

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXI
Том 2

Херсон-2016

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

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

Відповідальний секретар:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету
(Протокол № 3 від 26.09.2016 р.)

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

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



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 4

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Балдинюк О.Д. ПЕРЕСУВНІ КЛУБНІ ЗАКЛАДИ – ОСЕРЕДКИ МАСОВО-ПОЛІТИЧНОЇ ТА КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ СЕРЕД НАСЕЛЕННЯ (20–30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ).....	7
Демченко Н.М., Філоненко О.С. ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В РЕЦЕПЦІЇ СЛОВЕСНИКІВ ЛІВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	12
Ключкович Т.В. МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ СЛОВАЧЧИНИ.....	17
Lichman L.Yu. COMPETENCY-BASED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN UKRAINE OF THE LATE 20th – THE EARLY 21st CENTURY.....	22
Страйгородська Л.І. НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В РОЗРІЗІ ПУБЛІКАЦІЙ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-ПРОСВІТИТЕЛІВ О.К. ДОРОШКЕВИЧА ТА С.Ф. ЧЕРКАСЕНКА.....	26
Федчишин Н.О. ГЕРБАРТІАНСТВО У ШВЕЙЦАРІЇ.....	31

СЕКЦІЯ 5

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Бобро Л.В. УМІННЯ ДОЛАТИ СТРАХ: КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ Й ОСОБЛИВОСТІ ВІЯВУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	37
Бондаренко Ю.А. ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ КОРЕКЦІЙНОГО БЛОКУ ЗАНЯТЬ ІЗ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (ГРУП) КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ.....	41
Гончар Л.В. ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ РОДИНІ.....	48
Довгань Н.Ю. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ.....	53
Єсьман І.В. ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ПЕДАГОГІЧНУ ОСВІТУ БАТЬКІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ В УКРАЇНІ.....	58
Уйсімбаєва Н.В. ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРІЇ «САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ.....	62

СЕКЦІЯ 6

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Агрошенко Т.О. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	67
Беньковська Н.Б. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕСТОВИХ МЕТОДИК ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ.....	72
Гаврилюк Н.М. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОНАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	78
Гуляєва Т.В. ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	82



Кобрин Н.З. МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МЕДИЧНОЇ ІНФОРМАТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ.....	88
Конох А.А. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	94
Костюченко Т.М. ПРОПАГУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	98
Кравець Р.А. ТИПИ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	102
Мамаєва Л.Т., Кримова Т.М., Луценко О.І. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ЗАГАЛЬНА ЕКОЛОГІЯ» У ПЕДАГОГІЧНИХ ВІЗ.....	107
Мельник Н.І. ТИПОЛОГІЯ СТАНДАРТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ: ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	111
Пермінова Л.А. МОДЕЛЬ-ХАРАКТЕРИСТИКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	119
Петренко Т.В. ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН АВТОМОБІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ.....	126
Подліняєва О.О. УПРАВЛІННЯ МОТИВАЦІЄЮ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ.....	130
Соколенко Л.О. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ТЕМИ «РОЗШИРЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРО ЧИСЛО».....	135
Топчій О.В. СУБ'ЄКТИ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД).....	142
Фесенко Г.А. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ФІНАНСОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	148
Шарко В.Д. ФРЕЙМОВИЙ ПІДХІД ДО ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ ТА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	153
Шишкін Г.О. НАУКОВА ІНТУЇЦІЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ.....	163
Ярославцева М.І. СУТНІСТЬ ТА СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДПРАКТИКИ.....	168

СЕКЦІЯ 7

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Земба Б.А. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МАРГИНАЛЬНЫМИ СЕМЬЯМИ.....	173
Козубовський Р.В. СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАЦІЙ, ЯКІ ВИНΙΚАЮТЬ У МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИНАХ.....	178
Літяга І.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЇ «СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК» ЯК ОСНОВА ДИСЦИПЛІНИ «ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ».....	183
Сойма Н.Д. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ.....	187



CONTENTS

SECTION 4

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

- Baldyniuk O.D.** MOBILE CLUBS-CENTERS OF MASS POLITICAL, CULTURAL AND EDUCATIONAL WORK AMONG THE POPULATION (20–30 YEARS OF THE XX CENTURY).....7
- Demchenko N.M., Filonenko O.S.** PROBLEMS OF EDUCATION IN THE PERCEPTION OF THE SLAVIST REPRESENTATIVES OF THE LEFT-BANK UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE XIXth – THE BEGINNING OF THE XXth CENTURY).....12
- Kliuchkovych T.V.** MODERNISATION OF PEDAGOGICAL STAFF TRAINING IN THE SYSTEM OF THE SLOVAK UNIVERSITY EDUCATION.....17
- Lichman L.Yu.** COMPETENCY-BASED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN UKRAINE OF THE LATE 20th – THE EARLY 21st CENTURY.....22
- Straihorodska L.I.** NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION IN THE PUBLICATIONS OF THE UKRAINIAN TEACHERS-ENLIGHTENERS O.K. DOROSHKEVYCH AND S.F. CHERKASENKO.....26
- Fedchyshyn N.O.** THE HERBARTIANISM IN SWITZERLAND.....31

SECTION 5

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Bobro L.V.** THE ABILITY TO OVERCOME FEAR: DETERMINATION CRITERIA AND PECULIARITIES IN PRESCHOOL AGE.....37
- Bondarenko Yu.A.** CONTENT AND STRUCTURE OF PROGRAMME-METHODOLOGICAL COMPLEX OF KNOWLEDGE CORRECTION BLOCK OF MUSIC EDUCATION FOR PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS FOR CHILDREN WITH VISION DISTURBANCES41
- Honchar L.V.** TENDENCY IN FORMING PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN UKRAINIAN MODERN FAMILY.....48
- Dovhan N.Yu.** PHYSICAL EDUCATION STUDENTS IN HIGHER EDUCATION IN EXTRACURRICULAR SPORTS ACTIVITIES.....53
- Yesman I.V.** THE EFFECT OF MASS MEDIA ON PARENTAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN CURRENT CONDITIONS IN UKRAINE.....58
- Uisimbaieva N.V.** THE CHARACTERISTIC OF CATEGORY OF „SELF-PERFECTION” IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT.....62

SECTION 6

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Atroshchenko T.O.** THE ESSENCE AND STRUCTURE OF MULTICULTURAL COMPETENCE OF TEACHERS.....67
- Benkovska N.B.** COMPARATIVE ANALYSIS OF TEST METHODS FOR DETERMINATION OF FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE BANKING SPECIALISTS.....72
- Havryliuk N.M.** MODERN APPROACHES TO PROFESSIONAL TEXTS TRANSLATION FOR UNIVERSITY STUDENTS.....78



Huliaeva T.V. PLANNING OF THE EDUCATIONAL PROCESS ON GENERAL PHYSICS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE COMPETENCE APPROACH.....	82
Kobryn N.Z. QUALITY ASSURANCE MECHANISMS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF HEALTH INFORMATICS SPECIALISTS IN CANADIAN UNIVERSITIES.....	88
Konoch A.A. FEATURES OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS OF ECOLOGICAL TOURISM IN HIGHER EDUCATION.....	94
Kostiuchenko T.M. PROMOTION OF HEALTHY LIFESTYLE AS PEDAGOGICAL CONDITION OF THE HEALTH SAVINGS COMPETENCE FOR SOCIAL PEDAGOGUES....	98
Kravets R.A. TYPES OF COMMUNICATIVE SITUATIONS IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE AGRARIANS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES.....	102
Mamaieva L.T., Krymova T.M., Lutsenko O.I. USING OF PROJECTS DURING THE STUDY OF THE SUBJECT “GENERAL ECOLOGY” IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.....	107
Melnyk N.I. PEDAGOGICAL EDUCATION STANDARDS TYPOLOGY IN WESTERN EUROPEAN COUNTRIES: PECULIARITIES OF PRESCHOOL TEACHERS’ PROFESSIONAL STANDARDS.....	111
Perminova L.A. MODEL CHARACTERISTICS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF DIDACTIC TRAINING.....	119
Petrenko T.V. PEDAGOGICAL CULTURE IS IN FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF TECHNICAL DISCIPLINES OF AUTOMOBILE PROFILE...	126
Podliniaieva O.O. MANAGEMENT MOTIVATION OF TEACHERS OF HUMANITIES DISCIPLINES ON THE USE OF ICT.....	130
Sokolenko L.O. TECHNOLOGY TRAINING THEORETICAL FOUNDATIONS OF THEME “EXPANSION OF THE CONCEPT OF NUMBER”.....	135
Topchii O.V. SUBJECTS OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE HIGHER LAW SCHOOLS (FUNCTIONAL APPROACH).....	142
Fesenko A.A. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS TO FINANCIAL EDUCATION OF STUDENTS PROFILE SCHOOL.....	148
Sharko V.D. FRAME-BASED APPROACH TO KNOWLEDGE ACQUISITION AND TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS FOR ITS IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL PROCESS.....	153
Shyshkin G.O. SCIENTIFIC INTUITION IN INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER OF PHYSICS.....	163
Yaroslavtseva M.I. ESSENCE AND CONTENTS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE.....	168

SECTION 7 SOCIAL PEDAGOGIC

Ziamba B.A. PECULIARITIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH MARGINALIZED FAMILIES.....	173
Kozubovsky R.V. SOCIAL PREVENTION OF DEVIATIONS IN ETHNIC RELATIONS.....	178
Litaha I.V. THE MAIN FEATURES OF “SOCIAL WORKER” PROFESSION AS A BASIS FOR THE COURSE “INTRODUCTION TO SPECIALTY”.....	183
Soima N.D. SOME FEATURES OF CORRECTIONAL AND REHABILITATION WORK WITH INADAPTABLE CHILDREN.....	187



СЕКЦІЯ 4. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК (37+374.3)(477)(09)

**ПЕРЕСУВНІ КЛУБНІ ЗАКЛАДИ – ОСЕРЕДКИ МАСОВО-ПОЛІТИЧНОЇ
ТА КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ СЕРЕД НАСЕЛЕННЯ
(20–30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Балдинюк О.Д., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті досліджено особливості функціонування пересувних клубних закладів, розкриваються досягнення та прорахунки в діяльності агітпотягів і агітпароплавів зазначеного періоду. На основі опрацьованих джерел виокремлено основні напрями їхньої діяльності, а саме: політична просвіта червоноармійців і місцевого населення у формі проведення бесід, мітингів і зібрань, зустрічей із представниками радянської влади; показ кінофільмів, проведення музичних вечорів, розповсюдження газет, журналів та листівок.

Ключові слова: пересувні клубні заклади, агітпотяги, агітпароплави, агітаційна діяльність, культурно-освітня робота.

В статье исследованы особенности функционирования передвижных клубных учреждений, раскрываются достижения и просчеты в деятельности агитпоездов и агитпароходов в указанный период. На основе обработанных источников выделены основные направления их деятельности, а именно: политическое просветительство красноармейцев и местного населения в форме проведения бесед, митингов и собраний, встреч с представителями советской власти; показ кинофильмов, проведение музыкальных вечеров, распространение газет, журналов и открыток.

Ключевые слова: передвижные клубные учреждения, агитпоезда, агитпароходы, агитационная деятельность, культурно-просветительная работа.

Baldyniuk O.D. MOBILE CLUBS-CENTERS OF MASS POLITICAL, CULTURAL AND EDUCATIONAL WORK AMONG THE POPULATION (20–30 YEARS OF THE XX CENTURY)

In the article the peculiarities of mobile clubs, revealed positive achievements and shortcomings in the activities and ahitpotyahiv ahitparoplaviv given period. Based processed sources singled out the basic directions of activity, namely: political education of the Red Army and the local population through interviews, meetings and gatherings, meetings with the Soviet authorities; film screenings, musical evenings of, distribution of newspapers, magazines and leaflets.

Key words: mobile clubs, agitation trains, agit steamship, propaganda activities, cultural and educational work.

Постановка проблеми. Здійснюючи політико-просвітницьку роботу серед населення, керівництво держави з перших днів приходу до влади в 1917 р. розуміло, що та кількість стаціонарних клубних закладів, які існували на той час (хат-читалень, клубів, просвітницьких гуртків, народних будинків), не могла охопити значної кількості населення. Більша частина з них були відірвані від центральних організацій, мали слабку матеріальну базу, недостатню кількість підготовлених висококваліфікованих кадрів. Тому значне місце в просвітницькій та агітаційній роботі починають посідати пересувні клубні заклади (агітпароплави, агітпотяги, агіткультбригади, автоклуби тощо).

Ступінь розробленості проблеми. Ця тема недостатньою мірою висвітлена в науково-педагогічній та історичній літературі. У 1920 році був надрукований збірник статей і спогадів «Агитпоезда ВЦИК. Их исто-

рия, аппарат, методы и формы работы» (Москва), де висвітлено матеріали про діяльність шести агітпотягів і пароплавів ВЦВК протягом 1918–1920-х років. Однак інформація про діяльність інших подібних пересувних агіток відсутня. У наступних дослідженнях, присвячених проблемам побудови радянської держави, питання про діяльність пересувних клубних закладів розглядалась у зв'язку з вивченням інших проблем, які мали на меті висвітлення різних аспектів процесу так званої «культурної революції».

Постановка завдання. Мета статті – спираючись на досягнуті результати в дослідженні цієї проблеми, враховуючи її актуальність і недостатню розробленість, автор публікації прагне показати особливості діяльності пересувних клубних закладів щодо здійснення завдань агітаційної та культурно-освітньої роботи серед населення України в період 1920–1930-х років.



Виклад основного матеріалу. 8 квітня 1918 року Радою Народних Комісарів РСФСР було прийнято Декрет «О волостных, уездных, губернских и окружных комиссариатах по военным делам», у якому одним із напрямів роботи зазначалася «вербувальна-агітаційна діяльність серед населення і задоволення культурно-освітніх потреб військ» [8].

Також агітація відіграла провідну роль і в культурно-просвітницькій роботі в рядах Червоної армії, так як наголошувалося, що «боездатність армії прямо пропорційна рівню політичної свідомості та моральної стійкості її рядового і командного складу» [4, с. 40].

Саме поняття «агітація» розглядається як «політична діяльність з метою поширення відповідних ідей і лозунгів, що впливають на свідомість і настрої широких мас» [15, с. 19].

Отримавши доступ до державних засобів, серед яких були телеграф, радіо, численні друкарні, більшовики здобули практично необмежені можливості реалізації власної політики. Тому агітаційну та культурно-освітню роботу вони мали змогу здійснювати за допомогою журналів, газет, листівок, плакатів, радіо, телебачення, кіно, театру, бесід, читання літератури тощо.

Важливе місце в просвітницько-агітаційній роботі серед населення відводилося агітпотягам: «Изрезать всю Россию яркими, художественно расписанными поездами, представляющими собой передвижные летучие библиотеки, книжные склады, кинематографы, передвижные трибуны, инструкторские и осведомительные аппараты, – это огромное, почти фантастическое предприятие ... а весной, когда вскрываются реки, по водным просторам Республики, по Волге, по её притокам и по Днестру двинут Литературно-инструкторские пароходы» [2].

11 січня 1919 року Всеросійським центральним виконавчим комітетом Рад (ВЦВК) було прийнято Положення о літературно-инструкторских поездах Всеросійського центрального исполнительного комитета, в якому говорилось, що такі потяги організовуються «для встановлення зв'язку центра з місцями, для агітації, пропаганди, інформації, інструктування і постачання літературою». Також у вищезазначеному Положенні були прописані функції керівника потягу (за погодженням з ЦРКП(б) таким керівником Президіум ВЦВК призначав політичного комісара); зазначалися напрями діяльності агітпотягів. До таких основних напрямів агітаційної роботи належало роз'яснення конкретних військових, політичних та економічних завдань

більшовицького режиму (боротьба з дезертирством, ліквідація розрухи, боротьба за хліб, організація озброєного захисту країни тощо).

Задля посилення політичної та культурно-просвітницької роботи вже в березні 1918 року було організовано пуск першого агітпотяга з шести вагонів, що мав назву «Інструкторсько-агітаційний потяг ВЦВК імені тов. Леніна». Основним його завданням була політична просвіта червоноармійців і місцевого населення за рахунок проведення бесід, мітингів і зібрань, зустрічей із представниками радянської влади тощо. Крім вищезазначених видів роботи, працівники агітколективу займалися показом кінофільмів, проведенням музичних вечорів, розповсюдженням газет, журналів і листівок [9, с. 289].

У щоденній робітничо-селянській газеті «Більшовик» від 8 березня 1920 року зустрічаємо інформацію про те, що агітпотяг імені В. Леніна побував більше ніж у 100 містах і селах України. Під час рейсу виходила спецгазета російською й українською мовами. Після кіносеансу присутнім роздавали газети, брошури, листівки. Агітпоїзд привертав увагу і своїм зовнішнім оформленням. Стіни вагонів були розписані мальовничими картинами з революційної тематики, обвішані плакатами. Великою популярністю в потязі користувався вагон «Радянський кінематограф», розписаний на тему «Театр народу».

Із серпня 1920 року по лютий 1921 року агітпотяг здійснив чотири рейси, маршрути пролягали через Київську, Катеринославську, Волинську, Чернігівську губернії, Полтавщину (жовтень-грудень 1920 року), Херсонщину, Одещину, Поділля (січень-лютий 1921 року). Усього агітпотягом імені В. Леніна «було дано 186 кіносеансів, проведено 98 мітингів, випущено 32 номери газети, розповсюджено серед населення 256 258 примірників книжок, 783 бібліотеки, 131 тис. примірників газет, брошур та листівок» [15, с. 20].

Окрім вищезазначеного потягу ім. Леніна, на території України також діяли агітпоїзд ім. Жертв революції (1919), вагон-театр ім. М. Подвойського (1919), агітпоїзд ім. А. Луначарського (1919–1920), агітпоїзд Нар. комісаріату освіти (1920); вагон-клуб із його театр. трупкою при 104-му батальйоні оборони залізниць республіки (1920, Одеса), агітпоїзд «Червона Україна» (1921, Харків) [11]. Агітпотяг «Червона Україна» включав вагони бібліотеки, кінематографа, книжкової лавки, театру тощо.

Активну діяльність агітпотягів підтверджує той факт, що із 12 січня 1918 року по



15 липня 1920 року чотири літературно-інструкторські агітпотяги: «Октябрьская революция», «им. Ленина», «Красный восток», «Красный казак» – і пароплав «Красная звезда» об'їхали Україну, Поволжя, південні, північні та західні губернії, Сибір, Туркестан, Дон, Кубань, Каму, Волгу. Усього було здійснено 15 поїздок, 569 зупинок, проведено мітингів – 1 490, лекцій – 137, ділових нарад – 831. Випущено більше ніж мільйон екземплярів газет [5, с. 37].

До складу працівників входили представники ЦК РКП(б), РНК (Ради народних комісарів), ВЦВК (Всеросійського центрального виконавчого комітету). Також до діяльності агітпотягів і агітпароплавів активно долучались видатні політичні діячі (М. Калінін, Н. Крупська, Г. Петровський, Г. Орджонікідзе тощо). Так, у травні 1920 року агітпотягом «Октябрьская революция» прибув голова ЦВВК М. Калінін в Умань і Христинівку для виступу на низці мітингів із закликом до розгрому ворога [13, с. 31].

Із травня 1919 року починають створюватися агітпункти на вузлових залізничних станціях серед червоноармійців, які направлялися на фронт, а також серед населення навколишніх сіл [15, с. 19].

Для оперативної доставки друкованих матеріалів використовувалися агітпотяги, агітфургони, агітпароплави тощо. За ухвалою Президії ВУЦВК від 22 березня 1920 року, література, яка перевозилась у вагонах, уважалася «вантажем першої важливості».

Також з метою розширення агітаційного поля держава використовувала агітаційні пароплави. Так, із травня по серпень 1919 року по Десні, Дніпру та Прип'яті курсував пароплав «Більшовик», спеціально переобладнаний для показу кінокартин і проведення зборів та лекторіїв. Також на пароплаві була фонотека грамзаписів. Над зовнішнім оформленням «Більшовика» працював відомий український художник Михайло Бойчук із групою своїх учнів [7, с. 8]. В архівних джерелах повідомляється про проведення агітацій для населення, «на причалах у 18 селах було влаштовано мітинги-концерти, під час яких грав оркестр, грамофон, використовували кінематограф, а також виступала артистична група» [18, с. 23].

У жовтні 1920 року відбулося засідання Оргбюро ЦК РКП(б), на якому слухалося питання про «агітпотяги». Було прийняте рішення про продовження роботи агітпотягів та агітпароплавів, для чого потрібно було «встановити систематичність і послідовність у роботі агітпотягів, із закріпленням кожного агітпотяга за певною територією з

метою постійного її обслуговування», а також узгодити рух агітпотягів із рухом агітпозовок [20, с. 104].

Від жовтня 1920 року управління агітпотягами й пароплавами перейшло в підпорядкування Головного політико-просвітницького комітету Наркомату просвіти РСФСР.

До структури агітпотягів уходили політвідділ, інформаційний відділ, радіостанція, пересувна типографія, кінематограф, бібліотека, діапроектор («чарівні ліхтарі»), відділ виставок, оркестр, театральна й музична групи, грамофони з платівками, медична частина, технічний відділ, господарсько-фінансовий відділ, канцелярія, комедатура та озброєна охорона з червоноармійців [14, с. 10].

Кожен агітпотяг був яскраво оформлений. Думка розписувати стінки вагонів виникла тому, що «паперові плакати могли бути знищені дощем або вітром. А нанесення інформації на потяг привертало до нього увагу населення» [1, с. 5].

На стінках вагонів розміщувалися лозунги: «Без света знаний вы не одолеете разрухи, не построите счастливой жизни для вас и ваших детей!», «Советская власть – это сеятель истинного знания», «Надо засыпать Россию газетами и книгами, а для этого надо наладить транспорт, снабдить фабрики хлебом и топливом» тощо [1, с. 26]. При оформленні агітаційних плакатів використовували яскраві, прості тексти й символіку, які були б доступні та зрозумілі для простого народу.

Особлива увага в роботі агітпотягів і агітпароплавів приділялася культурно-просвітницькій роботі. Наголошувалося на тому факті, що в їхній діяльності потрібно брати до уваги, крім політичної, і педагогічну точку зору. Педагогічний принцип полягав у тому, що учасниками агітпотягів і агітпароплавів проводилися обстеження стану бібліотек, клубів, народних будинків, агітпунктів та інших культурно-просвітницьких закладів з метою пошуку й використання найбільш ефективних засобів педагогічного впливу.

У роботі працівники агіток обов'язково повинні були враховувати економічне, політичне, культурне становище кожної губернії, волостей, міст і селищ; національні особливості робочих і селян, місцеві звичаї і традиції тощо.

Задля обізнаності агітаторів у політичній та соціальній сферах випускалися газети, журнали й агітаційні матеріали. Значним попитом користувався журнал ЦК КП(б)У «Агітатор», що видавався в Харкові з 1925 року.



До агітаційної роботи, окрім штатних агітаторів, долучалися також члени партії, комсомольці, вчителі. Агітатор повинен був говорити «просто, коротко і зрозуміло», не мати культурного та класового бар'єру з «простим народом» [6, с. 43–49].

Однією з форм роботи агітпотягів було проведення недільників. Так, у одному з кіносюжетів ЦДКФФА імені Г.С. Пшеничного висвітлюється участь у недільнику співробітників агітаційно-інструкторського поїзда Всеросійського центрального виконавчого комітету «Жовтнева революція» на станції «Харків-товарний». У недільнику брали участь Голова ВЦВК М. Калінін, Голова ВУЦВК Г. Петровський та ін. [19].

Урізноманітнюються форми й методи культурно-просвітницької та виховної роботи. Активно починають використовувати театральні постановки зі спеціально підібраним політичним репертуаром, виставки, кінематограф, концерти «поскольку они тоже будут проникать в деревню, а к этому должны быть приложены всяческие усилия, необходимо использовать для коммунистической пропаганды как непосредственно через их содержание, так и путем сочетания их с лекциями и митингами» [10, с. 82]. Також члени агітпотягів відвідували різноманітні державні установи. Так, у газеті «Херсонский коммунар» повідомлялося про прибуття до Херсона в червні 1922 року агітпотягом «Октябрьская революция» голови ВЦВК М. Калініна та голови ВУЦВК Г. Петровського та роботу дитячих будинків і лікарні [17].

З метою пошуку найбільш ефективних засобів педагогічного впливу, щоб дізнатися думку мас, громадських і радянських організацій, колективи агітаційно-інструкторських потягів і пароплавів проводили анкетування. Представникам місцевих організацій пропонувалася низка питань: 1) чи вважає представник роботу потяга (пароплава) необхідною; 2) чим для нього ця робота була корисною; 3) які недоліки в агітпотязі (агітпароплаві) від помітив; 4) як їх ліквідувати; 5) як він ставиться до розпису агітпотягів (агітпароплавів), потрібен він чи ні? [16, с. 11].

Для покращення виховної та політично-освітньої роботи серед населення державою наголошувалось на важливості встановлення спеціальних агітаційних пунктів «у вигляді агітаційних вагонів, повозок, кают та ін.» й відмічалось, що «агітаційні пункти та осередки використовують переважно методи словесної, друкованої та науково-ілюстрованої агітації – читання доповідей і лекцій, організацію читалень, влаштування виставок, інсценізування зразкових

судів, театральних постановок, кіносеансів та ін.» [12, с. 921].

До нових форм педагогічного впливу в роботі агітпотягів і агітпароплавів належав кінематограф. Перегляд кінофільмів проводився в спеціально обладнаних вагонах, на пароплавах, баржах, майданах, у театрах, клубах і просто в парках. Матеріали підбиралися з урахуванням аудиторії. Зокрема, найчастіше демонструвалися фільми, що висвітлювали історію революційного робітничого руху; знайомили з основами санітарно-просвітньої, інтернаціональної роботи; а також присвячені боротьбі з голодом, розрухою, популяризації комуністичних ідей серед народних мас тощо [3, с. 86]. Сюжети фільмів вибудовувалися так, щоб вони були зрозумілими як малограмотному, так і неписьменному населенню.

Важливе значення відводилося агітфільмам на антирелігійні теми («Сказка о попе Панкрате», «Павуки і мухи», «Старець Василь Грязнов», «Чудотворець» і низка інших), а також матеріалам із закликами про виконання продрозверстки («Дети учат стариков») і збирання теплих речей для фронту («Все для фронта!») [3, с. 77].

В організації діяльності агітаційних пересувних пунктів були певні недоліки. Зокрема, під час формування агітпотягів чи пароплавів майже не враховувалися національні особливості відвідуваних районів. Також варто зауважити, що робота агітпотягів і пароплавів здійснювалася лише за наявності залізних доріг чи водних магістралей, тому не завжди доходила до глибинки.

Висновки. Підсумовуючи викладене, необхідно зазначити, що діяльність пересувних клубних закладів у післяреволюційний період сприяла піднесенню освітнього й культурного рівня населення України. Водночас серйозним недоліком роботи була її заідеологізованість, утвердження у свідомості людей ідеологічних стереотипів радянського часу, спотвореного уявлення про внутрішньополітичне та міжнародне становище країни, про діяльність вищого партійного й державного керівництва.

Отже, вивчення літератури свідчить про доцільність подальшого дослідження теми про агітаційні пересувки, що сприятиме більш повному показу діяльності пересувних клубних закладів у післяжовтневий період.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агитпарпоезда ВЦИК : сб. ст. / под ред. В. Карпинского. – М., 1920. – С. 26.
2. Агитпоезда и агитпароходы 1918–1920 // Буревестник. – 7 апреля 2015. – [Электронный ресурс]. – Ре-



жим доступа : <http://burevestnik.livejournal.com/10313.html>.

3. Бибикина И. Роспись агитпоездов и агитпароходов / И. Бибикина. – М. : Искусство, 1971. – 224 с.

4. Васильченко В.Е. Библиотечное дело в РСФСР в 1917–1920 годах / В.Е. Васильченко ; М-во культ. РСФСР ; Моск. гос. библиот. ин-т им. В.М. Молотова. – М. : Госкультпросветиздат, 1954. – 56 с.

5. Вержбицкий Н.К. Три года Советской власти и печатное слово: книги, библиотеки, партийная и советская печать, издательство, типографское и бумажное дело, информация, распределение литературы, пропаганда и агитация печатным словом и пр. : [справочник] / Н. Вержбицкий. – Пермь : Гос. изд-во, 1920. – 64 с.

6. Ветошкин М.К. Создание органов советской власти в Вологодской губернии / М.К. Ветошкин // За власть советов. Воспоминания вологодских большевиков. – Вологда, 1957. – С. 43–49.

7. Громова І.Н. Школа українських монументалістів Михайла Бойчука / І.Н. Громова // Мистецтво в школі. – 2011. – № 7 (31). – С. 8–12.

8. Декрет СНК РРФСР от 8 апреля 1918 года «О волостных, уездных, губернских и окружных комиссариатах по военным делам» // Декреты Советской власти. – М. : Гос. издат-во политической литературы, 1959. – Т. 2 : 17 марта – 10 июля 1918 г. – 1959. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hist.msu.ru/ER/etext/DEKRET/>.

9. Декреты Советской власти. – М., 1968. – Т. 4 : 10 ноября 1918 г. – 31 марта 1919 г. – 1968. – 731 с.

10. Известия ВЦИК. – 1919. – № 10. – С. 82.

11. Калашников В.Ф. Агітпоїзд / В.Ф. Калашников // Енциклопедія сучасної України [Електронний

ресурс]. – Режим доступа : http://esu.com.ua/search_articles.php?id=42541.

12. Кодекс законів про народну освіту УСРР // Збірник Узаконень та Розпоряджень Робітничо-Селянського уряду України. – 19 грудня 1922. – № 49. – С 850–927.

13. Нариси історії Черкаської обласної партійної організації / ред. кол.: Г.В. Суховершко (керівник) та ін. – Дніпропетровськ : Промінь, 1981. – 254 с.

14. Насыров А.Т. Деятельность Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов в Татарстане. 1918–1921 гг. (На материалах агитационно-инструкторских поездов и пароходов ВЦИК) : автореф. дисс. ... канд. ист. наук / А.Т. Насыров. – Казань, 1993. – 20 с.

15. Радянська енциклопедія історії України / відповід. ред. А.Д. Скаба. – К. : Видавництво Академії наук УРСР, 1969. – Т. 1. – 1969. – 590 с.

16. Рябков В.М. Передвижные клубные учреждения в системе культурно-просветительной работы в первые годы Советской власти : [лекция для культ.-просвет. фак. ин-тов культуры по курсу «История КПР в СССР»] / В.М. Рябков. – Челябинск : Челяб. ин-т культуры, 1984. – 58 с.

17. «Херсонский Коммунар» о прибытии в Херсон с агитпоездом «Октябрьская революция» председателя ВЦИК М.И. Калинина и председателя ВУЦИК Г.И. Петровского // Херсонский коммунар. – 1922. – № 134.

18. Центральний державний архів громадських об'єднань України. – Ф. 1. – Оп. 20. Частина 1. – Спр. 1073. – 91 арк.

19. Центральний державний кінофотофоноархів України. – Агітпоїзд ВЦК «Жовтнева революція» в Україні. Кіносюжет, 1920. – Арх. № 1698.

20. ЦПА ИМЛ. – фонд 17. – оп. 65. – ед. хр., 231. – л. 104.



УДК 37.035.6 «18/19»

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В РЕЦЕПЦІЇ СЛОВЕСНИКІВ ЛІВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Демченко Н.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Філоненко О.С., к. пед. н.,
старший викладач кафедри педагогіки

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

У статті узагальнено внесок представників словесності Лівобережної України в розробку теорії та практики проблем змісту освіти. Визначено особливості їхніх ідей щодо тенденцій розвитку освіти, принципів формування змісту освіти класичних навчальних закладів, вимог до його відбору й умов практичної реалізації.

Ключові слова: тенденції розвитку освіти, принципи формування змісту освіти, зміст освіти, дидактичні принципи, класична гімназія.

В статье обоснован вклад представителей словесности Левобережной Украины в разработку теории и практики проблем содержания образования. Охарактеризованы особенности их идей относительно тенденций развития образования, принципов формирования содержания образования классических учебных заведений, требований к его отбору и условий практической реализации.

Ключевые слова: тенденции развития образования, принципы формирования содержания образования, содержание образования, дидактические принципы, классическая гимназия.

Demchenko N.M., Filonenko O.S. PROBLEMS OF EDUCATION IN THE PERCEPTION OF THE SLAVIST REPRESENTATIVES OF THE LEFT-BANK UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE XIXth – THE BEGINNING OF THE XXth CENTURY)

In the article summarized the contribution of the slavist representatives of the Left-bank Ukraine to the development of the theory and practice of the issue. The peculiarities of their ideas as for the trends in education, the principles of the classical educational essence, requirements for its selection and terms of implementation are revealed and characterized.

Key words: trends in the development of the education, principles of forming the content of education, content of education, didactic principles, classical gymnasium.

Постановка проблеми. Система освіти відіграє домінуючу роль у підготовці молоді до праці й життя загалом, тому традиційно освіта розглядається як механізм навчання та виховання підростаючого покоління. Визначення ролі освіти у вихованні молоді необхідно починати з розгляду її в контексті соціальних змін, які передбачають насамперед зміну філософії життя, філософії освіти й, зокрема, освітньої парадигми в країні, оскільки формування нової освітньої парадигми детермінує, у свою чергу, зміни в освітньому просторі, а в цих змінах матеріалізується історія освіти.

Ступінь розробленості проблеми. Окремі аспекти досліджуваної проблеми висвітлені в працях В. Андрущенка, І. Зязюна, О. Глузмана, П. Гусака, Н. Дем'яненко, В. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Побірченко, В. Василенко, Є. Коваленко, Н. Гупана, В. Курила, О. Черкасова.

Постановка завдання. Мета статті полягає в комплексному аналізі спадщини славистів Лівобережної України другої по-

ловини ХІХ – початку ХХ століття, яка розкриває проблеми гуманітарної освіти.

Виклад основного матеріалу. У другій половині ХІХ століття загальноцивілізаційні тенденції та суспільно-економічні умови, характерні для цього періоду в Російській імперії, викликали значні зміни в суспільстві. А зміна соціальної парадигми буття призвела до зміни парадигми освіти, оскільки стратегія розвитку системи освіти не може бути відірваною від стратегії розвитку всього суспільства й загальної концепції перетворення держави. Змінились передусім цільові установки вітчизняної освіти.

Реформування змісту шкільної освіти Російської імперії в другій половині ХІХ століття визначило кардинальні зміни мети й цінностей освіти. Вітчизняними вченими відзначалася все більш зростаюча соціальна функція школи. У педагогічній науці та практиці відбувалося переосмислення попередніх надбань вітчизняної педагогіки, активно вивчався зарубіжний досвід, уно-



силися корективи в усі складові навчально-виховного процесу.

Однією з головних тенденцій розвитку вітчизняної освіти слависти Лівобережної України другої половини XIX – початку XX століття визначали *гуманітаризацію освіти*. Так, професор російсько-слов'янської філології А. Будилович розглядав проблеми освіти як частину культурно-історичного розвитку окремої країни. На його думку, концептуальні принципи культурологічної парадигми передбачають гармонійну інтеграцію всього освітньо-виховного процесу в культуру, обов'язкове врахування культурних традицій і опору на людський фактор, емоційний компонент людського буття. Педагог стверджував, що культура все перетворює на знак, за допомогою якого транслюється досвід самої культури. У людини не існує вроджених форм культурної поведінки в середовищі, соціумі. Розвиток усіх форм поведінки, культурних звичок, здібностей і всього того, що визначає та входить у зміст поняття «культура», відбувається в процесі засвоєння історично відпрацьованих форм і способів діяльності. Передача від покоління до покоління культурних цінностей, норм здійснюється через основні механізми, до яких належать процес навчання й освіти.

Взаємовідносини держави та церкви, роль і місце релігії в шкільному вихованні визначались педагогами досліджуваного періоду як один із найбільш важливих факторів під час створення системи національної освіти. *Процес відокремлення школи від церкви* мав суперечливий характер, оскільки змінювалися підходи до трактування принципів участі церкви в шкільному житті: з одного боку, стверджувалося право світської держави на контроль і керівництво шкільними справами, з іншого – більшість у російському суспільстві визнавала обов'язковість релігійного навчання та виховання. Церковне вчення, релігійні вірування в цей час розглядалися державою й окремими педагогами як необхідний засіб соціальної політики. Водночас відбувалися спроби теоретичного обґрунтування необхідності поєднання наукового знання та релігії, інтеграції моральних цінностей християнства в шкільну етичну систему.

Так, професор російсько-слов'янської філології А. Будилович провів порівняльний аналіз системи керівництва закладами освіти в європейських країнах і Сполучених Штатах Америки. Педагог надавав перевагу моделі побудови й розвитку народної школи в Англії та Сполучених Штатах, оскільки американська й англійська школи ґрунтувалися не на формальному втручанні держави та церкви в справу освіти, а голов-

ним чином на особистості вчителя й контролі шкільної політики з боку суспільства. Зразком для російської системи керівництва державними закладами освіти, дійшов висновку вчений, має слугувати політика у сфері освіти французької республіки, яка взагалі усунула вплив духовенства на школу. Отже, А. Будилович був переконаний, що вітчизняна система освіти має ґрунтуватися на світському вихованні, а зміст освіти вітчизняної школи кінця XIX століття повинен визначатися потребами держави, а також національними інтересами.

Окремою тенденцією розвитку вітчизняної освіти слависти Лівобережної України другої половини XIX – початку XX століття відзначали *національну спрямованість освіти*, що полягає в невіддільності освіти від національної основи, в органічному поєднанні освіти з історією та народними традиціями, збереженні й збагаченні національних цінностей українського народу та інших народів і націй.

Наприклад, професор слов'янської філології А. Будилович уважав, що слов'янська гуманітарна школа насамперед має ґрунтуватися на принципах природовідповідності й народності, тобто враховувати місцеві умови народного життя та історичні традиції. Вона має поєднувати державну мету й загальнолюдські завдання та виховувати за нормами християнської моралі [3, с. 225]. Педагог дійшов висновку, що громадянські почуття виховуються в національному середовищі, зміст і форми функціонування якого відображають культурно-історичний досвід рідного народу. Тому кожен народ має виробити свою національну систему виховання, завдяки якій молодь буде засвоювати досвід попередніх поколінь [5].

Особливостями вітчизняної культурної, педагогічної традиції другої половини XIX – початку XX століття були їх *гуманістична спрямованість і демократизм*. Зокрема, принцип гуманізації навчально-виховного процесу відстоював інспектор казенних училищ Київського навчального округу, професор російської словесності М. Тулов, який убачав в учневі людську особистість, котра формується на основі демократичного стилю керівництва та гуманних взаємин між учителем і учнями. Апологію фізичного покарання вчений пов'язував із самою сутністю тодішнього державного ладу, антидемократичним устроєм вітчизняної системи освіти другої половини XIX століття, порушенням принципу народності. Він уважав, що фізичне насильство – це прямий шлях до нівеляції людської особистості.

У другій половині XIX – на початку XX століття в Лівобережній Україні як частині Ро-



сійської імперії гостро постало питання жіночої освіти. Права жінки на отримання освіти на рівні з чоловіком підтримали й вітчизняні вчені, представники славістики означеного періоду. Так, викладач нової російської літератури, теорії словесності, мов і літератур слов'янських народів Ніжинського історико-філологічного інституту П. Заблоцький розглядав цю проблему в контексті процесу демократизації освіти. Він обґрунтовував важливість жіночої освіти для родин і пропонував шляхи її поліпшення, такі як оновлення навчальних програм із наповненням їх сучасним змістом; заходи щодо вдосконалення системи керівництва жіночою середньою освітою, а також покращення матеріальної бази жіночих закладів, введення в них педагогічного класу.

На необхідності *подолання консервативності вітчизняної системи освіти* наприкінці XIX – на початку XX століття наполягали М. Скворцов та О. Музиченко. Вітчизняний славист і філософ М. Скворцов стверджував, що оскільки освіта є спеціально організованою суспільством системою умов і закладів, де людина отримує свій розвиток, то вона має бути гнучкою, зокрема, стосовно цілей, змісту освітніх програм, структури навчальних закладів, форм організації навчального процесу й методів навчання.

Учитель словесності та російської мови О. Музиченко доводив, що початок XX століття позначений докорінною зміною погляду суспільства на мету освіти. Тому нагальною потребою її розвитку, на думку вченого, є гнучкість, яка означає здатність навчальних закладів швидко реагувати на виникнення нових потреб, змінювати критерії доступу до освіти, що реалізується через зміну змісту освіти з формального на реальний, тобто поступове заміщення класично-гуманітарних предметів на реально-природничі життєво необхідні як ґрунт для спеціальної та професійної підготовки молоді [10, с. 10–15].

На початку XX століття у вітчизняній освіті спостерігалася *тенденція переходу від інформаційних до активних методів навчання*. На відміну від західних учених, які намагалися обґрунтувати вже наявні в школі методи навчання, вітчизняні педагоги приділяли увагу їх реформуванню та корекції, викоріненню догматичних підходів і методик, створенню ефективних шляхів навчання й виховання, що відповідали б вимогам розвитку педагогічної науки.

Вітчизняний латинист А. Брок дійшов висновку, що вітчизняна школа початку XX століття повинна спиратись на індивідуальний підхід до учня, враховувати його природні схильності й інтереси, розвивати здібності

й обдарування. Вона має бути просякнута повагою до дитини, а дидактичні методи, засоби та прийоми насамперед повинні враховувати свободу індивіда та його відчуття вільної істоти [2, с. 86–89].

Вітчизняні слависти Лівобережної України початку XX століття виділяли також *тенденцію безперервності освіти*, яка відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої підготовки. Її специфіка полягає в тому, що освітня система має не лише озброїти знаннями, а й унаслідок постійного оновлення знань формувати потребу в безперервному самостійному оволодінні ними, вміння та навички самоосвіти впродовж усього активного життя людини.

Відмовляючись від утилітарного ставлення до освіти й ранньої професіоналізації учнів, П. Заблоцький, О. Музиченко, М. Скворцов визначали першочерговим завданням шкільного навчання та виховання прищеплення кожному учневі вміння збагачуватись позитивними знаннями протягом усього життя, підготовку молоді до виконання своїх громадянських і суспільних обов'язків.

Особливістю вітчизняної педагогіки початку XX століття був *процес інтенсивного розвитку теорії виховання*. Спроби теоретичного осмислення питань виховання, прагнення відвести проблемам виховання самостійне місце серед інших педагогічних проблем віддзеркалювали тенденцію виокремлення виховання в окрему галузь педагогічної науки.

Проблеми теорії виховання опрацьовувались вітчизняним філологом-славистом О. Музиченком у розрізі вітчизняних традицій, визначальною рисою яких була глибока повага до особистості дитини й урахування досвіду Заходу з його філософськими та педагогічними течіями. Педагог визначав мету національної школи – забезпечення для окремої особистості всіх можливостей розвивати себе, відповідно до безмежного різноманіття завдань, сил і обдарувань. Він дотримувався думки про те, що кожній людині необхідно забезпечити можливість розвинути максимум особистої культури та соціальної дієздатності, відповідно до її обдарувань і вольової енергії [10, с. 17].

Відстоюючи демократичні позиції, П. Заблоцький убачав ідеал виховання в задоволенні природних прагнень людини. Виходячи із принципу антропологізму, педагог уважав, що розумове, фізичне та моральне виховання не потрібно розділяти («обособлять друг от друга»). Він наполягав на необхідності виховання суспільно активної особистості.

Характерною особливістю розвитку вітчизняної педагогічної науки другої половини



XIX – початку XX століття також була актуалізація проблем теорії змісту освіти. Е. Днепров відзначав, що вона зумовлювалася соціальними причинами, потребами розвитку вітчизняної школи, розширенням сфери освіти, прогресом науки, а також логікою розвитку самої педагогічної теорії [12, с. 189].

У другій половині XIX – на початку XX століття більшість славистів Лівобережної України, звертаючись до проблеми змісту освіти, у тій чи іншій формі визначали вимоги до відбору навчального матеріалу та принципи побудови змісту освіти. Дискусії, що велися в освітянському середовищі навколо питань зміни підходів до визначення змісту освіти й самого змісту, критеріїв його добору, структурування та конкретного наповнення, свідчили як про гостроту й актуальність, так і про складність і неоднозначність проблеми.

У своїх теоретичних і методичних працях В. Науменко, М. Скворцов, А. Степович, М. Тулов наголошували на необхідності врахування *принципу народності* у вітчизняній школі й зазначали, що природні задатки дитини, її здібності мають змогу повною мірою розвиватись лише на національному ґрунті. Принцип народності вчені вбачали в наповненні навчально-виховного процесу національним змістом, в основу якого має бути покладене ознайомлення учнів з культурою, історією, традиціями, звичаями рідного народу, усвідомлення національної гідності, гордості за свою землю і свій народ, а також поважне ставлення до культури інших народів.

До впровадження принципу народності у вітчизняну школу слависти Лівобережної України підходили по-різному. Так, В. Науменко вбачав реалізацію принципу народності у вивченні та дослідженні народної філософії переважно через вивчення словесності свого народу. Відповідно, вивчення рідної мови в середньому навчальному закладі має як суто практичну мету, оскільки дитина здобуває засіб для висловлення своєї думки (комунікативна функція мови), так і наукову – пізнання думки народу, яка виявляється в його мові, оскільки історико-культурна роль мови полягає в збереженні всього того, що виробила нація за всю свою історію в духовній сфері, – національної самосвідомості, культури, історії [11]. Отже, граматична будова мови, синтаксичні одиниці, етимологічні форми й навіть фонетичні особливості вводять дитину в коло народного світосприйняття, передають характер народного мислення та рівень розвитку народу, а також визначають ступінь самобутності його розвитку, переконував педагог.

Особливе місце в спадщині славистів Лівобережної України посідала також концепція *виховного навчання*, яка у вітчизняній педагогічній теорії отримала своє обґрунтування й розвиток у XIX столітті. Одним із прихильників виховного навчання був учитель російської словесності 2-ї Київської гімназії В. Науменко, котрий звертав увагу на те, що виховний вплив мають усі без винятку навчальні предмети гуманітарної школи. Розглядаючи навчання та виховання як єдиний процес, він виступав проти офіційного поділу навчальних дисциплін на «освітні» (рідна мова, Закон Божий, математика, історія, географія, природознавство) і «виховні» (фізичне виховання, малювання, ручна праця). Педагог дотримувався думки, що всі предмети одночасно є й освітніми, й виховними, оскільки має не лише досліджуватися теоретична база дисципліни, а й формуватися вміння застосовувати набуті знання в практичній діяльності [7, с. 3].

Особливу увагу слависти Лівобережної України другої половини XIX – початку XX століття приділяли *принципу науковості*. Вони відзначали, що будь-який навчальний матеріал, який пропонується учням для засвоєння, повинен відповідати останнім дослідженням наукового, соціального та культурного розвитку.

У рукописі «З перших років Колегії Павла Галагана. 30-ті роки XIX століття» вітчизняний славист А. Степович указував, що навчально-виховний процес у цьому гуманітарному закладі освіти був побудований із урахуванням принципу науковості. Реалізувався в Колегії цей принцип, на думку педагога, через дотримання низки вимог: систематичне інформування своїх учнів про сучасні наукові досягнення; ознайомлення школярів із біографією зарубіжних і вітчизняних учених і їхнім внеском у розвиток науки й мистецтва; залучення дітей до використання методів сучасної науки через дослідництво, у процесі вивчення основ наук, спрямовання їхньої діяльності на досягнення суспільного блага [8].

Поряд із принципом науковості знань учені-слависти Лівобережної України другої половини XIX – початку XX століття наголошували на важливості *принципу систематичності й послідовності*, який передбачав засвоєння учнями знань у певному логічному зв'язку й послідовності. На їхню думку, послідовність полягає в плануванні змісту, який розвивається по висхідній лінії, де кожне нове знання спирається на попереднє та витікає з нього. Систематичність представники російської словесності розглядали як систему побудови всіх на-



вчальних курсів і всього змісту шкільного навчання як сукупність підсистем, які входять одна в одну та є частиною загальної системи людської культури.

Наслідуючи вчення К. Ушинського, вітчизняні педагоги, представники словесності досліджуваного періоду вказували на необхідність розподіляти навчальний матеріал так, щоб не порушувати логіку його засвоєння, щоб попередній рівень знань був основою ефективності засвоєння наступної частини знань. Так, професор російсько-слов'янської філології А. Будилович визначав систематичність навчання як послідовне, побудоване за логікою науки й зумовлене завданнями освіти та віковими можливостями учнів подання змісту знань у навчальних програмах, підручниках і посібниках із предметів навчання [4, с. 12].

Особливе значення вітчизняні педагоги, вчені-славісти другої половини XIX – початку XX століття надавали *принципу доступності й урахування індивідуальних особливостей учнів*, який вимагає врахування під час добору змісту освіти пізнавальних можливостей учнів і рівня їх попередньої підготовки.

Викладач римської словесності О. Брок стверджував, що принцип доступності передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей, аналізу навчального матеріалу з погляду їхніх можливостей і такої організації навчання, щоб учні не відчували інтелектуальних, моральних, фізичних перевантажень. На основі врахування індивідуальних особливостей має забезпечуватися індивідуальний і диференційований підходи до конкретних учнів щодо визначення змісту й обсягу навчального матеріалу. Навчальні завдання, які пропонуються учням, мають бути такими, щоб діти певної вікової групи справлялися з ними при достатньому напруженні фізичних і психічних сил [1].

Отже, славісти Лівобережної України початку XX століття наполягали на врахуванні вікових можливостей і рівня підготовки учнів, яким та чи інша система знань запропонована для засвоєння. Педагоги переконували в необхідності застосування принципу доступності для структурування навчальних планів і програм, способів викладу наукових знань у навчальних підручниках, порядку введення та підбору оптимальної кількості понять і термінів, які вивчаються.

Одним із провідних принципів формування змісту освіти був також *принцип зв'язку навчання із життям*. Вітчизняні педагоги, славісти Лівобережної України другої половини XIX – початку XX століття стверджували, що навчання лише тоді буде успішним,

коли кожна особистість постійно відчувати-ме користь здобутих знань у задоволенні життєвих потреб.

Професор російської словесності М. Лавровський наполягав на необхідності забезпечення органічного зв'язку навчання із життєвою практикою з метою уникнення, по-перше, його відриву від реальної дійсності, по-друге, зменшення ролі наукової теорії. Перше призводить до абстрактного схоластичного розумування, стверджував учений, друге – до вузького утилітаризму. Педагог зробив висновок, що навчання лише тоді буде успішним, коли учні усвідомлюватимуть життєву важливість засвоєваних знань і умінь [9].

Висновки. Отже, у другій половині XIX – на початку XX століття в центрі уваги славівців Лівобережної України опинилися проблеми теорії та практики гуманітарної освіти. Спираючись на вітчизняний і закордонний досвід, вчені до провідних тенденцій розвитку освіти другої половини XIX століття зараховували гуманітаризацію, національну спрямованість, гуманістичну спрямованість і демократизм освіти, відділення школи від церкви, спроби подолання консервативності системи вітчизняної освіти; на початку XX століття до них долучили тенденції поступового переходу від інформаційних до активних методів навчання, безперервності освіти й виокремлення виховання в окрему галузь педагогічної науки.

Отже, у другій половині XIX – на початку XX століття в педагогічній теорії та практиці виник особливий інтерес до проблеми визначення змісту освіти вітчизняної класичної гімназії, що спричинило потребу пошуку принципів формування цього змісту вченими. У теоретичних працях із педагогічної проблематики вітчизняні славісти відзначали, що принципи формування змісту освіти визначають підхід до конструювання змісту й безпосереднє наповнення змісту навчального матеріалу в освітніх дисциплінах.

Дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого поглибленого вивчення та узагальнення потребують питання внеску означених учених у розвиток порівняльної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брок А.А. Гуманитарное образование / А.А. Брок // Гермес : научно-популярный вестник античного мира. – 1908. – № 17. – С. 445–450, 450a–450d ; № 18. – С. 468–473.
2. Брок А.А. Рецензия на книгу Мак-Менна «Путь к свободе в школе» / А.А. Брок ; пер. с англ. М.А. Енгельгардта (Пг., 1915) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1916. – № 5. – С. 86–89.



3. Будилович А.С. Дидактика Я.А. Коменского, в её отношениях к славянской школе нашего времени / А.С. Будилович // Славянское обозрение. – 1892. – № 4. – С. 329–350.

4. Будилович А.С. О преподавании отечественного языка в наших гимназиях / А.С. Будилович // Русский филологический вестник. – 1882. – № 1. – С. 1–12.

5. Будилович А.С. Путевые заметки о долине среднего и нижнего Дуная: Извлечение из отчёта по учёной командировке за границу / А.С. Будилович // Журнал Министерства народного просвещения. – 1874. – № 12. – С. 132–174.

6. Заболотский П.А. Родительские комитеты / П.А. Заболотский // Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. III. 1914–1915 учеб. год. – Нежин, 1915. – С. 1–8.

7. Институт рукопису Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського, ф. І. (літературні матеріали), № 633/299 (Науменко В.П. Програма викладання предмета російської мови та словесності у середній школі

та пояснювальна записка до неї / В.П. Науменко). – 67 арк.

8. Институт рукопису Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського, ф. 179 (Степович Андроник Оникійович), од. зб. 163 (Степович А.І. До історії Колегії Павла Галагана. Лист П.Г. Житецького до Г.П. Галагана. Стаття / А.І. Степович). – 3 арк.

9. Лавровский Н.А. Об осмотре низших учебных заведений директорами училищ / Н.А. Лавровский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1861. – № 6. – С. 187–195.

10. Музыченко А. На пути к демократизации школы / А. Музыченко. – СПб., 1907. – 22 с.

11. Науменко В. Отечественный язык, как предмет гимназического курса: речь, читанная на торжественном акте Киевской 2-й гимназии 30 сентября 1881 года / В. Науменко. – К., 1881. – 26 с.

12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX – начало XX вв.) / под ред. Э.Д. Днепра. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.

УДК 378.096;437.65

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ СЛОВАЧЧИНИ

Ключкович Т.В., аспірант
кафедри педагогіки та психології

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті проаналізовано сучасний стан професійної підготовки педагогічних кадрів у Словацькій Республіці. Особлива увага приділена навчальним програмам із підготовки бакалаврів і магістрів. Проаналізовано роль педагогічної практики в навчальному процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей. Зроблено висновок про те, що педагогічні факультети Словаччини забезпечують цілісну систему професійної підготовки вчителів.

Ключові слова: Словацька Республіка, Болонський процес, університетська освіта, педагогічні кадри, педагогічна практика.

В статье проанализировано современное состояние профессиональной подготовки педагогических кадров в Словацкой Республике. Особое внимание уделено учебным программам по подготовке бакалавров и магистров. Проанализирована роль педагогической практики в учебном процессе подготовки студентов педагогических специальностей. Сделан вывод о том, что педагогические факультеты Словакии обеспечивают целостную систему профессиональной подготовки учителей.

Ключевые слова: Словацкая Республика, Болонский процесс, университетское образование, педагогические кадры, педагогическая практика.

Kliuchkovych T.V. MODERNISATION OF PEDAGOGICAL STAFF TRAINING IN THE SYSTEM OF THE SLOVAK UNIVERSITY EDUCATION

The current state of professional teaching staff training in the Slovak Republic is analyzed in this article. Special attention is paid to bachelor's and master's degree programmes. The role of pedagogical practice in the educational process of training of students of pedagogical specialties is analyzed. The conclusion is made about the Faculties of Education that provide an integral system of professional teacher training.

Key words: Slovak Republic, Bologna process, university education, pedagogical staff, pedagogical practice.

Постановка проблеми. В умовах розбудови Європейського простору вищої освіти (далі – ЄПВО) актуалізується проблема модернізації педагогічної освіти, яка є важ-

ливою ланкою реформування національної системи вищої освіти. Перед європейськими країнами постали нові освітні цілі та завдання, шляхи розв'язання яких об'єктивно під-



вищують вимоги до кваліфікації й професіоналізму вчителів. Сьогодні якісна педагогічна освіта неможлива без інтеграції в європейський освітній простір. Однією з країн, що послідовно реалізує європейський вектор розвитку в педагогічній освіті, є Словачка Республіка (далі – СР), досвід якої є цікавим і важливим для осмислення у вітчизняному освітньо-реформному контексті.

Ступінь розробленості проблеми. На сучасному етапі в науці накопичено певний потенціал у дослідженні проблеми підготовки вчителів у Словаччині. Багатовимірність трансформаційних процесів у словацькій вищій освіті зумовлює багатоплановість її дослідження. Теоретичні та історичні аспекти розвитку словацької педагогічної освіти висвітлено в наукових працях М. Валіци, Б. Касачової, Б. Косової, І. Павлова, А. Петрасової, Ш. Порубського, Б. Пупали. Особливості практичної підготовки майбутніх учителів в окремих словацьких університетах розкрито в публікаціях Р. Бернатової, М. Газіової, Б. Гайдошової, С. Контірової, Н. Коцової, Н. Крайової, Р. Оросової, Б. Попрацової та ін.

Варто зазначити, що на цій проблемі сфокусовано дослідницький інтерес переважно зарубіжних науковців, тоді як в українській науці трапляються тільки поодинокі посилення на словацький досвід педагогічної освіти, зокрема, таких учених, як Т. Кристопчук, В. Староста, Г. Товканець.

Аналіз публікацій свідчить про актуальність і водночас складність проблеми професійної підготовки вчителів у Словаччині, що зумовлено сучасними запитами суспільства й педагогічної спільноти. Серед основних дискусійних аспектів словацької педагогічної освіти, які привертають увагу сучасних дослідників, варто виокремити модернізація змісту і програми підготовки вчителів; пропорційність між педагогічно-психологічною та фахово-предметною складовою вищої освіти; співвідношення між педагогічною теорією і практикою; необхідність для вчителів вищої/університетської освіти; рівень професійних стандартів і компетенцій педагога [3, с. 68–69].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Словаччини в контексті євроінтеграційної модернізації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Приєднання Словаччини в 1999 р. до Болонського процесу суттєво змінило систему вищівської підготовки вчителів, яка модернізувалася відповідно до встановлених європейських стандартів. У країні запроваджено багаторівневу систему вищої пе-

дагогічної освіти, яка має відповідне концептуальне, нормативне та організаційне забезпечення.

Серед основних концептуальних документів, що визначили стратегію й напрями модернізації національної вищої школи та педагогічної освіти зокрема, варто виокремити Концепцію подальшого розвитку вищої освіти в Словаччині в XXI столітті (2000 р.) і Національну програму виховання та освіти в Словачській Республіці на найближчі 15–20 років (2001 р.). Правову основу для впровадження Болонського процесу становили Закон «Про вищі школи» (2002 р.) і Постанова Міністерства освіти СР «Про кредитну систему навчання» № 614/2002 (2002 р.). Нормативно сучасний процес підготовки, кваліфікації та професіоналізації педагогічних кадрів регулюють Закон «Про педагогічних працівників і професійних співробітників» (2009 р.) і Постанова Міністерства освіти СР № 437/2009, якою визначено основні кваліфікаційні вимоги до різних категорій педагогічних працівників.

На сучасному етапі в Словаччині функціонує розгалужена система вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку й підвищення кваліфікації вчителів. Із 36 вищів Словаччини (20 громадських, 3 державних і 13 приватних) навчання за педагогічними спеціальностями здійснюють 12 вищих шкіл, а за додатковими педагогічними програмами – 23 [4, с. 40]. Серед словацьких університетів, у яких нині функціонують педагогічні факультети, варто виокремити такі: Університет Коменського в Братиславі, Пряшівський університет, Трнавський університет, Університет Матея Бела в Банській Бистриці, Університет Константина Філософа в Нітрі, Католицький університет в Ружомберку й Університет Я. Сельє в Комарно.

Педагогічна підготовка вчителів на рівні вищої школи в Словаччині проходить у таких формах: бакалаврські, магістерські та докторантські програми в рамках денної й заочної форм навчання; додаткова педагогічна підготовка, що дає змогу поряд із основною спеціальністю здобути педагогічну кваліфікацію; курси підвищення кваліфікації для вчителів, випускників вищих шкіл за педагогічним фахом.

Центральне місце в професійній підготовці вчителів посідає університетська структурована підготовка вчителів із трирівневим поділом освітніх, освітньо-наукових програм: програми для бакалаврів (1-й рівень), магістрів (2-й рівень) і докторантів (3-й рівень).

Законодавчо регулюється стандартний обсяг навчального навантаження студен-



та, облікованого в кредитах, який упродовж одного академічного року становить 60 кредитів для денної форми навчання й до 48 кредитів для заочної (залежно від навчальної програми) [9, с. 3552–3553]. Регламентовану тривалість навчання включно з професійною практикою та обсяг навчального навантаження в рамках освітніх програм відображено в таблиці.

Таблиця
Тривалість навчання й обсяг навантаження в словацьких вишах

Освітня програма	Тривалість навчання		Обсяг навантаження
	денна форма	заочна форма	
Бакалаврська	3–4 р.	3–5 р.	180 кредитів
Магістерська	1–3 р.	2–4 р.	60 кредитів
Докторантська	3–4 р.	4–5 р.	180–240 кредитів

Для педагогічних спеціальностей у більшості словацьких університетів передбачено стандартні трирічні бакалаврські та дворічні магістерські програми (денна форма навчання).

З метою спеціалізованої підготовки педагогічних кадрів у 2005 р. було здійснено оновлення номенклатури педагогічних спеціальностей з урахуванням класифікації міжнародного каталогу ICSED 97. Сучасна система педагогічних спеціальностей за напрямом підготовки «Викладання, виховання і педагогічні науки» включає таке:

- спеціальності для підготовки бакалаврів і магістрів – «Викладання академічних предметів», «Викладання професійних предметів і практичної підготовки», «Викладання мистецько-виховних і виховних предметів»;

- спеціальності для підготовки бакалаврів, магістрів і докторів філософії – «Педагогіка, дошкільна та початкова педагогіка», «Спеціальна педагогіка», «Медична педагогіка», «Логопедія», «Андрагогіка»;

- спеціальність для підготовки докторів – «Професійна дидактика».

Оновлені педагогічні спеціальності супроводжуються змістовими описами, які містять характеристику обсягу і тривалості освітньої програми, професійного профілю випускника, ключових результатів навчання, а також положення про екзамени й оцінювання, вимоги до закінчення навчання. Змістові описи створили необхідні базові умови професійної спеціалізації і стандартизації педагогічної професії, що особливо важливо для реалізації випускників на ринку праці [7, с. 62–63].

Адаптація до вимог Болонської системи призвела до структурної перебудови програм підготовки фахівців. Базовим методичним принципом побудови навчальних планів і програм у системі університетської педагогічної освіти є модульний принцип, який орієнтований на індивідуалізацію навчання, на послідовність і неперервність здобуття фаху вчителя. Модульні схеми навчальних програм педагогічних спеціальностей передбачають різні комбінації предметно-фахових, фахово-дидактичних, педагогічно-психологічних, педагогічно-практичних, соціально-наукових складових залежно від рівня і спеціалізації [8, с. 121–123].

Навчальні програми заочної підготовки наближені до програм денної форми навчання, але кількість аудиторних годин скорочена за умови виділення більшої кількості годин на самостійну та індивідуальну роботу.

Відповідно до кредитної системи й фахової спеціалізації, навчальні програми включають три різновиди навчальних предметів: а) обов'язкові предмети, які повинен засвоїти студент для завершення навчання на відповідному етапі конкретної педагогічної спеціальності; б) спеціалізовані дисципліни за вибором, які студент обирає з пропозиції відповідної навчальної спеціальності; в) рекомендовані предмети за вибором – інші дисципліни, які студент може вивчати додатково з університетської пропозиції предметів. Якщо студент отримує достатню кількість кредитів за обов'язкові та спеціалізовані виборні предмети, рекомендовані курси він може не вивчати.

Кредитний розподіл між навчальними предметами може мати різне співвідношення. Наприклад, на педагогічному факультеті Пряшівського університету кредитний розподіл у рамках бакалаврської програми за спеціальністю «Дошкільна та початкова педагогіка» визначався у 2008–2009 н.р. таким співвідношенням: 73,3% кредитів становили обов'язкові предмети, 22,2% кредитів припадало на спеціалізовані предмети за вибором і 4,5% – виборні рекомендовані курси. У магістерській навчальній програмі «Викладання в початковій школі» співвідношення кредитів склалося таким чином: 71,7% – обов'язкові предмети, 23,3% – спеціалізовані предмети за вибором, 5% – рекомендовані курси за вибором [2, с. 216–217].

У рамках здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» до групи обов'язкових педагогічних і психологічних предметів зараховано таке: дошкільна та початкова дидактика, методологія педагогічних до-



сліджень, дидактичний практикум, теорія шкільного й позашкільного виховання тощо. Як спеціалізовані дисципліни за вибором пропонувалося медіальне виховання, стратегія розвитку критичного мислення, основи творчості, риторика, креативно-кооперативні ігри. До групи рекомендованих за вибором включено такі навчальні предмети: динамічне оцінювання когнітивних здібностей, навчання талановитих і обдарованих учнів, творче письмо тощо [2, с. 217].

В університетській підготовці педагогів акцент робиться на професійно-орієнтованих дисциплінах у рамках бакалаврських програм, на академічних і дидактичних дисциплінах у межах магістерського навчання.

Важливим аспектом професійної підготовки вчителів у словацьких університетах є проходження студентами педагогічної практики. Навчальні програми передбачають принцип поєднання й раціонального співвідношення теорії і практики, відповідно до якого студенти повинні як оволодіти ґрунтовними теоретичними знаннями, так і вміти застосовувати їх на практиці. Це важливо для предметів як із фахової спеціальності, так і психолого-педагогічної підготовки. У цьому контексті реалізується т. зв. «паралельна» модель підготовки вчителів, за якою теоретичне навчання і практична підготовка відбуваються одночасно.

У Словаччині питання проходження практики визначаються нормативами університетів/факультетів, угодами зі школами, а також звітною документацією студентів. Педагогічна практика в шкільних закладах є основною ланкою в професійній підготовці майбутнього вчителя. У контексті впровадження Болонської системи в навчальних планах спостерігається збільшення годин на практичний компонент, а також урізноманітнення видів практики.

Аналіз вишівської підготовки словацьких учителів дав дослідникам змогу виокремити такі види педагогічної практики [1, с. 81–82; 5, с. 10]:

а) за змістовим спрямуванням:

– *загальна психолого-педагогічна практика* (орієнтована на спостереження й аналіз навчально-виховного процесу, осмислення психологічних і дидактичних категорій у реальній площині);

– *фахово-предметна педагогічна практика* (розвиває педагогічні, дидактичні здібності практикантів шляхом викладання конкретного предмета);

б) за ступенем самостійної діяльності практиканта:

– *ознайомча практика* (характеризується безпосередньою присутністю студента на уроці в школі, орієнтована на спостере-

ження за перебігом уроку, діяльності учнів і вчителя з наступним їх обговоренням);

– *асистентська практика* (орієнтована на перехід від «пасивного» спостереження до особистісної активності практиканта під час викладання);

– *викладацька практика* (полягає в самостійному проведенні уроків студентами під керівництвом учителів на основі ретельної підготовки);

в) за організацією практичної діяльності студентів у школах:

– *поточна практика* (проходить одночасно з навчанням в університеті, практикант стажується в школі, як правило, один день на тиждень);

– *блокова практика* (триває два тижні, а її змістом може бути ознайомлення з процесом навчання в школі або проведення уроків);

– *неперервна з відривом від навчання в університеті* (триває протягом декількох тижнів, її метою є реалізація практикантом своїх педагогічних навичок у різних умовах і підготовка до самостійної педагогічної діяльності);

г) за кількістю практикантів:

– *індивідуальна практика* (вчитель керує, як правило, одним студентом, у виняткових випадках – двома/трьома);

– *групова практика* (вчитель керує більшою кількістю студентів).

Завдяки педагогічній практиці майбутні вчителі мають змогу перевіряти свою теоретичну підготовку, вирішувати різні поточні ситуації в навчально-виховному процесі, оцінювати власні можливості для ефективного виконання професійної діяльності.

Згідно з європейським виміром педагогічної освіти, словацькі університети роблять наголос на створенні інтегрованих програм навчання, запроваджують програми спільних дипломів. Бакалаврські та магістерські програми обов'язково включають навчальні предмети, які орієнтовані на поглиблене, тривале вивчення іноземних мов, а також на розвиток інформаційної грамотності студентів.

Важливою перевагою в рамках ЄПВО, якою сповна користуються словацькі студенти й викладачі, є можливість навчання і стажування закордоном у рамках різних європейських стипендіальних програм (наприклад, стипендії Erasmus, Міжнародного Вишеградського фонду).

Упровадження принципів європейського виміру в підготовці вчителів дало Словаччині змогу здійснити перехід від масово-репродуктивної системи вищої педагогічної освіти до індивідуально-творчої моделі, що створює для студентів більше умов з метою



особистісного та професійного розвитку, розширює їхні можливості навчання. На основі аналізу реалізації пріоритетів Болонської процесу на педагогічному факультеті Католицького університету в Ружомберку Б. Попрацова та М. Газіова вказують на такі його переваги: підвищення відповідальності студентів за власне навчання; розширення можливостей для студентів в індивідуалізації своїх навчальних планів; можливість завершення частини навчання в іншому університеті (в т. ч. закордоном); упровадження спільного вивчення деяких предметів для більшої кількості факультетів; точне визначення й розподіл навчального навантаження студентів [6, с. 287].

Висновки. Узагальнення результатів наукового пошуку надає нам можливості виокремити такі особливості функціонування й розвитку системи університетської педагогічної освіти в Словаччині: створено необхідне нормативне забезпечення євроінтеграційної модернізації педагогічної освіти; впроваджено багаторівневу підготовку педагогічних кадрів, відповідно, переглянуто й оновлено навчальні плани та програми; номенклатура педагогічних спеціальностей приведена у відповідність до міжнародної класифікації ICSED 97; адаптовано кредитно-модульну систему; створено умови для індивідуалізації навчання й академічної мобільності; запроваджено різні форми і гнучкий механізм реалізації педагогічної практики. Зміни, що відбулися і продовжують здійснюватися в системі університетської педагогічної освіти Словаччини, відповідають базовим цілям і принципам Болонського процесу.

Отже, на сучасному етапі університетська педагогічна освіта в Словаччині являє собою комплексну систему теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів. Удосконалення системи вищої педагогічної освіти в Словацькій Республіці за європейськими стандартами сприяє якісній підготовці кваліфікованих педагогічних кадрів.

Динамічний розвиток, що демонструє словацька педагогічна освіта в останні роки, орієнтований на такі ключові завдання: впровадити європейські і світові стандарти вищої педагогічної освіти, зберігаючи

при цьому національні особливості освітньої системи; посилити професійно-педагогічну підготовку фахівців у практичній площині, що дає переваги в можливості реалізації професійних навичок на ринку праці; адаптувати педагогічні навчальні програми до потреб регіональної освіти; підвищити фінансову забезпеченість і соціальну престижність педагогічної професії.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в порівняльному аналізі різних аспектів професійної підготовки вчителів у Словаччині та Україні в умовах інтеграції в європейський освітній простір.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогічна практика студентів: основні форми та завдання (на прикладі Кошицького університету імені Павла Йозефа Шафарика, Словацька Республіка) / [Р. Оросова, К. Шмайдова-Бушова, Н. Коцова, В. Староста] // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2013. – Випуск 26 (279). – С. 80–85.
2. Bernátová R. Súčasná príprava učiteľov elementaristov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove / R. Bernátová // Príprava učiteľov v procese školských reforiem. – Prešov : PU, 2009. – S. 215–219.
3. Kosová B. Základné pojmy a vzťahy v edukácii / B. Kosová, B. Kasáčová. – Banská Bystrica : PF UMB a OZ Pedagóg, 2009. – 162 s.
4. Krajčová N. Pregraduálna príprava učiteľov – stav a očakávania / N. Krajčová // Učiteľ na ceste k profesionalite. – Prešov : FHPV PU, 2013. – S. 37–45.
5. Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov / S. Kontířová, B. Gajdošová ... [et al.]. – Košice : UPJŠ v Košiciach, 2011. – 101 s.
6. Popracová B. Bolonský proces a jeho implementácia do vysokoškolskej prípravy pedagogických pracovníkov na Pedagogickej fakulte Katolickej univerzity v Ružomberku / B. Popracová, M. Házyová // Aktuální otázky vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků. – Ústí nad Labem : PF UJEP, 2009. – S. 283–287.
7. Profesijský rozvoj učiteľa / [B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, M. Valica]. – Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. – 164 S.
8. Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov : vývoj, analýza, perspektívy / B. Kosová ... [et al.]. – Banská Bystrica : PF Univerzity Mateja Bela, 2012. – 143 s.
9. Zákon č. 455/2012 z 13. decembra 2012, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 o vysokých školách // Zbierka zákonov. – 2012. – Č. 109. – S. 3546–3565.



УДК 811:378-057.87(477)«45»

COMPETENCY-BASED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN UKRAINE OF THE LATE 20th – THE EARLY 21st CENTURY

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

У статті досліджуються аспекти генези компетентнісно-орієнтованої іншомовної підготовки учнів ВНЗ України кінця 20 – початку 21 століття. Простежуються деякі тенденції розвитку вітчизняної лінгводидактики в умовах модернізації системи освіти і зміщення соціально-економічних пріоритетів. Зазначається, що перспективи вивчення історії іншомовної дидактики тісно пов'язані з компетентнісно-центричною освітньою концепцією.

Ключові слова: *іншомовна компетентність, глобальні компетенції, модернізація освіти, методи навчання.*

В статье исследуются аспекты генезиса компетентностно-ориентированной иноязычной подготовки учащихся ВНЗ Украины конца 20 – начала 21 веков. Прослеживаются некоторые тенденции развития отечественной лингводидактики в условиях модернизации системы образования и смещения социально-экономических приоритетов. Отмечается, что перспективы изучения истории иноязычной дидактики тесно связаны с компетентностно-центрированной образовательной концепцией.

Ключевые слова: *иноязычная компетентность, глобальные компетенции, модернизация образования, методы обучения.*

Lichman L.Yu. COMPETENCY-BASED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN UKRAINE OF THE LATE 20th – THE EARLY 21st CENTURY

The article deals with the aspects of the genesis of Ukrainian higher school students' competency-based foreign language training in the late 20th – the early 21st century. There are observed some development trends for the national language education in the age of the educational system modernization and shifts in the socio-economic priorities. The prospects for studying the history of foreign language education are noted to be closely connected to the competency-centered educational concept.

Key words: *foreign linguistic competence, global competencies, education modernization, teaching methods.*

Formulation of the problem. Starting up the intense reception and implementation of a competency-based learning in the Ukrainian foreign language education was simultaneous with the revolutionary modernization of education, in particular, higher education. In terms of legislation there was built a national educational strategy wherein the human right to education became protected by law. There was carried out a point-by-point higher education reform in accordance with the requirements for the development of the market economy. Thus, the Decree of the President of Ukraine from September 12, 1995 contained a number of innovative regulations for changing fundamentally the high school functional model [12]. The draftsmen, as O. Dnirov notes, "considered it necessary to improve the specialists' target training system within the government contract to meet the state-fund priority sectors' needs, according to the activity-specific state programs, as well as to meet the needs of the education by itself; to develop a mechanism for providing the state guarantees of graduate employabil-

ity for state contract basis students; develop and adopt the system of managerial, financial, scientific and methodological activities concerning the selection, training and education of young people" [2, p. 3].

Formulation of task. In Ukraine, the higher education system rigorous transformation was launched along with the active implementation of a competency-based ideologeme into the European Higher Education Area. The system was rooted in the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century "Learning: the Treasure Within" (1996) [18], which contained four pillars of education: learning to know; learning to do; learning to live together, learning to live with others; learning to be. Subsequently, through the international scientific and expert communities' joint efforts the global competencies were significantly extended and supplemented amid the main strategies: education quality enhancement, simplified access to lifelong learning; the openness and interaction of the world educational models.



The presentation of the base material. In Ukraine, this approach was recorded either expressly or by implication in a number of regulations, designating the higher education system development [1; 5; 6; 8; 9; 14; 15; 16].

It is as it should be that the measures on improving the European educational space made an indirectly influence on the development of foreign language education in Ukraine, which adopted the European integration social and economic development strategy. The issues are widely and comprehensively presented in the papers of G. Karlovska, T. Lytniova, N. Osipchuk, O. Pometun, S. Nikolaeva, O. Shenderuk and others. However, some points of the scientific analysis of foreign language training for students in the 90's need further classification and specification. In this regard, there emerged a necessity of reevaluating some aspects of higher education language teaching methods.

In the early 1990's, the teaching theory and practice paid great attention to coping with the deficiencies in the Soviet teaching methods, such as the academic activity ideologizing, the prevalence of pedagogical aspects over the educational and learner-centered ones, etc. That is why since Ukraine gained independence its language education has paid much attention to the learner-centered approach as one of the most effective and cross functional in building a teacher – student productive communication. That approach became the basis of humanitarian policy in teaching foreign languages. It is noteworthy that according to the decree of 07.08.2002, №. 405 of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the higher education institutions were required to deliberately work at enhancing the individual work with students [17]. In general, the tendency to humanizing the higher linguistic education was affirmed in a number of laws and regulations of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Thus, in particular, the "Information Order and Instruction Packet of the Ministry of Education and Science of Ukraine" (1996) pointed out the necessary taking consistent and purposeful measures on preparing students for independent activities in the current higher school cultural, social and economic realities. Such a learner-centered approach was in the intentions and the explicit wording of the ideology of developing global competencies, the manifestation of professional competence, i. e., it fitted the competence-based educational paradigm. It is also specific that in the document, the idea of developing students' abilities to self-activity was projected on the higher education institutions activities, which were given ample opportunities to independently

program the research and educational work, on the one hand, but they were required to bring the implemented activities in line with the fundamental laws of Ukraine, the regulations of educational standards, as well as legal and regulatory documents of the Ministry of Education and Science, on the other hand.

Analyzing the documentation goes to prove that the efficiency of foreign language training depended on the process of modernizing the educational system in Ukraine, in its positive and negative development, in large measure. For example, the extensive increase in the number of public and – somewhat later – private higher education institutions not always had a positive effect on building high level skills in students. Many teachers of the state universities had secondary job in the private ones; it led to a decrease in the pedagogical potential, both for language education and the whole system of higher education. In general, according to the opinion of G. Kasyanov, at the turn of the century the increased number of universities and thus, students "came with the reduced quality of educational services, the powerful commercialization of higher education, the augmentation of "diploma disease" symptoms: the consumer's commitment to gaining a diploma to begin with" [4, p. 34].

This context should be enlarged, as many innovations, promoted by the Ministry of Education and Science of Ukraine, turned out to be polemical, as practice showed. For example, one of the most controversial moments in the advanced foreign language training of higher school students was a seemingly justified and consistent decision concerning the introduction of so-called double specialties, as the future experts in, for example, geography, biology, Ukrainian or Russian language, could receive a foreign-language education [3]. There appeared such specialties, as "History and Foreign Language", "Foreign Language and Biology", "Geography and Foreign Language", "Russian Language, Literature and Foreign Language", "Ukrainian Language, Literature and Foreign Language". In addition, due to the fact that the Constitution of Ukraine (June 28, 1996) [6] assigned the rights of national minorities to use their native language as the language of tuition, it was introduced studying the mother-tongue in parallel with the profession-oriented learning of Ukrainian and Russian. The tendency has proved to be promising. Among other things, nowadays some universities perform successful students' bilingual training in Ukrainian and Polish, Russian and Bulgarian. At the same time, it requires further efforts both in managing the academic activity and



engaging skilled teaching staff, for example, from Bulgaria or Poland.

On the one hand, this approach is quite natural, especially for the purposes of satisfying the general humanitarian requirements and the values of the individual, as well as taking into account the specificity of the major specialty extending knowledge in the foreign language definitions. But, on the other hand, the quality of foreign language competence obtained by the students of non-core faculties has been doubtful: whether it is valid for a student specialized in biology, geography or physics to make a special study of linguistics as well. In addition, the experience of cross-training has shown that the human capacity should be built up. It is significant that the "Information Order and Instruction Packet of the Ministry of Education and Science of Ukraine" made a point that in 1995 there was observed a foreign language teachers shortage, especially in the rural areas, which was confirmed by, in particular, the low employer-sponsored enrollment of rural young people at the higher educational establishments [7, p. 15]. In such a retrospect, the current practice of promoting dual degrees, when a foreign language education plays an "accompanying" part, should be critically rethought.

Over the period the communicative approach was established as dominant methodological and didactic guidelines for building foreign language competence in students; it caused the complete reframing of the existing training modules and content area: "No earlier than in the 1990's of the 20th century the content of the subject "Foreign language" was given three compulsory integrated components: communication skills, which combined speaking, reading, writing, listening; linguistic knowledge and skills, which included phonetics and pronunciation skills, lexical and grammatical skills; as well as linguistic and geographic knowledge" [11, p. 14].

Searching for an optimal educational model, adapted to the specificity of student audience, significantly diversified the theory and practice of language training methods. Arguably, at that particular time there happened a paradigm shift in the language education as for building foreign linguistic competence. It goes without saying, the tendency to identify the most productive learning technologies, testing different methods of teaching and learning languages has discovered many ambiguous, contradictory aspects, such as the eclectic use of teaching methods, or the marked prevalence of one methodological model over others. However, these shortcomings in the development of the Ukrainian language education have been quite natural

against the background of its scientific, theoretical and technological flourishing.

In fact, the last decade of the 20th century manifested the stepped-up introduction of new methodological developments and creative revision of the time-tested ones. To illustrate the situation there should be presented some, the most sought-after, methods for students' foreign languages training: intensive learning experience, initiated by G. Kitaygorodskaya, suggestopedia, a teaching method developed by G. Lozanov, which is used mostly to learn foreign languages, the methods of monologue and dialogue activation of vocabulary reception and retention mechanisms, listening, including audio-lingual (Ch. Fries, R Lado) and audiovisual (P. Guberina, etc.) methods, the conscious-practical method (B. Belyaev), the emotional-semantic method (I. Schechter), the method of activating the reserve capacity of the individual and the collective, suggest-cybernetic method (B. Petrusinsky) and others. In general, at that stage, pride of place went to the role playing, communicative and developmental teaching method, situational cognitive method and integrative techniques; to select them was determined by higher school students' aims, goals, values and needs.

Such educational space reversed the model of "teacher – student" relationship: having moved away from the Soviet methodical tradition a teacher acquired the function of a moderator in students' foreign language training focusing on the individual-oriented work.

The national scientists consider the implementation of the teaching and learning activities in the end of 20th – the beginning of 21st century to be conducted by using the integrated educational technologies, which included: 1) methods and instructional techniques; 2) diverse learning tools; 3) the various organizational and pedagogical forms of academic activities [10]. For example, at the turn of 20th – 21st centuries applying such information technological tools and organizational forms of teaching, as online lessons, electronic learning materials, distance learning and so forth, was widely accepted. At the same time, using the information technologies or newish teaching methods was not necessarily to improve students' foreign linguistic competence. On the one hand, teachers and students mastered the alternative forms and technologies of teaching and learning foreign languages, but on the other hand, the scientific and methodological resource of the offered methods hardly ever met the requirements of foreign language proficiency in the higher educational establishments, did not fit into the teaching traditions.



The remarkable thing is that providing teachers and students with educational materials was somewhat eclectic at the end of the past – the beginning of this century. Replenishing the higher educational institutions library stock mainly depended on the available financing of one or another institution, but the library collection mainly consisted of text-books gathered at varying times. Naturally, the text-books were markedly different as follows from their objective, theoretical and methodological content. Among the most popular English text-books there should be called the ones edited by V. Arakin, N. Bonk, C. Eckersley, Yu. Krutikova, V. Kaushanskaya, N. Kobrina, I. Galperin, V. Vasilyev and others. The text-books focused on teaching listening, reading, writing, interpretation, etc.

The analysis of the educational materials as well as the publications in periodicals shows that in the 90's of the last century – the early 21st century there were made attempts to build a national model of foreign language training. However, due to the limited education resource, the imperfection of the material base (for example, in most cases, it was the lack of computerized classrooms), the long-term transition to a competence-based educational methodology, as well as the other compelling reasons, the Ukrainian teachers failed in building the national model.

Nevertheless, it should be recognized that the experience gleaned from the studies in the 90's of the 20th century has brought positive results. Indeed, due to the intensive testing of various forms and methods of teaching foreign languages it has been able to obtain consensus on the implementation of a competence-based approach. It is worth noting that, in our view, the content of the competence-based foreign language education is synergetic, because it includes all of the most productive and potentially sought-after technologies; building the foreign linguistic competence in Ukrainian higher school students refers to the varied use of optimal education tools. For example, in the opinion of V. Parkhomets, among the other things, competence-based learning contains "...cognitively oriented technologies: dialogue methods of teaching, discussion workshops, problem-based learning, a cognitive-based method, cognitive maps, instrumental logic training..." [13, p. 198].

Conclusions. To make building students' foreign linguistic competence promising in Ukraine one should structure a competence-centered terminological system and emphasize the significant components of teaching, which correspond to the educational paradigm.

REFERENCES:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття): Затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 // Вища освіта в Україні: Норм. – правове регулювання. – К.: 2003. – С. 52–93.
2. Днипров А.С. Нормативно-правовое обеспечение реформирования высшего образования в Украине / А.С. Днипров // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство» esj.pnzgu.ru 2013 № 3(3). – С. 1–11. – [Электронный журнал] – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovoe-obespechenie-reformirovaniya-vysshego-obrazovaniya-v-ukraine>.
3. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах на початок 1990/91 навчального року (фф. № № 2–НК, 3–НК) // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 90 – 45 с.
4. Касьянов Г.І. Освітня система України 1990–2014. Аналітичний огляд / Г.І. Касьянов / Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». – К.: ТАКСОН, 2015. – 52 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://iro.org.ua/uploads/148x200_Research-Block_v3.pdf.
5. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні // Збірка договорів ради Європи. Українська версія. – К.: Парламентське видавництво, 2000. – 654 с.
6. Конституція України // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141.
7. Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа) / Інформаційний збірник Міністерства освіти України, № 6, березень, 1996. – Київ: Освіта. – 32 с.
8. Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа) // Молодь і закон: Зб. нормативних документів і актів з проблем виховання студентської молоді. – К., 1997. – 340 с.
9. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти / Молодь і закон: Зб. нормативних документів і актів з проблем виховання студентської молоді. – К., 1997. – С. 237–250.
10. Ніколаєва С.Ю., Гринюк Г.А., Олійник Г.І., Метьюлкіна О.Б., Постнікова Н.К., Онищенко К.І., Щербак Л.П. Сучасні технології навчання іноземного спілкування / [С.Ю. Ніколаєва, Г.А. Гринюк, Г.І. Олійник, О.Б. Метьюлкіна, Н.К. Постнікова, К.І. Онищенко, Л.П. Щербак]. – К.: Ленвіт, 1997. – 95 с.
11. Осіпчук Н.В. Методи навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття. / Н.В. Осіпчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2012. – Вип. 5. – С. 11–15.
12. Основные направления реформирования высшего образования в Украине: Утверждено Указом Президента Украины от 12 сентября 1995 г. № 832/95 // Официальный веб-портал Верховной Рады Украины. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/832/95>.
13. Пархомец В.О. Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту підготовки економістів / Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 50. – 2009. – С. 194–199. – [Електронний ресурс] – Ре-



жим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/VZhDU/2010_50/vip50_42.pdf.

14. Про затвердження Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих закладах освіти за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями: Постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 // Офіційний вісник України. – 1997. – С. 42.

15. Про затвердження Положення про державний вищий навчальний заклад: Постанова Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. № 1074 // Зібрання постанов Уряду України. – 1996. – № 17. – ст. 483.

16. Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні: Указ Президента України від 12 вересня 1995 р. № 832 // Урядовий кур'єр. – 1995. – № 141–142. – 21 вересня.

17. Про підготовку вищих навчальних закладів до 2003/04 навчального року // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України – 2003. – № 7. – С. 3–10.

18. Delors et al. (1996). Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO. Retrieved July 6, 2016, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.

УДК 37.035.6 (091)(477) «1917/1920»

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В РОЗРІЗІ ПУБЛІКАЦІЙ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-ПРОСВІТИТЕЛІВ О.К. ДОРОШКЕВИЧА ТА С.Ф. ЧЕРКАСЕНКА

Страйгородська Л.І., к. і. н., завідувач відділу
науково-документного забезпечення та зберігання фонду
Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені Василя Сухомлинського

У статті висвітлено національно-патріотичні погляди українських педагогів-просвітителів О.К. Дорошкевича та С.Ф. Черкасенка в публікаціях на сторінках журналу «Вільна українська школа». Розкрито їхні погляди на формування національно-патріотичної особистості та доведено актуальність їхніх ідей у контексті сучасної системи виховання. Встановлено, що активна діяльність просвітителів мала вагомий вплив на становлення національної школи.

Ключові слова: патріотизм, національно-патріотичне виховання, формування особистості, публікації.

В статье освещены национально-патриотические взгляды украинских педагогов-просветителей А.К. Дорошкевича и С.Ф. Черкасенко в публикациях на страницах журнала «Вільна українська школа». Раскрыты их взгляды на формирование национально-патриотической личности и доказана актуальность их идей в контексте современной системы воспитания. Установлено, что активная деятельность просветителей имела значительное влияние на становление национальной школы.

Ключевые слова: патриотизм, национально-патриотическое воспитание, формирование личности, публикации.

Straihorodska L.I. NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION IN THE PUBLICATIONS OF THE UKRAINIAN TEACHERS-ENLIGHTENERS O.K. DOROSHKEVYCH AND S.F. CHERKASENKO

In the article are displayed the national-patriotic views of the Ukrainian teacher-educators O.K. Doroshkevych and S.F. Cherkasenko in the publications in the journal „Vilna ukrayinska shkola”. Disclosed their views on the formation of national identity and patriotism proved the relevance of their ideas in the context of the modern education system. It was found that the active work of Enlightenment figures had a significant impact on the development of the national school.

Key words: patriotism, national-patriotic education, formation of personality, publications.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, кризові явища, що відбуваються в нашій країні, мають значний вплив на осмислення особистісних цінностей і вподобань, а отже, сучасне суспільство потребує формування й аналізу національно-патріотичних інтересів. Суверенність України розкриває нові можливості для наукового осмислення та глибокого аналізу складної історії боротьби за українську школу і національно-патріотичне виховання. Вивчення розбудови й становлення на-

ціональної освіти, наукове переосмислення історичних подій і фактів, здобутків і помилок є важливим чинником у формуванні національно-патріотичного виховання в умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи останні інформаційні джерела з проблеми, слід наголосити на значній кількості історичних розвідок із питань об'єктивного висвітлення національних ідей та патріотичного виховання початку ХХ ст. Зокрема, заслуговують на увагу наукові пра-



ці та публікації з проблем національно-патріотичного виховання таких дослідників, як А.М. Боровик, Л.Д. Березівська, Я.М. Яців, О.С. Колодій, В.В. Гарнійчук та ін.

Постановка завдання. Розкрити ідеї національно-патріотичного виховання О.К. Дорошкевича й С.Ф. Черкасенка на основі аналізу публікацій на шпальтах часопису «Вільна українська школа» з метою їх новітнього наукового осмислення в освітній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом багатомісячної історії український народ завжди прагнув до становлення державності та національної самовизначеності. Зокрема, значна увага приділялась формуванню в дітей патріотизму, любові до рідного краю, мови, звичаїв і традицій. Провідна роль у вихованні молоді належала освітнім і культурно-просвітницьким установам – школам, читальням, бібліотекам тощо, діяльність яких активно впливала на її всебічний розвиток та національно-патріотичні погляди [5, с. 10]. Основними реформаторами і провідниками були справжні народні вчителі-патріоти. Одним із найважливіших чинників впливу на виховання людини зі стійкими переконаннями й патріотичними засадами, почуттям національної самоповаги й гордості педагоги вважали українознавство та українізацію. Саме українізація середніх шкіл, запровадження предмету українознавства мали значний вплив на формування й виховання в молоді патріотичних почуттів та громадського обов'язку. Основним заходом національно-патріотичного виховання просвітителі вважали книгу. Друковані видання національно-патріотичного змісту розповсюджувались завдяки зусиллям свідомого вчительства [2, с. 8].

Провідна роль у становленні національної школи належала Всеукраїнській учительській спілці, друкованим органом якої був часопис «Вільна українська школа» (1917–1950 рр.), що був головним провідником та інформатором у складних соціально-політичних умовах початку 20-х рр. XX ст. Основними авторами публікацій були провідні педагоги-реформатори й культурно-освітні діячі того часу: Я.Ф. Чепіга, С.Ф. Русова, І.М. Юцишин, С.Ф. Черкасенко, О.К. Дорошкевич та ін. У журналі подавались відомості та роз'яснення щодо урядових і нормативних актів із питань розбудови національної школи й українізації. Саме шляхом публікації статей у періодичній пресі популяризувалися ідеї національної школи і патріотичного виховання.

Українські педагоги й культурно-просвітницькі діячі своїми статтями в часописах

намагалися протистояти денационалізації населення та надавали пріоритетного значення національно-патріотичному вихованню. Педагогічна думка кінця XIX – початку XX ст. розвивалась за прикладом освітньо-виховних ідей провідних держав Європи з урахуванням умов українського життя, особливостей культури, етносу тощо. Активна діяльність педагогів спрямовувалась на розвиток ідеї українського національно-патріотичного виховання та реалізацію її у практичній діяльності, пробудження національної свідомості й гідності, формування патріотичних інтересів тощо [6, с. 10].

Слід наголосити на активній діяльності українських педагогів-письменників, літературознавців, істориків, що мала вагомий вплив на становлення національної школи й патріотичного виховання. Одним із яскравих представників просвітителів початку XX ст. є багатогранна, різнобічна особистість Олександра Костянтиновича Дорошкевича (1896 (1889)–1946 рр.), українського літературознавця і критика, педагога доби розстріляного відродження, автора підручників з історії української літератури. Він очолював відділ середньої школи Департаменту вищої та середньої освіти Міністерства народної освіти у 1918 р., був співробітником Всеукраїнської академії наук і керівником Київської філії Інституту Тараса Шевченка.

О.К. Дорошкевич на шпальтах часопису «Вільна українська школа» вів рубрику «Огляд життя середньої школи», у якій інформував про стан і діяльність шкіл, надавав рекомендації, пропонував ідеї щодо реформування української школи й національно-патріотичного виховання молоді. Він стверджував, що доля майбутньої України в руках педагогів, і звертався до читачів з питанням: «Чи зможемо, чи вміємо ми покласти в основу нашої школи національне виховання? Чи прищепимо ми нашим дітям палку любові до рідного краю і бажання наложити головами за щастя і долю його? Чи здолаємо ми виховати не рефлексійно настроєну людину, яка вічно вагається і довбається у власній душі, а патріота з ясним розумом і, головна річ, міцною як криця волею?» [4, с. 47]. На думку автора, у якості прикладу для наслідування варто брати досвід таких країн, як Англія, що дала мільйони добровольців на війну, Франція, яку всякий француз вважає найкращою країною, Німеччину, що має значні досягнення в освіті, і ні в якому разі не Росію, бо там інтелігенція не мала елементарного національного почуття. Він закликав ідейних просвітителів повести за собою «наш темний і змучений народ. <...> Для цього треба поширити міцну культуру на щирій



національній основі» [4, с. 48]. Отже, про-світитель стверджував, що «сучасне гасло української педагогіки – національне виховання. Учительські спілки, педагогічні товариства, журнали, окремі вчителі – всі повинні розробляти детальні плани національного виховання. <...> Національне виховання повинно загострювати насамперед волю дитини: що сказав, те і зробив» [4, с. 48].

Професор О.К. Дорошкевич у своїй статті також наголошує на діяльності Юнацької спілки, що активно впливала на національно-патріотичне виховання молоді. На його думку, такі спілки мають охопити всю Україну, бути майже в кожній школі, мати свій статут й об'єднатись у ідейній роботі. Зазначав, що такі спілки вже існують у Переяславі, Сквирі, Києві та інших містах, мають свій друкований орган, чим ведуть тісний зв'язок із громадськістю, і покликані й повинні «...переродити м'якотілих вихованців колишньої школи» [4, с. 48]. У своїх публікаціях члени спілки закликали молодь до боротьби за державність країни і українську школу: «Молодь українська... Ти цвіт рідного краю, ти сила і міць його, на твоїх плечах лежить вся майбутність його. Ти відповідаєш за щастя й добробут люду вкраїнського, ти станеш коло стерня життя вкраїнського. Дай Україні синів щирих, міцних духом і волею, щоб ніхто не здолав звернути їх із певного шляху! Щоб метою їх була правда, і за неї вони не шкодували нічого, навіть свого життя» [4, с. 49]. Такі національно-патріотичні гасла Юнацьких спілок мали значний вплив на формування громадянських якостей особистості, виховання національної гідності, гордості за те, що вони народилися українцями.

У одній із публікацій О.К. Дорошкевич обґрунтовує і стверджує, що українознавство повинно стати підвалиною національного виховання. Адже неможливо бути патріотом країни і при цьому не знати її історії, мови, традицій й звичаїв. Українська мова має бути загальнодержавною і доступною, оскільки вона є основною ознакою національності. Слід зазначити, що запровадження українознавчих дисциплін та викладання предметів українською мовою в середніх школах по всій території України сприймалось неоднозначно. Відбувався поділ на прихильників і противників українізації як у педагогічних і батьківських колективах шкіл, так і серед учнів. Аналізуючи життя середньої школи, педагог відзначав негативний вплив на учнів противників українізації. Учнівські організації поширювали серед школярів записки, де мова йшла про українську мову, яку «хочуть запровадити

насилно, не питаючи бажання чи згоди...» [3, с. 106.]. У таких записках-зверненнях до українців противники наголошували, що вони «отримали право на національне самовизначення», і закликали: «...якщо серед вас є особи свідомі, а насильство завжди залишиться насильством, то протестуйте ...в ім'я правди і справедливості» [3, с. 107]. Із таких слів зрозуміло, що це не результат дитячої думки, а уява затятих противників української ідеї. Професор О.К. Дорошкевич наголошував, що спільна праця учителів, культурно-освітніх діячів, їхні палкі й щирі переконання обов'язково зроблять свою справу і дадуть очікувані результати, а українська школа повинна мати єдину волю, регламентовану владою. До справи національного виховання необхідно підходити з «чистими руками», бо коли за таку справу беруться «скомпромітовані люде, вчорашні вороги українства... ці люде можуть дискредитувати це святе для нас діло в широких колах громадянства. Секретарство, стоячи на сторожі наших національних інтересів, повинно сказати цим людем: «Одійдіть на бік! Не поганьте святої справи!»» [3, с. 104].

Висвітлення історії української педагогічної думки і національної школи початку ХХ ст. було б далеко не повним без аналізу та наукового осмислення творчої спадщини народного вчителя, письменника Спиридона Феодосійовича Черкасенка (1876–1940 рр.). Усім нам більше знайома його особистість як автора поетичних збірок («Хвилини», «До верховин»), збірок оповідань («Маленький горбань та інші оповідання», «На шахті»), роману «Пригоди молодого лицаря» (1937 р.), драматичних творів («Хуртовина», «Казка старого млина», «Северин Наливайко»). Суттєвим є внесок С.Ф. Черкасенка у реформування української школи і національної освіти як активного учасника громадсько-педагогічного руху української інтелігенції першої третини ХХ ст. Він був активним борцем проти русифікації українського народу в рідній країні та продовжував поширення своїх національних ідей під час перебування в еміграції. Основою для побудови національної школи та національно-патріотичного виховання вважав українізацію народної освіти. Саме за такий світоглядний вибір і прогресивні та реформаторські ідеї ім'я народного вчителя й письменника С.Ф. Черкасенка в радянські часи викреслено з літературного процесу й заборонено на території України від початку 1920 рр. [1, с. 3]. Дослідники літератури розпочали вивчення його творчості та біографії тільки після проголошення незалежності України, вивчаючи епістолярну спадщину



письменника, з якої й черпають крупинки його життєвого і творчого шляху. Народився С.Ф. Черкасенко 24 грудня 1876 р. у містечку Новий Буг Херсонської губернії (нині – Миколаївська область) у селянській родині. Батько, помітивши синове бажання до знань, прилаштував його у двокласній школі, де він успішно навчався і проявляв здібності до науки. Літературою захопився в Новобузькому початковому училищі (враховуючи соціально-політичні умови, здебільшого російською), а знання української мови юнак виніс із батьківської хати та почитуючи «Кобзаря» Шевченка, якого він брав у старшого брата. Після закінчення Новобузької учительської семінарії у 1895 р. С.Ф. Черкасенко працював учителем у народних школах Катеринославщини (Новопавлівка, Василівка, Улянівка, Юхів) та на Лідіївських рудниках (колишня Юзівка), навчаючи шахтарських дітей і проводячи серед шахтарів культурно-освітню роботу. Був одним із ініціаторів створення Всеукраїнської учительської спілки та її друкованих видань «Світло» і «Вільна українська школа». Як письменник і педагог завжди був у центрі українського середовища, активно популяризував рідну мову й українізацію. У 1923–1929 рр. проживав в Ужгороді. Будучи непохитним у своїх поглядах та переконаннях, С.Ф. Черкасенко змушений був у 1929 р. під тиском влади покинути Ужгород і вихати до Праги. Письменник виїхав до Чехії й оселився в с. Горні Черношіце. С.Ф. Черкасенку часто пропонували повернутися до УРСР. Як і М. Черемшину, В.С. Стефаніка, Г.М. Хоткевича, С.Ф. Черкасенка умовляли повернутися до підрадянської України за умови публічної відмови від своїх ідейних та світоглядних позицій – так званого каяття. Про це він сам розповідав у своєму листі до С.Ф. Русової (12 червня 1928 р.). С.Ф. Черкасенко був свідком боротьби за українську державність на Карпатській Україні в 1939 р. Під час цих подій втратив єдиного сина, пережив початок Другої світової війни, яка принесла стільки страждань і втрат українцям.

Звістка про загибель сина (березень 1939 р.) дуже підірвала здоров'я С.Ф. Черкасенка, якого доглядали ченці. Помер письменник 8 лютого 1940 р. Похований на Ольшанському цвинтарі в Празі, поряд із могилами О. Олесея та С.Ф. Русової. За переказами, смерть Черкасенка була символічною і несподіваною – за робочим столом із пером у руці, над останнім твором.

У 1917–1918 рр. С.Ф. Черкасенко, розуміючи нагальну проблему нестачі українськомовних підручників, укладав читанки й букварі для українських шкіл («Буквар»,

«Рідна школа», «Читанка», «Найпотрібніші правила правопису», «Граматка» та ін.). Був активним доповідачем на педагогічних з'їздах, де проводив бесіди щодо необхідності створення української школи, запровадження українознавства, що є основою національно-патріотичного виховання. Свої ідеї з питань українізації школи і літературні твори публікує в періодичних виданнях («Світло», «Дзвін», «Вільна українська школа», «Літературно-науковий вісник» та ін.) [1, с. 10].

Загалом педагогічна та літературна діяльність просвітителя свідчить про те, що пріоритетними темами статей у пресі були проблема українізації народної школи та проблема соціального й правового становища вчителя [1, с. 15]. Висвітлення і роз'яснення нагальних питань шкільного життя відображено у публікації «Кілька слів про українізацію народної школи» на сторінках часопису «Вільна українська школа», в якій він наголошує, що одним із перших і «найголовніших завдань нового життя стало практичне переведення в життя здавна укоханої мрії – відродження української школи, або, як тепер звикли говорити, – українізація народної освіти» [5, с. 69]. Він визначає ті основні перепони, які слід здолати для реалізації реформ, а найперше це – «темнота безпросвітня й несвідомість національного «я»», людська свідомість має стати підґрунтям засвоєння ідей українізації. Спільнота розділена була на дві думки: одні були за, інші – проти. Другий мур – «це звичка до того, що є й новизна справи» [5, с. 70], адже за довгі роки русифікації народ звик до тієї школи, в якій було немислим існування всього українського (національна гідність та свідомість, звичаї, мова тощо). Наступною перешкодою на шляху українізації автор називає страх відсутності практичного застосування набутих в українській школі знань та втілення їх у життя. Саме противники реформування поширювали думки серед людей, що тільки навчаючись російською мовою, людина має перспективи для подальших знань, науки та кращого життя. У своїй статті письменник обґрунтував, що саме вивчення українознавчих предметів, рідної мови, її минулого, звичаїв і традицій дасть можливість нової долі для України та її громадян, вихованих у національно-патріотичному руслі.

С.Ф. Черкасенко наголошував на важливості практичних засобів і можливостей для поширення ідей українізації, здійснення якої потребує належної енергії й обачності. Аналізуючи попередні невдачі в побудові національної школи, він наголошував на недостатній агітації й відсутності доказу та



пояснення потреби рідної школи: «Українська освіта потрібна тому, що тільки вона дає гідних спеціалістів у всіх сферах державного, економічного й політичного життя» [5, с. 71].

Автор також неодноразово стверджував, що потрібно українізувати паралельно всі сфери українського життя. На думку письменника, першочерговим чинником національно-патріотичного виховання є усвідомлення громадянами національності, а започатковують цей напрям освітні заклади, і «що тільки рідна школа не зіпсує душі дитини, а виховає її в повній гармонії з природою... і тільки через рідну школу дитина досягне гараздів» [5, с. 73], формуючи тим в неї любов до рідного краю та усвідомлення національно-патріотичного почуття. Він з оптимізмом говорив, що з'явився офіційний документ (циркуляр), який визначає український народ і українську мову офіційною. Просвітитель щиро закликав: «А як хтось там про нас гадатиме й цвєнькатиме – нам повинно бути байдуже: перед нас – добробут і щастя народу нашого, і ми повинні йти до того нехибно» [5, с. 74]. Він із впевненістю зазначав, що «прийде час, зацвіте наш коханий рідний край прекрасним квітом культури, культури справжньої, що виростає на національним природнім ґрунті...» [5, с. 74].

С.Ф. Черкасенко, усвідомлюючи важливість національної освіти в умовах заборони українізації школи, намагався через літературні твори, статті в газетах і журналах поширювати серед малоосвічених верств населення знання про навколишній світ, знайомити з творчістю українських і зарубіжних письменників, що сприяло підвищенню національної самосвідомості українців і гордості за свій рідний край. Варто відмітити, що саме в проаналізованій нами статті «Кілька слів про українізацію народної школи» автор висвітлює і аналізує основні причини, завдяки яким частина населення протистояла діям на шляху запровадження національної школи [1, с. 12].

Висновки з проведеного дослідження. Розвиток ідеї національно-патріотичного виховання забезпечувала глибока обізна-

ність педагогів з особливостями та потребами українського суспільства в поєднанні з європейськими. Українські педагоги-просвітителі пропагували національне виховання як чинник для самоутвердження й формування національних цінностей.

Аналізуючи публікації часопису «Вільна українська школа», можна стверджувати, що спадщина культурно-освітніх діячів є цінним матеріалом для розробки й вдосконалення сучасної системи національно-патріотичного виховання. У процесі наукового пошуку встановлено, що досвід попередників щодо загальнолюдських ідеалів, формування патріотизму в теорії виховання є важливим у нинішніх умовах. Актуальним є розвиток фізичних, духовних і громадянських якостей особистості, усвідомлення молоддю національної гордості й відданості державі, поваги до її законів, шанобливого ставлення до державних символів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонєць Н.Б. Педагогічна діяльність Спиридо-на Черкасенка в контексті руху за національну освіту (1906–1940 рр.) : автореф. дис. на здобуття канд. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Антонєць Н.Б.; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2005. – 20 с.
2. Боровик А.М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917–1920 рр.) / А.М. Боровик. – Чернігів : КП Вид-во «Чернігівські береги», 2008 – 368 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.siver-litopis.cn.ua/rab/borovik/borovik_block.pdf.
3. Дорошкевич О.К. Огляд життя середньої школи / О.К. Дорошкевич // Вільна українська школа. – 1917. – № 2. – С. 98–108.
4. Дорошкевич О.К. Огляд життя середньої школи / О.К. Дорошкевич // Вільна українська школа. – 1918. – № 5–6. – С. 47–53.
5. Черкасенко С.Ф. Кілька слів про українізацію народної школи / С.Ф. Черкасенко // Вільна українська школа. – 1917. – № 2. – С. 68–74.
6. Яців Я.М. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді у позаурочний час на західно-українських землях (1919–1939 рр.) : автореф. дис. на здоб. наук. ст. кандидата наук, спец: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Яців Я.М. – Івано-Франківськ, 2005. – 28 с.



УДК 37.013.2:316.32(430)«18/19»

ГЕРБАРТИАНСТВО У ШВЕЙЦАРІЇ

Федчишин Н.О., к. пед. н.,
докторант

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У запропонованій статті аналізуються діяльність представників гербарт-ціллерівського напрямку у Швейцарії, реформування системи освіти в німецькомовних кантонах відповідно до педагогічних поглядів гербартианців, вплив їхнього вчення на розвиток педагогічної науки; досліджується запозичення ідей представників цієї течії в шкільній освіті, результатом чого стали зміни в навчальних планах стосовно історико-гуманітарних та природничо-математичних дисциплін; окреслюються шляхи популяризації гербартианства в країні.

Ключові слова: *гербартіанство, Швейцарія, педагогічні погляди, навчальний план, педагогічні курси, вчитель.*

В предлагаемой статье анализируются деятельность представителей гербарт-циллеровского направления в Швейцарии, реформирование системы образования в немецкоязычных кантонах согласно взглядам гербартианцев, влияние их учения на развитие педагогической науки Швейцарии; исследуется заимствование идей представителей этого течения в школьное образование, результатом чего стали изменения в учебных планах, касающиеся историко-гуманитарных и естественно-математических дисциплин; намечены пути популяризации гербартианства в стране.

Ключевые слова: *гербартіанство, Швейцарія, педагогические взгляды, учебный план, педагогические курсы, учитель.*

Fedchyshyn N.O. THE HERBARTIANISM IN SWITZERLAND

The proposed article analyzes the activities of members of Herbart-Tsillyer direction in Switzerland, reformation of education system in the German-speaking cantons according to the pedagogical views of herbartians, their influence on the development of teaching pedagogy. The borrowing ideas of representatives of this movement in school education are investigated, as a result we have changes in the curriculum concerning historical, humanities and natural-mathematical sciences. Herbartians are shown as professional educators and scientists, as designers and promoters of school social oriented teaching profession.

Key words: *herbartianism, Switzerland, pedagogical views, curriculum, teaching courses, teacher.*

Постановка проблеми. Основні орієнтири освіти, які формуються світовою спільнотою, конкретизуються в нашій країні з урахуванням вітчизняних традицій, умов і досвіду. З метою вирішення насутих проблем продовжується процес модернізації освіти, визначаються різні стратегічні напрями. Сьогодні принципово важливо, щоб в умовах запланованих реформ зберігалася ідея прийнятності гуманістичних традицій світової та вітчизняної освіти. Саме тому назріває необхідність пошуку зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема німецькомовних країн (Німеччини, Австрії, Швейцарії), які яскраво втілили передові ідеї європейської педагогічної думки та мали суттєвий вплив на становлення педагогічної науки. У працях О. Сухомлинської наголошено на вагомості екскурсу в історію розвитку педагогіки та пошуку тих зернин передового зарубіжного досвіду, які можуть стати підвалинами науки [1, с. 73]. Педагогічний дискурс потребує нового прочитання, нового вивчення, нового аналізу, оскільки педагогічні ідеї, народжені в XIX ст., особливо в його другій половині,

заклали підвалини сучасної педагогічної думки в усьому розмаїтті, і виправданим є звернення до вчення популярної у другій половині XIX – на початку XX ст. течії гербартианців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій ми зробимо в ході нашого дослідження.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження сприйняття гербартианства у Швейцарії. Для її вирішення необхідно розв'язати такі завдання: проаналізувати вплив поглядів гербартианців на розвиток педагогічної теорії та практики Швейцарії; дослідити запозичення їхніх ідей та визначити шляхи популяризації гербартианства у Швейцарії.

Виклад основного матеріалу. У європейській педагогіці часто применшували значення гербартианського вчення чи навіть сприймали зневажливо. Гербартіанство оцінювали як застаріле, догматичне вчення, взявши за основу не аналіз оригінальних праць представників цієї течії, а звичну, повторювану оцінку вторинних й третинних джерел, і тому воно й надалі залишалося невивченою, неаналізованою



теорією. Популярними були педагогічні дописи, які виконували основне історіографічне завдання – виявити оригінальність і перевагу реформаторської педагогіки перед гербартианством. Гербартианство лякало ще більше тим, що, як зазначають Д. Беннер (D. Benner), П. Метц (P. Metz), Ю. Олькерс (J. Oelkers), у межах 1860–1920 рр. представило парадигму німецької та світової педагогіки, яку, що найдивніше, було проігноровано в історіографії. Тому уявлення про гербартианську педагогіку залишалось одностороннім, скороченим і методологічно сумнівним, а отже, постало питання дати повний, всебічний і ґрунтовний аналіз гербартианського вчення, показати гербартианців як професійних педагогів і науковців, як дизайнерів школи і передусім як промоутерів соціально зорієнтованої професії вчителя.

У 1880–1930 рр. швейцарський кантон Граубюнден став центром гербартианської педагогіки. П. Метц зазначив, що гербартианство у Швейцарії було більш ліберальним – як освітньо, так і політично, – аніж у Німеччині. Найбільш яскравими представниками гербарт-ціллерівського напрямку у Швейцарії були Т. Вігет (Th. Wiget) (1850–1933) і П. Конрад (P. Conrad) (1857–1939) – директори семінарії в Курі в період між 1880 і 1927 р. та А. Флорін (A. Florin) (1856–1915). Вони отримали підтримку значної кількості учителів, які вважали їхню практичну діяльність потужною й ефективною. У 80-х роках XIX ст. у Граубюндені (Graubünden) швидко зростало об'єднання прихильників гербартианців, яке представляло ідеї Т. Ціллера в освітніх зацікавлених колах і впроваджувало його погляди в підготовку вчителів для початкової школи. Наукова та літературна діяльність гербартианців Швейцарії була зорієнтована на залучення нових членів і підтримку вчителів, викладачів, на поширення за межі країни.

Своєрідний подвійний термін «Гербарт – Ціллер» стосується двох різних поколінь педагогів Німеччини. Т. Ціллер відшукував основи своєї педагогіки у маловідомих на той час працях Й.-Ф. Гербарта. Нелегко визначити духовний зв'язок між двома педагогами, оскільки діяльність і праці Т. Ціллера залишаються невивченими. Ми не претендуємо в цій роботі на всебічний аналіз його поглядів, проте намагаємось виявити, які з гербартианських ідей він запозичив і в який спосіб увів у власне бачення педагогіки школи.

Т. Ціллер віднайшов основи навчання в філософії та педагогіці Гербарта й у своїх працях найбільше орієнтувався на них, і тому його педагогіка отримала подвійну назву «гербарт-ціллерівська». Т. Ціллер і

його учні визначили свої положення відповідно до «наукової педагогіки». Його не зорієнтовані на Гербарта сучасники мали претензії щодо таких назв, як «гербартовська», «гербарт-ціллерівська», «гербарт-стой-ціллерівська» чи «гербартианська» педагогіка, а відповідно, і школа, тому ці назви були вилучені з наукового вжитку.

Недалеко від Ляйпціга, де Т. Ціллер заснував семінарію, а саме в Єні, працював у ті ж роки інший гербартианець К.-Ф. Стой (1815–1885). Його строго зорієнтована на Гербарта педагогіка поширювалася на франкомовну частину Швейцарії, тоді як педагогіка Т. Ціллера завойовувала позиції в німецькомовній і ретороманськомовній частинах Швейцарії. Тому В. Райн (1847–1929) та інші гербартианці (К.-Ф. Стой і Т. Ціллер) докладали зусиль щодо об'єднання двох варіантів гербартианської педагогіки.

Діяльність школи Гербарта – Ціллера визначалася як ефективна близько шістдесяти років, а саме з початком випуску «Щорічника Спілки наукової педагогіки», тобто в період з 1869 по 1927 рр. Відповідно найбільш широке обговорення отримали три ідеї: «формальні ступені навчання» як схема розподілу уроку, «концентрація навчання» та «культурно-історичні ступені».

Принцип концентрації передбачав групування предметів на основі релігійного та історичного змісту й відповідно до культурно-історичних ступенів розвитку суспільства: казки – для першого класу, легенди – для другого, далі Робінзон Крузо – для третього навчального року. Як стверджують П. Метц та К. Пранге, зазнавши впливу гербартианства, навчальний план школи Рудольфа Штайнера частково був складений відповідно до культурно-історичного принципу [8]. Саме Т. Ціллер і його учні розробили, перевірили та поширювали ці навчальні ідеї у школах. Швейцарські представники та промоутери гербартианства брати Густав (1851–1929) та Теодор Вігети (1850–1933) із Санкт-Галлена, тандем Павло Конрад (1857–1939) і Франсуа Гукс (1861–1918) з кантону Во (Vaud) мали чи не найбільший вплив у кантонах Граубюнден та Лозанна саме завдяки їхній професійній діяльності.

В. Штегмюллер (W. Stegmüller) зазначив, що порівняльний виклад сприйняття історичного впливу гербартианства повинен бути детальним для відновлення парадигми цієї течії [12, с. 27]. Потім Б. Адл-Аміні (Adl-Amini) звернув увагу на те, що в кантоні Граубюнден «релігійно спрямовані, консервативні ідеї Т. Ціллера» були введені задля реформування панівної ліберальної підготовки вчителя та схвалені водночас



і євангельським вчительством [2, с. 920]. Зважаючи на такі суперечності, можна припустити, що гербартианська педагогіка була сприйнята німецькомовними, протестантськими та консервативно налаштованими вчителями більше, ширше й ефективніше, аніж відкинута.

Б. Адл-Аміні, Ю. Олькерс визначили гербартианську школу як панівну в Німеччині, Швейцарії в другій половині XIX століття, зазначаючи, що «у гербартианській школі наявні всі наукові соціологічні характеристики парадигми, тобто вона ґрунтується на міцному фундаменті, послідовно захищала свої позиції, заснувала організацію з метою втілення своїх науково-дослідницьких інтересів і систематично поповнювала свої ряди, піклувалася про поширення основоположних ідей гербартианців» [2; 9]. Її представники брали участь у всіх важливих диспутах, дискусіях, обговореннях і представляли свої підходи для вирішення педагогічних питань.

У спілку входили відомі на той час у педагогічних колах особистості, діяльність яких під час захисту інтересів своєї школи історики педагогіки (Д. Беннер (D. Benner), Г. Бланкерц (H. Blankertz), Ф. Брюгген (F. Bruggen), Г. Ваймер (H. Weimer), А. Ребле (A. Reble)) визначили як потужну солідарність, безперервний розвиток, проте наявними були і розколи, і внутрішня опозиція, що свідчило про недосконалий ступінь організації. Як засвідчують названі педагоги, після смерті Дістервега (1866) і до кінця століття не було ні теоретичних, ні практичних спроб щодо вдосконалення системи освіти Німеччини й інших країн, але вже наприкінці століття докорінно змінилося як розуміння навчання, так і педагогічні очікування; гербартианство (а саме система гербартианської педагогіки та педагогічні реформи та реалізація освітніх питань у гербартианській школі) опинилося в центрі критики.

Повне сприйняття гербартианської педагогіки в кантонах Граубюнден, Берн, Вале, Во зводилося до особистого досвіду викладачів-гербартианців та їхніх тривалих наукових і особистих контактів. За визначеннями К. Кноопа (K. Knoor), Р. Лассана (R. Lassahn), М. Шваба (M. Schwab) [6, с. 118; 7, с. 67], погляди Т. Ціллера, його бачення педагогічного закладу були ідентичними ідеям Ляйпцізької семінарії.

Термін «шкільна реформа» вказував на вимоги гербартианців та успіхи їх діяльності щодо відродження народної школи та підготовки вчителя. П. Метц, Ю. Олькерс зосередили свої дослідження в напрямі впливу гербартианської педагогіки на розвиток

теорії та практики навчання у Швейцарії в кантоні Граубюнден з декількох причин. По-перше, за їхніми даними, у німецькомовній Швейцарії система освіти значною мірою була реформована відповідно до педагогічних поглядів Т. Ціллера, передусім саме в кантоні Граубюнден. По-друге, Хур (Chur) був центром гербартианської педагогіки, звідки ідеї гербартианців поширювалися в інші кантони. По-третє, федералістична шкільна освіта у Швейцарії мала декілька джерел, які носили міжкантонний чи навіть загальношвейцарський характер.

Як свідчать історики педагогіки Швейцарії Х. Буоль (Ch. Vuol) у монографії «Історія Спілки вчителів та педагогічні течії» («Geschichte des Lehrervereins und pädagogische Strömungen») (1983), П. Метц (P. Metz) у роботі «Гербартианство як парадигма для професіоналізації та шкільної реформи: до історії школи Граубюндена з 1880 по 1930 рр. та історії педагогічної діяльності Гербарта і гербартианців Ціллера, Стоя і Райна у Швейцарії» («Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform: ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz»), Й. Міхель (J. Michel) у статті «150 років кантональної школи Граубюндена» («150 Jahre Bündner Kantonsschule») (1954), Р. Прайсверк (R. Preiswerk) у праці «Історія протестантського навчального закладу Хура 1837–1937» («Geschichte der Evangelischen Lehranstalt Schiers 1837–1937») (1937), у другій половині XIX – на початку XX ст., тобто в часи Т. Вігета та П. Конрада, розвиток народних шкіл у Швейцарії та підготовка вчителів відбувалися винятково під впливом ідей школи Гербарта [8, с. 83; 10, с. 39].

У народних школах та євангельських навчальних закладах викладали в основному іноземні вчителі, і серед них переважали німецькі емігранти; саме вони спричинили появу в народних школах нових європейських педагогічних поглядів. Одним з них був А.-В. Геерс (A.W. Geers) (1814–1898) – випускник Гьоттінгемського університету; він працював учителем історії, латинської та грецької мов у католицькій школі Граубюндена, з 1891 року – у загальній школі Хура. Як свідчить Й. Баццігер (J. Bazzigher), А.-В. Геерс був авторитетним представником формальної освіти, взірцем гуманістичного педагога. Багатогранну та різносторонню ерудицію він отримав завдяки своїй працюючості та ревному навчанню у К.-О. Мюллера, Ф.-К. Дальманна, Я. Грімма, аналізуючи філософські, історичні та



педагогічні дослідження Й.-Ф. Гербарта.

Вивчаючи доповнення до типової програми для шкіл Граубюндена (за редакцією А.-В. Геерса) (1878), П. Метц відзначає вагомий вплив його історико-філософського аналізу в дусі гербартіанства щодо релігії та мистецтва як засобів навчання і звертає увагу на узгодження позиції А.-В. Геерса з ідеями гербартіанців [8, с. 57]. Й. Баццігер переконував, що А.-В. Геерс хоч і був учнем Гербарта, проте навряд чи міг стати представником його філософського та педагогічного напрямку. Однак Т. Вігет – директор семінарії в Граубюндені, ініціатор ціллерівського напрямку у Швейцарії, відгукувався про А.-В. Геерса як про одного з «потужних» учителів того часу, який не лише займався практикою, але й публікував у «Щоденній газеті Граубюндена» («Vöndner Tagblatt») статті з аналізу праць Гербарта та Ціллера та їхніх педагогічних систем, а отже, був прихильником гербартіанства [3, с. 28].

Інший відомий швейцарський педагог Й. Мюгель (J. Mühel) працював під псевдонімом Й. Міхель (J. Michel) (1841–1876), спершу вивчав у педагогічній семінарії К.-Ф. Стоя теологію та служив священиком, а згодом, з 1872 року, став вчителем релігії та історії, редактором педагогічної газети «Представник народу» («Volksmann») і радником громадськості Граубюндена з питань школи. У вчительському середовищі він отримав визнання й авторитет, виступаючи за покращення фінансового становища своїх колег. Й. Міхель активно підтримував проект закону для школи від 1874 року, у виконанні якого він передбачив позбавлення переваг церкви над державою в справах освіти й непогрішності в розумінні віри та морального виховання, вимагав зменшення церковного нагляду за семінаріями та загальнорелігійного, а не конфесійного виховання моралі. З огляду на те, що до того часу зв'язки церкви та суспільства були тісно переплетені, підготовка вчителя повинна була ґрунтуватися на релігійно-етичній основі, на чому наголошували гербартіанці. Проте хочемо зазначити, що освітньо-політичні погляди Й. Міхеля – практиканта К.-Ф. Стоя суперечили окремим ідеям Гербарта, тоді як учні Дробіша Й.-Г. Шеллібаум (J.H. Schöllibaum) та Й.-Г. Заліс (J.G. Salis) завзято пропагували теорію та практику підготовки вчителя в стилі гербартіанства.

Психолого-педагогічну практику під керівництвом К.-Ф. Стоя проходили представники педагогічних кіл з різних кантонів Швейцарії. П. Конрад (P. Conrad) (1857–1939) отримав практику в Т. Ціллера, давав пробні лекції в університетській семінарії Єни й після докладного аналізу «Загальної

дидактики» В. Райна так свідчив про підвищення кваліфікації учителів, які там проходили стажування: «Що мене привело в Єну, так це підготовка в педагогічній приуніверситетській семінарії, яку очолював професор В. Райн, котрого я знав як наполегливого борця за впровадження гербарт-ціллерівських ідей. З його лекцій із загальної дидактики, лекцій інших викладачів (Лемензікк (Lehmensick) читав спеціальну дидактику) і пробних лекцій я сподівався ближче познайомитися із сучасним станом педагогіки Гербарта і Ціллера. Оскільки я впродовж багатьох років працюю віддалено від центру науки, то могли випасти з поля зору деякі прогресивні та важливі аспекти, й тому зараз я намагаюся доотримати і найновішу літературу, і теоретичні, і практичні навички на основі нової для мене гербартіанської педагогіки» (переклад наш – Н. Ф.) [4, с. 46].

Філософія Гербарта, як стверджує П. Метц, у будь-якому разі викликала свого часу набагато менше інтересу, ніж спекулятивні системи Гегеля та Шеллінга. Очевидно, не вистачило Гербарту активності та організаційного таланту, щоб заснувати свою власну філософську школу. Ця ситуація змінилася поступово з 1840 і по 1870 рр. концентрацією на педагогіці Гербарта та заснуванням приватних навчальних семінарій і практичних шкіл К.-Ф. Стоєм і Т. Ціллером. Вчителі народних шкіл працювали не лише як богослови-початківці, але й відчували потребу й були готові підвищувати свою кваліфікацію. Створення педагогічних спілок і видання педагогічних журналів зміцнили позиції та забезпечили процвітання гербартіанства [2, с. 921]. Відкритого поширення працевлаштування вчителів-гербартіанців набуло з 70-х років XIX ст., адже Т. Ціллер відносно пізно прийшов до педагогіки через філософію та психологію, а К.-Ф. Стой лише в 1874 році повернувся у Єну з Гайдельбергу. На інтернаціональну арену школу Гербарта своїми публікаціями в різних країнах вивів В. Райн, залучаючи на щорічні літні курси підвищення кваліфікації з 1889 року широку міжнародну педагогічну спільноту; він об'єднав, як стверджує К. Гуггісберг (K. Guggisberg), урізномірно спрямовані гербартіанські напрями К.-Ф. Стоя та Т. Ціллера [5, с. 177].

Цим науково-історичним поясненням ми намагаємося показати, що сприйняття гербартіанської педагогіки в різних швейцарських кантонах не дуже відрізняється. К. Гуггісберг вказав на той факт, що педагоги кантонів Берн (Berne), Вале (Valais), Швіц (Schwyz) значно швидше ознайомилися зі вченням гербартіанців, у кантоні Ба-



зель їхні ідеї впроваджувалися в навчальний процес значно пізніше. Б. Адл-Аміні, Й. Баццінгер, Х. Буоль, К. Гуггісберг, П. Метц, Р. Прайсверк та ін. вказують на високу відповідність (узгодження) вчення в кантонах Во (Vaud), Ааргау (Aargau), Женева (Geneva) та Граубюнден (Graubünden) до науково-історичного розвитку, хоча в інших кантонах ледве можна було виявити ознаки інтересу до гербартіанської педагогіки [2; 5; 8; 10].

Підготовка учителя у Швейцарії в другій половині XIX ст. (у порівнянні з першою половиною) менше орієнтувалася на вчення Й. Песталоцці. Причини, звичайно, були різні: це і особисті знайомства, і діяльність шкільних асоціацій, і нове сприйняття педагогіки Й. Песталоцці в педагогічній літературі. Тому зазнали невдачі спроби Ф.-Е. Фелленберга (Ph.E. von Fellenberg) пов'язати підготовку вчителя із сільсько-господарською школою. Зокрема, він прийшов до висновку, що головна причина бідності – відсутність освіти або її незадовільна підготовка, і вирішив, що на часі потрібною була школа, яка давала б професійні знання та забезпечувала б загальний особистісний розвиток. Ф.-Е. Фелленберг заснував школу, яка здобула велику популярність як своїми моральними принципами, так і якістю викладання сільськогосподарських наук: сюди з'їжджалися на навчання з різних країн Європи і навіть з Америки; російський імператор Олександр I відрядив графа Каподістрія (1813) для ознайомлення зі школою Фелленберга і, отримавши про неї схвальний відгук, відправив на навчання сім російських юнаків. Школа Фелленберга проіснувала лише до 1855 р., хоча стала зразком для подібних навчальних закладів.

Два швейцарські педагоги Мартін Шмід (Martin Schmid) (1889–1971) і Пауль Кіні (Paul Kieni) (1889–1955), учні П. Конрада, у 1921 році відвідали Єну, де пройшли літні курси. Ми не можемо стверджувати, що вони стали представниками гербартіанства у Швейцарії, проте хочемо навести цитату зі звіту Пауля Кіні та Мартіна Шміда, опублікованого в «Щорічному звіті спілки вчителів Граубюндена» («Jahresbericht des Bündner Lehrervereins»): «Улітку 1921 року ми слухали лекції професора В. Райна, відомого послідовника Т. Ціллера і всесвітньовідомого педагога, останнього відомого ціллеріанця. Ретельно розподілені навчальні предмети, постановка завдання роз'яснена. Головний акцент на розумовому навчанні» [11, с. 19].

У свідченнях М. Шміда відчутним є його дистанціювання від педагогіки В. Райна, оскільки він побачив все більшу тенденцію до національних і релігійно-педагогічних поглядів. Стійкі політичні переконання

В. Райна здавалися для нього дивними. Враження від педагогічного догматизму та національних принципів В. Райна стали причиною дистанції М. Шміда від гербартіанства Т. Ціллера і В. Райна, хоча і містилися в собі наближення до їхнього вчення, оскільки після здобуття в Хурі освіти в гербартіанському напрямі йому непросто було повернутися в бік реформаторсько-педагогічних поглядів.

Між сильним впливом поглядів Й. Песталоцці та гербартіанських ідей педагога Швейцарії намагалися перейняти добре обґрунтовану педагогіку, яка б давала відповіді на всі питання. Ще в 1843 році дві конфесійні шкільні ради було об'єднано та перейменовано на Загальну педагогічну раду, у поле діяльності та контролю якої входили не лише конфесійні школи кантонів, але й народні школи, організація школи, врегулювання питань дисципліни, засоби навчання, контроль за навчальними планами, підсумкові іспити, шкільні канікули, вибори та звільнення ректорів, директорів, професури, бухгалтерський облік. У статті 34 під назвою «Загальні питання підвищення системи народної освіти» («Hebung des Volksschulwesens im Allgemeinen») від 1 грудня 1844 року до висновків внесено доповнення до сфери роботи та завдань Загальної педагогічної ради. Зокрема, педагогічна рада визначала роботу комісії з питань народної освіти, обов'язковість шкільного навчання, тривалість шкільного навчання, шкільний відбір, управління фінансами та збільшення фонду школи, питання шкільної їдальні, шкільного колективу, навчальних предметів, навчання та виховання, нагляду та контролю вчителів, шкільного інспектування та порядку. Особливо високі вимоги педагогічна рада ставила до кваліфікації вчителів початкової школи, і з 1895 року учителі, які здобули професію до 1852 р., зобов'язані були пройти навчання на вчительських курсах, наприкінці навчання скласти теоретичний і практичний іспити перед педагогічною комісією та отримати відповідно до підготовки патент. Кандидати з відмінними та дуже добрими успіхами мали право отримати патент I ступеня та викладати в старших класах початкової школи, а претенденти із доброю та задовільною успішністю – в першому класі. Нижчими були вимоги для здобуття лише допуску до посади вчителя: пред'явлення шкільної успішності або іспит перед інспектором у школі [8, с. 161].

Як стверджує П. Метц, 15 років здобуття посади вчителя контролювалося як педагогічною радою, так і департаментом з питань освіти, які публікували «Положення про



освіту та видачу патентів для вчителів шкіл» (*“Verordnung über Bildung und Patentierung der Gemeindeschullehrer”*) (1852, 1868, 1878, 1892, 1907, 1923) з метою підвищення кваліфікації та вимог щодо отримання такого патенту чи дозволу та обмежили право бути обраними. З 1881 року на вибір школи могли працювати на посаді вчителя кандидати з патентом I чи II ступеня, або дозволом; з 1892 р. педагогічна рада більше не видавала дозволу; з 1907 р. зникла відмінність між патентами I і II ступенів.

Установи кантонів визначали уніфіковані умови для претендентів, які мають право обиратися на посади вчителів, поступово підвищили вплив екзаменаційної комісії кантону з питань контролю за якістю знань учителя та діяли відповідно до кантоналізації народної освіти. Відтак така політика зменшила вплив духівництва та приватних учителів, оскільки до них (вчителів релігії), як і до решти, були висунуті ті ж самі вимоги. Якщо звернути увагу на ступінь отримання патентів і дозволів, то на 1879 р. він перевищив 90%, і з огляду на загальну тенденцію не можна говорити про структурний попит гербартианського сприйняття.

Особливе місце в підвищенні кваліфікації вчителя займає гербартианська педагогіка. На перші п'ять років прийняття гербартианства припадає останнє суттєве підвищення отримання патентів, а завершення епохи гербартианства збігається із закінченням загального розвитку, тобто з досягненням 100%-вої позначки отримання патентів. Це свідчить про те, що гербартианська педагогіка швидше спричинила завершальну фазу довгого структурного розвитку школи у Швейцарії, власне професіоналізації вчительства, аніж гальмувала структурний попит чи нові структурні потреби. В останній чверті XIX ст. поступово зростала необхідність реформування та професіоналізації освіти, оскільки відбувався постійний політичний тиск на закон про школу від 1874 р.

Висновки. Ми не можемо наполягати на прямому впливі Гербарта, Стоя, Ціллера або Райна на освіту Швейцарії, потужний швейцарський рух гербартианців чи домінування гербартианства в педагогічних закладах, проте зазначаємо, що в кантонах Во та Граубюнден у період з 1880 по 1920 рр. зорієнтовані на гербартианство авторитетні педагоги та інституції завоювали позиції та спонукали до дискусій з приводу навчальних планів, методів, засобів і змісту навчання.

Наукові статті того часу засвідчують, що ініціативи гербартианців викликали інтерес серед педагогічної спільноти і згодом увінчалися успіхом у питанні професійної підготовки вчителя, а суть їхніх ключових позицій була спрямована на боротьбу проти катехи-

тичних навчальних методів та їх заміну на педагогічно, психологічно й методично обґрунтовані формальні ступені, ця течія розвивалася в суперечках навколо енциклопедичності традиційних навчальних засобів і навчальних планів. Наприкінці XIX ст. на фоні значного приросту населення зростала економіка, і середня реальна школа отримала значну підтримку завдяки гербартианській реформі. Вже до 1880 р. підготовка вчителя завдяки гербартианським основам досягла суттєвого інституційного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинська О. Зарубіжний педагогічний досвід України в 20-ті роки / О. Сухомлинська // Рідна школа: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 1992. – № 2. – С. 72–74.
2. Adl-Amini B. Prozess und Produkt / B. Adl-Amini // Pädagogische Rundschau: erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Schule und Hochschule. – Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf : A. Henn Verlag, 1976. – № 30. – S. 918–929.
3. Bazzigher J. Geschichte der Kantonsschule. Nebst Beiträgen zur Statistik der Schule von 1850–1904 / J. Bazzigher. – Davos : Raetica Verlag, 1904. – 264 s.
4. Conrad P. Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung / P. Conrad. – I. Teil: Psychologie mit Einschluss der Elemente der Logik und zahlreichen pädagogischen Winken. – Chur : Raetica Verlag, 1924. – 406 s.
5. Guggisberg K. Der Pfarrer in der bernischen Staatskirche: eine historische Skizze / K. Guggisberg // Archiv des Historischen Vereins des Kantons Bern. – Zürich, 1953. – B. 42. – S. 175–234.
6. Knoop K. Einführung in die Geschichte der Pädagogik / K. Knoop, M. Schwab. – Wiebelsheim : Quelle&Meyer, 1999. – 318 s.
7. Lassahn R. Tendenzen internationaler Herbart-Rezeption / R. Lassahn (Hrsg.), R. Ort. – Verlag Kastellaun : Henn, 1978. – 139 s.
8. Metz P. Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform: ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz / P. Metz. – Bern : Peter Lang, 1992. – 788 s.
9. Oelkers J. Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme / J. Oelkers // Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 38. – Heft 4. – Juli/August 1992. – Weinheim : Beltz Verlag, 1992. – S. 461–483.
10. Preiswerk R. Geschichte der Evangelischen Lehranstalt Schiers 1837–1937 / R. Preiswerk, T. Nägeli, K. Tanner / 100 Jahre Jubiläumsbuch. – Schier : Raetica, 1937. – 386 s.
11. Schmid M. Jahresbericht des Bündner Lehrervereins / Martin Schmid // Bündner Jahrbuch. – Zürich, Univ. Verlag. – 1922. – № 2. – 17–27 s.
12. Stegmüller W. Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie: Begriffsformen, Wissenschaftssprache, empirische Signifikanz und theoretische Begriffe / W. Stegmüller. – Berlin u.a. : Springer, 1974. – 485 s.



СЕКЦІЯ 5. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.2 616.89-008.441

**УМІННЯ ДОЛАТИ СТРАХ: КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ
Й ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**Бобро Л.В., аспірант
кафедри педагогіки*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

У статті розглянуто проблему страху, причини його виникнення та роль в особистісному становленні дитини дошкільного віку. Проаналізовано поняття «вміння», «долання», «уміння долати». Розкрито сутність поняття «вміння дошкільника долати страх», описано критерії визначення рівнів сформованості вказаного вміння, схарактеризовано його вияви в дошкільному віці й чинники впливу. Здійснено теоретичний аналіз взаємозв'язку проблеми страху та вміння його долати з розвитком емоційно-вольової сфери дитини старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *страх, уміння, долання, уміння дошкільника долати страх, емоційний розвиток, розвиток волі.*

В статье рассмотрена проблема страха, причины его возникновения и роль в личностном становлении ребенка дошкольного возраста. Проанализированы понятия «умение», «преодоление», «умение преодолевать». Раскрыта сущность понятия «умение дошкольника преодолевать страх», описаны критерии определения уровней сформированности указанного умения, охарактеризованы его проявления в дошкольном возрасте и факторы влияния. Осуществлен теоретический анализ взаимосвязи проблемы страха и умения его преодолевать с развитием эмоционально-волевой сферы ребенка старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *страх, умение, преодоление, умение дошкольника преодолевать страх, эмоциональное развитие, развитие воли.*

Bobro L.V. THE ABILITY TO OVERCOME FEAR: DETERMINATION CRITERIA AND PECULIARITIES IN PRESCHOOL AGE

The article is concerned with the problem of fear, the reason of its appearing and its role in personal development of a preschool-age child. The notions of “ability”, “overcoming” and “ability to overcome” are analysed. The author defines the notions of “the ability of a preschool child to overcome fear”, describes the criteria according to which the levels of this ability are determined, characterises its manifestations in preschool age and impact factors. The theoretical analysis of the interconnection between the problem of fear and the ability to overcome it and the emotional-volitional sphere of a preschool-age child is done.

Key words: *fear, ability, overcoming, ability of a preschool child to overcome fear, emotional development, will development.*

Постановка проблеми. Дитинство – період відкриття дитиною світу. Навколишнє середовище зазвичай здається їй влаштованим найкращим чином. Величезне значення при цьому має формування в зростаючої особистості позитивного ставлення до навколишньої дійсності. На жаль, у сучасній цивілізації збільшується кількість речей, подій, умов і ситуацій, які лякають дітей. Унаслідок цього в них виникають страхи. Тому проблема формування уміння долати страх є надзвичайно актуальною.

Ступінь розробленості проблеми. У ситуації соціальної нестабільності на сучасного дошкільника обрушується безліч несприятливих чинників, здатних не тільки загальмувати розвиток потенційних можливостей особистості, а й повернути процес

її розвитку назад. Тому велика увага проблемі страху приділяється в роботах психологів, педагогів, які відзначають зростання кількості дітей із різноманітними страхами, підвищеною збудливістю і тривожністю.

Дитячі страхи тією чи іншою мірою зумовлені віковими особливостями й мають тимчасовий характер. Однак ті дитячі страхи, які зберігаються тривалий час і важко переживаються дитиною, засвідчують її нервову ослабленість, неправильну поведінку батьків, конфліктні взаємини в сім'ї, загалом є ознакою неблагополуччя. Більшість причин, як зазначають О. Захаров, В. Корнілова, Л. Райчук, Т. Смолева, лежать у царині сімейних відносин, таких як потурання, непослідовність батьків, негативне або занадто вимогливе ставлення до



дитини, яке породжує в неї тривогу, формує недовірливе ставлення до світу, страхи різних видів.

Проблема формування вміння дошкільника долати страхи є надзвичайно актуальною, споглядаючи на умови сучасного середовища й події, які в ньому відбуваються. Водночас це питання майже не розкрито в сучасній науці. Цим і зумовлюється написання статті.

Проблема дитячих страхів привертає увагу багатьох дослідників, науковців різних галузей науки.

Проблему дитячих страхів у різних аспектах досліджували вітчизняні вчені, зокрема В. Гарбузов, А. Захаров, Н. Карпенко, А. Маркс, О. Петрунко, А. Прихожан та ін. Важливість вільних ігор і особливості спільного опрацювання страхів дитячою групою відображено в роботах британського педіатра й дитячого психоаналітика Д. Віннікотта та російської дослідниці М. Осоріної.

Певну увагу дитячим страхам і вмінню їх долати приділяє науковець О. Кононко, причинам виникнення страхів – Л. Акоюн, В. Корнілова, характеристиці процесу виникнення й долання страхів у дітей різного віку присвячено психолого-педагогічні праці В. Гарбузова, О. Захарова, Л. Орлової, Н. Карпенко, О. Кононко, А. Маркса, О. Петрунко, А. Прихожан, Н. Белянкової, І. Беганцової, Л. Олійник, Л. Адаменко, А. Орлова, М. Осоріної, Л. Аболіна, П. Анохіна, А. Ананьева, Г. Бреслава, В. Вілюнаса, Б. Додонова, О. Запорожця, К. Ізарда, Є. Ільїна та ін.

Більшість досліджень, присвячених проблемі страхів, зосереджені на вивченні їхніх вікових особливостей (А. Захаров, Н. Карпенко, Є. Лісіна, Н. Максимова, К. Мілютіна, Є. Новикова, М. Осоріна, О. Прихожан та ін.). Вони зазначають, що страх, який діє тривалий час, спотворює емоційно-вольову сферу дитини, негативно впливає на різні структурні компоненти особистості.

Особливого значення варто надати проблемі вміння дошкільника долати страх, оскільки вона є вагомим чинником, який впливає на подальший розвиток особистості дошкільника, на можливість його самореалізації, активність, самоствердження.

Новизною нашого підходу є розкриття сутності поняття «уміння дошкільника долати страх».

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати зміст понять «уміння», «долання», «уміння долати», розкрити сутність поняття «вміння дошкільника долати страх», з'ясувати функції страху, описати критерії визначення рівнів сформованості вказаного вміння, схарактеризувати його вияви в дошкільному віці та чинники впливу.

Завданнями статті є такі:

- уточнити зміст понять «уміння», «долання», «уміння долати»;
- розкрити сутність поняття «уміння дошкільника долати страх»;
- описати критерії визначення рівнів сформованості вказаного вміння;
- розглянути функції страхів.

Виклад основного матеріалу. Дитячі страхи – небезпечне явище, що з віком не минає, а лише ускладнюється й може призвести до тяжких психологічних проблем. Тому формувати вміння долати страх у дошкільників треба з раннього дитинства й робити це правильно.

В. Гарбузов зазначає, що у виникненні страхів велику роль відіграє інстинкт самозбереження, дитячі фантазії, одушевлення природи. Автор акцентує увагу на трьох моментах, пов'язаних із дитячими страхами. По-перше, на неприпустимості лякання дошкільників страхами заради слухняності; по-друге, на неправомірності соромлення дитини за її страх; по-третє, на небажаності залишення дошкільника наодинці з проблемою в незнайомій ситуації [4, с. 160].

В. Корнілова вказує на такі причини виникнення страхів у дітей: травмувальна ситуація, авторитетна поведінка батьків, навіюваність, перенесений стрес, хвороба, вразливість. Часто в дітей виникають ситуативні страхи через неочікуваний дотик, надто голосний звук, падіння тощо [6].

Провідною категорією дослідження є «вміння дошкільника долати страх». Для його подальшого розгляду необхідно визначити поняття «вміння», «долання», «уміння долати».

Відомі різні розуміння поняття «вміння». Деякі науковці зазначають, що уміння – результат виробленої системи навичок (М. Груздев); інші, навпаки, схильні вважати навички системою умінь (П. Шимбирев, Р. Лемберг); наступні схильні розглядати навички як удосконалені в результаті багатьох вправ і доведені до автоматизму вміння (І. Каюров).

С. Пальчевський визначає поняття «вміння» як здатність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєних знань, досвіду, навичок. Такі дії у своїй основі є творчими й не можуть бути автоматизованими. Вони включають таке: знання основ дії (поняття, закони, теорії); способи виконання їх; зміст і послідовність (правила, прийоми); призначення необхідного обладнання (інструменти, прилади); навички поводження з ними; практичний досвід виконання аналогічних дій; елементи творчих підходів, чуттєвого досвіду. Формуються вміння шляхом виконання різноманітних



вправ, які створюють можливість виконання дій не тільки у звичних, а й у змінених умовах [10].

Н. Вишнякова дає визначення поняття «долання». Долання – це індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією відповідно до її логіки, значущості в житті людини та її психологічних і фізичних можливостей [3].

Проаналізувавши визначення термінів «уміння» й «долати», ми сформулювали таке поняття, необхідне для розгляду відповідної категорії дослідження. «Уміння долати» – здатність до адекватної взаємодії із ситуацією, що склалася на основі засвоєних знань, досвіду й навичок.

Сьогодні існує єдине визначення поняття «вміння дошкільника долати страх», яке вперше надала професор О. Кононко, котра визначає його як реалізовану дитиною шостого-сьомого років здатність свідомо аналізувати, більш-менш реалістично оцінювати наявні загрози, їх небезпеку для самопочуття й ефективності своїх дій, урахувати умови, в яких доводиться діяти, докладати вольових зусиль для доцільної регуляції та підтримки оптимальної дієздатності, збереження емоційної рівноваги, прийняття адекватних рішень, компетентного розв'язання проблеми [5].

Здійснений теоретичний аналіз проблеми виховання в старших дошкільників уміння долати страх дав змогу виокремити і схарактеризувати критерії визначення рівнів сформованості вміння долати страх.

Згідно з підходом О. Кононко, формування вміння долати страх має ґрунтуватися на загальних знаннях дошкільника про страх і його вплив на людину, здатності дитини 5–7 років аналізувати й об'єктивно оцінювати реальні загрози, їх вплив на себе та діяльність [5].

Дошкільнику належить навчитися аналізувати ситуацію, що його лякає; доцільно регулювати свою поведінку, реально оцінювати загрози й власні можливості впоратись зі страхом; позитивно впливати на власні переживання та вольові дії, нормально ставитись до ситуацій, що викликають страх [5].

Виходячи із цього, ми виокремили критерії сформованості вміння долати страх дітей старшого дошкільного віку:

Реалістична оцінка безпечності/небезпечності ситуації.

Підтримка дієздатності й емоційної рівноваги.

Самоконтроль і саморегуляція поведінки.

Компетентний вихід із ситуації, що лякає.

Відповідно до першого критерію, ми визначили такі показники: аналізує ситуацію, розмірковує, пригадує, порівнює, запитує;

визначає загрози, вербалізує свої побоювання, робить припущення щодо ймовірних небезпек, зважає всі «за» і «проти»; цінує свої можливості, покладається на знання, уміння, навички, попередні досягнення.

Другим критерієм заявлено підтримку дієздатності й емоційної рівноваги. Показники цього критерію: усвідомлює вплив своїх думок на емоції та поведінку; мобілізується, не впадає в паніку, заспокоює, підбадьорює себе; обґрунтовує доцільність тих чи інших дій, прогнозує їх імовірні наслідки.

Третім критерієм ми визначили самоконтроль і саморегуляцію поведінки. Відповідно, виокремили такі показники: перевіряє ефективність своїх дій і вчинків; відмовляється від неефективних і помилкових дій, вдається до раціональних; намагається зменшити напруження, звільнитися від нього.

Останній критерій сформованості в дитини 5–7 років уміння долати страх – компетентний вихід із ситуації, що лякає. Відповідно, він має показники: перевіряє свої здогадки, усвідомлює та визнає помилки, намагається їх виправити; надає перевагу нестандартним рішенням, апробує різні варіанти виходу із ситуації; розв'язує проблему, досягає кінцевої мети, поводить гідно.

Проблема страху й виховання вміння його долати безпосередньо пов'язана з проблемою емоцій і волі.

Згідно з підходом І. Мельничук, емоційний розвиток дошкільника пов'язаний насамперед із появою в нього нових інтересів, мотивів і потреб. Інтенсивно починають розвиватися соціальні емоції й моральні почуття. Зміни, що відбуваються в емоційній сфері, зумовлені розвитком не тільки мотиваційної, а й пізнавальної сфери особистості, самосвідомості [7].

На думку І. Сопрун, дитина живе емоціями, керується ними під час вибору способів поведінки в різних ситуаціях, у тому числі й у ситуаціях, що викликають страх. Емоції супроводжують дитячі відчуття, практичні дії, регулюють розумову діяльність, роблять навколишній світ різноманітним, прекрасним і значущим [12].

Р. Павелків, О. Цигипало зазначають, що емоційно-вольова сфера дошкільника характеризується ускладненням змісту емоцій; імпресивністю емоцій і почуттів; формуванням загального емоційного фону життя дитини; зміною експресивного боку емоцій і почуттів дитини-дошкільника. У цьому віці засвоюється «мова» почуттів. За допомогою поглядів, жестів, міміки, посмішок, пози, рухів, інтонацій голосу діти висловлюють свої переживання, страхи. Дошкільник може за допомогою слів пояснити



свій стан; поступово оволодіває вмінням стримувати бурхливе та різке вираження почуттів, розуміючи, як потрібно себе вести в певній ситуації. У дитини 5–7 років закладаються основи розвитку волі, завдяки чому саме в цей період необхідно виховувати в неї вміння долати страхи [9].

А. Адлер під поняттям «розвиток волі» розуміє процес свідомого регулювання людиною своєї поведінки й діяльності, виражене в умінні долати внутрішні та зовнішні труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій і вчинків [1].

Істотними компонентами вольової дії є виникнення спонукання, усвідомлення й боротьба мотивів, прийняття рішення та виконання. Вольова дія узагальнено характеризується цілеспрямованістю як свідомою спрямованістю людини на певний результат діяльності. Перший етап вольової дії пов'язаний з ініціативністю, що виражається в постановці власних цілей, і самостійності, що виявляється в умінні протистояти впливу інших людей. Рішучість характеризує етап боротьби мотивів і прийняття рішення. Подолання перешкод у досягненні цілей на етапі виконання відбивається у свідомому вольовому зусиллі, яке передбачає мобілізацію своїх сил [1].

Г. Бреслав вважає, що найважливіше придбання дошкільного віку полягає в перетворенні поведінки дитини з мимовільної в довільну. Головні характеристики мимовільної поведінки дошкільника – імпульсивність і ситуативність. Під довільною поведінкою розуміється свідомо контрольована цілеспрямована поведінка, тобто здійснюється, відповідно, з певною метою або з усвідомленим самою людиною наміром [2].

Вищезазначений науковець виділив такі ознаки, що характеризують вольовий розвиток дітей дошкільного віку, а саме:

- довільність набуває генералізованого характеру, поширюючись на всі сфери психіки й особистість дитини;

- внутрішнє мовлення дитини стає засобом оволодіння нею своєю поведінкою через самоінструкції та самонакази;

- під впливом навчання дорослого формується планування й самоконтроль як способи здійснення цілеспрямованості [2].

Теоретичний аналіз проблеми формування вміння долати страх у дітей старшого дошкільного віку дав змогу виокремити чинники, які мають певний вплив на досліджуване явище, а саме: стать, вік дитини, система виховання дитини в сім'ї та дошкільному навчальному закладі.

Висновки. Останнім часом науковці зазначають, що збільшується кількість страхів і їх різновиди. Це пов'язано з напруженою

ситуацією в країні, агресивним соціальним середовищем, економічною та матеріальною кризою в родинах. Неабиякий вплив здійснює телебачення, мультфільми для дітей, які переповнені жорстокістю персонажів і їхніх вчинків. Саме в цей час ця проблема характеризується особливою актуальністю.

Проблема дитячих страхів, причин їх виникнення добре вивчена в різних галузях науки: філософії, педагогіці, психології, медицині. Науковцями здійснені різні підходи до вивчення питання розвитку емоційної сфери, розвитку волі. Вони розкривають позитивну й негативну роль страху в розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Ми проаналізували сутність понять «уміння», «долання», «уміння долати». Розкрили сутність поняття «вміння дошкільника долати страх», яке до цього часу було майже не розкрито.

Метою наступних розвідок у цьому напрямі дослідження є вивчення видів і форм дитячих страхів; умов формування в дошкільників уміння долати страх, вплив на нього вікових і статевих особливостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гарбузов В.И. Первые дети: Советы врача / В.И. Гарбузов. – Л. : Медицина, 1990. – 171 с.
2. Корнілова В.В. Профілактично-корекційна програма «Подолання страхів у дітей дошкільного віку» / В.В. Корнілова // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2014. – № 3. – С. 46–60.
3. Пальчевський С.С. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С.С. Пальчевський. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2008. – 576 с.
4. Вишнякова Н.Ф. Конфліктологія : [учеб. пособ. для слухачей образования] / Н.Ф. Вишнякова. – Минск : Университетское, 2000. – 246 с.
5. Кононко О.Л. Уміння долати страх: сутність, психологічні умови формування в ранньому онтогенезі / О.Л. Кононко // Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 4–5 березня 2016 року). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. – 132 с.
6. Мельничук І.В. Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей / І.В. Мельничук // Наука і освіта. – Одеса, 2002. – № 5. – С. 42–44.
7. Сопрун И.П. К вопросу об особенностях эмоционального развития детей дошкольного возраста / И.П. Сопрун // Наука і освіта. – 1998. – № 3. – С. 60–62.
8. Павелків Р.В. Дитяча психологія : [навч. посіб.] / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.
9. Адлер А. Практика і теорія індивідуальної психології / А. Адлер. – М., 1995. – 378 с.
10. Бреслав Г.М. Емоційні особливості форсування особистості в дитинстві / Г.М. Бреслав. – М., 1990. – 432 с.



УДК 376.352.04

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ КОРЕКЦІЙНОГО БЛОКУ ЗАНЯТЬ ІЗ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (ГРУП) КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

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

У статті подано опис розробленого автором програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору, який містить чотири програми, а саме: корекційну ритміку, логоритміку, горизонтальну пластику, музикотерапію. Зміст програм представлено по роках опанування дітьми зі зниженим зором програмового змісту. Використання в практиці роботи спеціальних дошкільних закладів зазначеного комплексу дасть змогу суттєво посилити корекційне спрямування процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

Ключові слова: програмно-методичний комплекс, дошкільники зі зниженим зором, музичне виховання, корекційні заняття, корекційна ритміка, логоритміка, горизонтальна пластика, музикотерапія.

В статті представлено описання розробленого автором програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять по музикальному вихованню для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору, що містить чотири програми, а саме: корекційну ритміку, логоритміку, горизонтальну пластику, музикотерапію. Зміст програм представлено по рокам освоєння дітьми з зниженим зором програмного змісту. Використання в практиці роботи спеціальних дошкільних закладів зазначеного комплексу дасть змогу суттєво посилити корекційне спрямування процесу музикального виховання дошкільників зі зниженим зором.

Ключевые слова: програмно-методический комплекс, дошкольники с пониженным зрением, музыкальное воспитание, коррекционные занятия, коррекционная ритмика, логоритмика, горизонтальная пластика, музыкотерапия.

Bondarenko Yu.A. CONTEST AND STRUCTURE OF PROGRAMME-METHODOLOGICAL COMPLEX OF KNOWLEDGE CORRECTION BLOCK OF MUSIC EDUCATION FOR PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS FOR CHILDREN WITH VISION DISTURBANCES

The given article gives an outline of the characteristics, developed by the author and covers the topic of a programme-methodological complex of the correctional layer of knowledge of the music education for school educational establishments (groups) of a correctional type for children with the sight disorders, which contains four programmes: correctional rhythmic, logorhythmic, horizontal plastic, music therapy. The content of the programmes is given according to the age of the children with sight disorders in the process of the programmes acquiring. Every programme contains an explanation note, oriented to the content. The appendix contains a wide range of practical methodological materials, which are mentioned in the programmes, which is good as it is not necessary to look for them in other sources and it, in its turn, simplifies the usage of the programmes and their realization in practice. Using of the mentioned complex in practice will let significantly intensify the correctional direction of music educational process of the preschoolers with the decreased sight.

Key words: programme-methodological complex, preschoolers with the decreased sight, music education, correctional lessons, correctional rhythmic, logorhythmic, horizontal plastic, music therapy.

Постановка проблеми. Для повноцінного розвитку й соціальної адаптації дітей із порушеннями зору необхідна правильно організована корекційно-педагогічна робота, яка б включала систему спеціальних корекційно-розвивальних впливів, спрямованих на активізацію процесів компенсації, усунення й запобігання вторинним недолікам і подальшим ускладненням у психічному та фізичному розвитку. «Корек-

ція – специфічне й дуже важливе завдання спеціальних навчальних закладів, оскільки від якості корекційно-виховної роботи залежить успішність розвитку компенсаторних процесів у дітей» [11, с. 186–187]. Важливість корекційно-педагогічної роботи влучно підкреслювала Т.О. Власова: «В усіх випадках потрібне раннє корекційне навчання та виховання, що дає змогу запобігти чи значною мірою послабити ті недолі-



ки, які закономірно виникають як вторинні й наступні відхилення в розвитку. У низці випадків спеціальне дошкільне навчання та виховання може повністю запобігти появі порушень у розвитку й тим самим уникнути утруднень у дітей під час навчання в масовій школі» [2, с. 43].

Діти з вадами зору становлять численну категорію дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Рівень якості їхнього життя, адаптації в суспільстві прямо залежить від своєчасного й адекватного корекційно-розвивального впливу, метою якого науковці вважають формування способів компенсації сліпоти і слабозорості й корекцію вторинних відхилень у психофізичному розвитку [10]. Отже, проблема надання корекційної допомоги дитині зі зниженим зором із дошкільного віку й знаходження ефективних засобів корекційно-розвивального впливу є актуальною в умовах сьогодення.

Ступінь розробленості проблеми. У системі виховання спеціальних дошкільних навчальних закладів музичне виховання спрямоване не лише на оволодіння дітьми зі зниженим зором музичною культурою, розвиток їхніх музичних здібностей і формування творчих якостей, а й на запобігання ускладненням, своєчасну корекцію порушених функцій, розвиток компенсаторних процесів. Теоретичний аналіз літературних джерел із проблеми дослідження засвідчив, що широкі можливості використання музики в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку висвітлено в працях таких науковців: Л. Брозело, Т. Варьонова, Г. Волкова, Н. Власова, І. Гудим, Н. Збруєва, М. Земцова, А. Киштимова, В. Кручиніна, Л. Куненко, О. Медведева, І. Муратова, Н. Остапенко, З. Пуніна О. Яхніна та інших.

Корекційні можливості музики, музичного ритму й музично-ритмічного виховання дітей із глибокими порушеннями зору частково відображено в науково-методичних працях М. Земцової О. Єльнікової, В. Кручиніна, Л. Куненко, Н. Остапенко, В. Ремажевської, В. Феоктистової тощо. Вони указували, що для дитини, яка розвивається в умовах зорової депривації, музика є тим додатковим, емоційно насиченим джерелом пізнання та диференціації різнобарвних звуків навколишнього світу, який допомагає певною мірою компенсувати й коригувати їхні недосконалі уявлення про образи довкілля й емоційні характеристики через зміст музичних творів і комплекс засобів музичної виразності.

Л. Куненко зазначено, що серед різноманітних факторів, які активно впливають на

гармонійний розвиток особистості сліпих, особливе місце належить музично-естетичним як найбільш доступним видам діяльності. Для дитини з вадами зору музика є тим інформаційним каналом у різнобарвний світ естетичних звуків, який допомагає певною мірою компенсувати її неповноцінність, а подекуди й деформовані уявлення про навколишнє середовище через зміст музичних творів і засоби музичної виразності [8].

Аналіз нормативно-методичного забезпечення різних видів занять із музичного виховання дошкільників зі зниженим зором виявив проблему в змістовому компоненті програмового та методичного забезпечення в напрямі визначення корекційно-розвивальної й компенсаторної їх спрямованості.

Постановка завдання. Розробка програмового забезпечення занять із музичного виховання дошкільників зі зниженим зором дасть змогу вирішити на практичному рівні завдання покращення якості реалізації корекційно-розвивального потенціалу музичної діяльності загалом. На вирішення потреби практики сьогодення нами було розроблено програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору, опис якого і став метою статті.

Виклад основного матеріалу. Програмно-методичний комплекс містить чотири програми з пояснювальними записками й додатками, а саме: *корекційну ритміку, логоритміку, горизонтальну пластику, музикотерапію*, які цілеспрямовано реалізують комплекс освітніх і корекційно-розвивальних завдань у напрямі розвитку музично-мотиваційної сфери, музично-когнітивних, музично-сенсорних, психомоторних і музично-творчих здібностей.

Зміст програм розроблено відповідно до сучасних вимог щодо розробки освітньо-виховних програм для спеціальних дошкільних навчальних закладів і представлений по роках опанування дітьми зі зниженим зором програмового змісту, а не по роках їх навчання в дошкільному закладі, тобто термін опанування програмового змісту може розтягуватись у часі та продовжуватись 4 роки (до 7 років, а не до 6, як у дітей із нормальним зором).

У кожній програмі визначено орієнтовний зміст, що надає педагогам можливість проявляти творчу ініціативу, створювати диференційований зміст відповідно до можливостей і рівня розвитку дошкільників зі зниженим зором. У додатках висвітлено широкий спектр практичних методичних матеріалів, які зазначені в програмах,



що зупиняє необхідність їх пошуку в інших джерелах і спрощує користування програмами та їх реалізацію на практиці.

Кожна розроблена програма (окрім музикотерапії) містить такі структурні елементи: «Зміст навчання та виховання», «Орієнтовні показники розвитку», «Спрямованість корекційно-розвивальної роботи». Програма з музикотерапії структурована так: «Період проведення занять за місяцями», «Тематика занять», «Номер заняття за темою», «Зміст та структура занять», що сприяє зручному використанню програми музичним керівником. У кінці програмового змісту подано спрямованість корекційно-розвивальної роботи, у зв'язку з тим що музикотерапевтичні заняття включені до корекційного блоку занять із музичного виховання, і досягнення дитини на кінець навчального року.

Надамо коротку характеристику кожній програмі корекційних занять, зазначених у програмно-методичному комплексі. У пояснювальній записці програми з **корекційної ритміки** зазначено, що це особливий вид занять із музичного виховання дітей із порушеннями зору, який включає систему вправ, що цілеспрямовано впливають на розвиток відчуття ритму, музичного ритму [5; 6]. Основу занять із корекційної ритміки становлять рухи у взаємозв'язку з музикою та/або мовленням, тобто відбувається поєднання рухових ритмічних вправ із вербальним і музичним супроводом, що дає педагогу змогу цілеспрямовано формувати й розвивати відчуття ритму в дитини зі зниженим зором на мономодальній, біомодальній і полімодальній основі. Також відбувається цілеспрямований музичний розвиток дошкільника зі зниженим зором (музичного слуху – звуковисотного, ритмічного, динамічного, тембрового, здатності розрізняти форму, характер музичного твору тощо), що становить компенсаторну спрямованість цих занять.

Заняття з корекційної ритміки мають корекційно-розвивальну спрямованість, тобто подані в програмі види музично-ритмічної діяльності цілеспрямовано впливають на первинний недолік (порушений зір), запобігають порушенням у психічному та фізичному розвитку й коригують їх. Тому в програмі визначено такі завдання: розвиток відчуття ритму (здатність відчувати його в музиці, русі та мовленні), уміння передавати через рухи музичний і вербальний ритм; музично-сенсорний розвиток, уміння передавати в музично-ритмічних рухах засоби музичної виразності (темп, динаміку, характер тощо); розвиток музично-рухової творчості (вигадкування музично-рухових образів

і вміння ритмічно й виразно їх відтворювати); розвиток емоційно-мотиваційної сфери, когнітивних процесів, психомоторики та корекція негативних виявів у їх формуванні; розвиток зорових функцій, ритмізації рухів очей; запобігання та корекція недоліків, які виникають на фоні зорового порушення в особистісній сфері (виховання впевненості в собі, у своїх можливостях, усвідомлення своєї індивідуальності, корекція негативних особистісних якостей тощо), у процесі опанування рухами (скутість, малорухливість, невпевненість, нав'язливі рухи, страх рухатися в просторі тощо).

Для реалізації зазначених завдань у програмі виділено чотири види музично-ритмічної діяльності: зорово-ритмічна розминка, вправи на просторову орієнтацію, ритміко-танцювальні вправи, творчо-ритмічні вправи.

Зорово-ритмічна розминка складається з ритмізованих вправ для очей і ритмізованих вправ із м'ячем. *Вправи на просторову орієнтацію* включають виконання основних рухів (різних видів ходьби, бігу, стрибків тощо) у різних напрямках під музичний і/або вербальний супровід. *Ритміко-танцювальні вправи* містять вправи ритмічної гімнастики з предметами й без них і танцювальні рухи. *Творчо-ритмічні вправи* передбачають виконання музично-ритмічних вправ, побудованих на імітуванні конкретних рухів тварин, птахів, людей; створення музично-рухових образів казкових персонажів; інсценування дитячих пісень, створення невеликих музично-хореографічних етюдів.

У загальному розумінні **логопедична ритміка** – це корекційна методика навчання й виховання осіб із різними порушеннями психофізичного розвитку засобами рухів, музики та слова. Організація логоритмічних занять із дітьми дошкільного віку з порушеннями зору є складовою корекційної роботи в системі музичного виховання в спеціальному дошкільному навчальному закладі або закладі (групах) компенсуючого типу й організовується музичним керівником як продовження занять корекційною ритмікою. Основною метою проведення логоритмічних занять у системі музичного виховання дошкільників зі зниженим зором є розвиток відчуття ритму мовлення на мономодальній, біомодальній і полімодальній основі, стимулювання мовленнєвої активності, розвиток і корекція мовних і немовних засобів спілкування за допомогою логопедичних засобів (вимовляння ритмослуків, ритмоскладів, 2–3-складових слів, ритмофраз, ритмодекламація приспівок, закликанок, дитячих віршиків, пісень тощо) та різних видів музичної діяльності



(співу, гри на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічних рухів тощо).

Логоритмічні заняття з дітьми зі зниженим зором, які проводить музичний керівник, за постановкою корекційних завдань відрізняються від логоритмічних занять, що проводить логопед із цією самою категорією дітей, але об'єднуючою їх ланкою є профілактично-розвиваючий, компенсаторно-корегуючий характер і засоби впливу: слово, рух, музика.

Для реалізації мети й корекційно-розвивальних завдань у програмі виділено п'ять розділів: перший – ритмовправи дихальної гімнастики, другий – вербально-ритмічна гімнастика, третій – вправи на координацію вербального ритму з рухами дрібною моторикою, четвертий – вправи на координацію ритму мовлення з рухами тіла, п'ятий – вправи на узгодження ритму мовлення з грою на дитячих музичних інструментах.

Ритмовправи дихальної гімнастики спрямовані на розвиток дихальної мускулатури, правильного дихання, навчання діафрагмального дихання. Вправи дихальної гімнастики виконуються у відповідному темпі й ритмі, поєднуються з вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів, що сприяє розвитку темпоритмічного відчуття, вербального ритму, артикуляційного та голосового апарату, координації рухів, формуванню правильної звуковимови, орієнтування в сторонах власного тіла та руху щодо нього. Під час підбору вправ дихальної гімнастики були використані такі відомі методики дихальної гімнастики, як методика К. Бутейко, методика А. Стрельникової та ін.

Другим розділом програми є *вербально-ритмічна гімнастика*, метою якої є формування відчуття ритму мовлення за допомогою вправ артикуляційної гімнастики, вправ «Говорилка», ритмодекламації, мовно-ритмічних ігор. Вправи артикуляційної гімнастики виконуються з дітьми дошкільного віку зі зниженим зором із першого по четвертий роки навчання та спрямовані на навчання дитини ритмічно вимовляти звуки, склади, слова, короткі фрази в різному темпі, динаміці тощо. Вправи «Говорилка» включені до програми з другого року навчання й передбачають навчання дітей ритмічно вимовляти склади, слова з фразами, чергуючи їх у різному темпі, динаміці й узгоджуючи з рухами. Ритмодекламація також починає використовуватися з дітьми з другого року навчання, ускладнюючись із кожним роком, і передбачає ритмічне вимовляння дитячих примовок, приспівок, дитячих віршків, спів дитячих українських народних пісень, узгоджуючи з власними рухами та ритмом музичного супрово-

ду. Мовно-ритмічні ігри використовуються на четвертому році навчання і спрямовані на навчання дитини ритмічно узгоджувати ритм власного мовлення, дрібних і загальних рухів із ритмом музичного супроводу.

Основними корекційно-розвивальними завданнями використання різних видів вправ вербально-ритмічної гімнастики під час занять логоритмікою є розвиток у дітей зі зниженим зором насамперед темпоритмічного відчуття, корекція мовленнєвих порушень, пов'язаних із темпоритмічним боком мовлення, стимуляція та дорозвиток мовленнєво-дикційних навичок, нормалізація дихання, ритмізація мовлення, а також розвиток динамічного відчуття, звуковисотного слуху, слухової уваги, мовного слуху, артикуляції, виразності мовлення, координації мовлення з рухами й/або музичним супроводом.

М. Кольцовою доведено, що рівень розвитку мовлення дітей прямо залежить від ступеня сформованості дрібних рухів пальців рук [7]. Тому в програмі виділено третій розділ – *вправи на координацію вербального ритму з рухами дрібною моторикою*, що включають вправи для кистей рук, пальчикову гімнастику, вербальні пальчикові ігри, пальчикові фігурки, вербальні пальчикові інсценівки.

Вправи для кистей рук і пальчикову гімнастику виконують діти з першого року навчання як найпростіші вправи, що передбачають різні ритмічні рухи дрібною моторикою з відтворенням ритму вербального супроводу педагога та/або музичного супроводу, ритму, зображеного графічно, а на наступних роках навчання з узгодженням рухів з різними видами вправ вербально-ритмічної гімнастики.

Пальчикову гімнастику розпочинають зі знайомства дітей зі своїми пальцями – їхніми назвами, призначенням – і виконання найпростіших вправ із невеликими віршиками («Пальчики вітаються», «Стиснемо-розтиснемо», «Молоточок», «Бігунець», «Млинок», «Гра на фортепіано» тощо). Також на першому році навчання з дітьми виконують вербальні пальчикові ігри, які передбачають узгодження ритму власного вербального супроводу з рухами пальців рук («Ладудуладусі», «Сорока ворона», «Печу, печу хлібчик» тощо).

Коли дитячі пальчики стають більш рухливими та гнучкими, вводяться «пальчикові фігурки» (з другого року навчання), які поєднують із ритмічним промовлянням віршів, завдяки чому діти швидше запам'ятовують мануальні рухи й точніше відтворюють віршований супровід («Будиночок», «Прапорець», «Човник», «Мишка», «Зайчик» тощо).



Вербальні пальчикові інсценівки спираються на вже сформовані образно-рухові уявлення про певних персонажів (під час вивчення «пальчикових фігурок»), складаються з характерних рухів персонажа й вербального супроводу та включають пальчикові загадки, вірші, діалоги, пісні, міні-вистави («Півники побилися» М. Познанської; «Два півники», «Сорока-ворона», «Двоє козенят», «Зайчик злякався» П. Воронька та ін.). Зокрема, пальчикові загадки спрямовані на впізнання вивчених персонажів, які відтворюються за допомогою рухів пальців і можуть поєднуватися з вербальною підказкою (з віршем, піснею тощо) та музичним супроводом. За цим самим принципом будуються пальчикові діалоги, пісні, міні-вистави з використанням пальчикових ляльок, але вони більше орієнтовані на художньо-образне сприйняття й розвиток креативних здібностей дітей із порушеннями зору.

Під час використання цих вправ відбувається розв'язання таких корекційно-розвивальних завдань, як розвиток темпоритмічного, тактильного відчуття, дрібної моторики, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, мовного слуху, мовлення, образного мислення, узгодженості ритму вербального супроводу з рухами пальців рук, розширення пізнавального досвіду, уявлень про об'єкти навколишнього світу, розрізнення та впізнання образно-рухових персонажів на полімодальній основі.

Виділений у програмі четвертий розділ – *вправи на координацію ритму мовлення з ритмічними рухами тіла* передбачають узгодження вербального ритму, який властивий змісту віршів, що вимовляються спочатку педагогом, а далі дітьми з ритмічними рухами загальною моторикою, які виконують діти. Вирішення цього завдання найбільш успішно реалізується на матеріалі дитячих фізкультурхвилинок, у яких чітко відчувається вербальний ритм і представлено нескладні рухи руками, головою, тулубом, ногами тощо. Під час виконання цих вправ у дітей розвивається відчуття ритму, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, узгодженості ритму мовлення з рухами різними частинами тіла, рухової творчості, а також формуються знання щодо частин і сторін власного тіла.

П'ятий розділ програми – *вправи на узгодження ритму мовлення з грою на дитячих музичних інструментах* – включає відтворення дітьми на дитячих інструментах (звуковому трикутнику, дзвіночку, дерев'яних паличках, ложках, барабані, брязкальцях, бубоні тощо) голосів тварин і птахів, шумів природи, ритмічного рисунка мелодії

(наприклад, гра «Музична луна») і проводиться з дітьми вже з першого року навчання протягом усіх років. Після того, як дитина навчиться передавати елементарний ритм почутої мелодії, вірша, пропонується поєднання гри на дитячих музичних інструментах із власним вербальним супроводом (віршами, піснями, діалогами) або з основними рухами (з другого року навчання). Надалі передбачається одночасне виконання дитиною гри на дитячому інструменті з власним вербальним супроводом узгоджуючи з основними рухами (гра «Барабанщик»). У старшому дошкільному віці діти залучаються до гри в оркестрі.

Основними корекційно-розвивальними завданнями цього розділу програми є розвиток темпоритмічного та динамічного відчуття, дрібної моторики, слухового сприймання, мовлення, виконавських і творчих здібностей, узгодженості ритму власного вербального супроводу або рухів із грою на дитячих музичних інструментах.

Заняття логоритмікою проводяться один раз на тиждень, чергуючись із заняттями корекційною ритмікою. Музичний керівник, який проводить заняття з логоритміки з дітьми дошкільного віку зі зниженим зором, повинен урахувати побажання логопеда й тифлопедагога для цілеспрямованого, всебічного та систематичного корекційного впливу на дитину.

Упровадження програми **з горизонтальної пластики** як виду корекційних занять із музичного виховання має на меті розвиток відчуття ритму та пластичних виразних рухів під час виконання музично-ритмічних вправ у горизонтальному положенні за одним поданим педагогом сюжетом рухової казки або вигадування її закінчення.

Заняття горизонтальною пластикою посідають особливе місце в системі музичного виховання дошкільників із порушеннями зору, маючи на меті не лише музичні освітньо-виховні та корекційно-розвивальні завдання, а й терапевтичні, здійснюючі позитивний вплив на психічний стан занадто збудливих, розгальмованих і тривожних дітей, заспокоюючи їх релаксаційною музикою, здійснюючи профілактику та корекцію порушеної постави (кіфоз, сколіоз та ін.) тощо. Також заняттями горизонтальною пластикою доцільно займатися дітям із важкими зоровими захворюваннями, яким протипоказано виконання деяких музично-ритмічних вправ, а саме: бігу, стрибків, різких нахилів, вправ ритмічної гімнастики тощо. Отже, заняття горизонтальною пластикою мають на меті розвиток відчуття ритму, відтворення музично-рухового образу у виразних пластичних горизонтальних



рухах, а також музично-сенсорний, музично-когнітивний, музично-руховий і музично-творчий розвиток, корекцію негативних виявів психічного стану й порушеної постави, розвиток простежуючих функцій зору та компенсаторних процесів.

Ці заняття можуть проводитися 1–2 рази на місяць, чергуючись на III/IV роках навчання з музикотерапією. Розроблені комплекси горизонтальних пластичних музично-ритмічних вправ виконуються з предметами (м'ячами, гімнастичною палицею, смужками, обручами тощо) і без них. Музичний керівник виконує вправи разом із дітьми й забезпечує вербальний супровід (розповідає казку). Обов'язковою вимогою проведення горизонтальних пластично-рухових казок є те, що кожен комплекс починається й закінчується релаксаційною вправою: лежачи на спині в розслабленому стані до 1-ї хвилини, заплющивши очі, тим самим приводячи організм до стану спокою. Також кожний комплекс вправ включає вправи для очей, укріплюючи їхні м'язи й розвиваючи простежуючі функції зору. Підібраний орієнтовний музичний матеріал складається з релаксаційного музичного репертуару, який виконується в запису.

Упровадження **музикотерапії** в процес музичного виховання дошкільників із порушеннями зору є ефективним доповненням реалізації розвивальних, виховних і навчальних завдань базової програми з музичного виховання та фізичного, соціально-морального, емоційно-ціннісного, пізнавального, мовленнєвого, художньо-естетичного й креативного розвитку дитячої особистості.

Програма розроблена для дітей III/IV року навчання у зв'язку з тим, що, як зазначають науковці, найбільш чутливим періодом для використання музикотерапії в корекційній роботі з дошкільниками з проблемами розвитку є вік 6–7 років, а в окремих випадках 5–6 років, акцентуючи увагу на тому, що саме в цей період у дитини вже сформовані основні мовленнєві, рухові навички, а також навички, пов'язані з художньою, музичною діяльністю, які можуть бути використані в сеансах рецептивної, активної та інтегрованої музикотерапії.

У пояснювальній записці програми з музикотерапії зазначено, що метою проведення цих занять із дітьми дошкільного віку зі зниженим зором визначено гармонізацію внутрішнього світу дитини, покращення її фізичного та психологічного стану, корекція негативних емоційно-психологічних виявів, розвиток її музично-рухових і творчих здібностей.

У процесі проведення музикотерапевтичних занять реалізуються такі завдання: зняття емоційно-психологічного напруження й досягнення катарсису в процесі музично-творчої діяльності; збагачення емоційно-почуттєвої сфери дитини; реалізація бажання дитини співати, музикувати й танцювати (виконувати спонтанні та керовані рухи під музику); розвиток навичок інтонування дитячих, класичних і народних пісень; формування вміння музикування на елементарних музичних інструментах (бубоні, сопілці, барабані, металофоні, ксилофоні тощо).

Програмовий зміст розроблено з урахуванням тематичного принципу, де кожні чотири заняття, заплановані на місяць, об'єднані однією темою: тема I «Звукова мова тіла»; тема II «Звуки природи»; тема III «Звуки природи» (живої); тема IV «Дерев'яний звук»; тема V «Скляний звук»; тема VI «Металевий звук»; тема VII–IX «Звуки музичних інструментів». У процесі занять діти вчаться вслуховуватися, сприймати й розрізняти звуки довкілля.

Програма з музикотерапії включає такі види діяльності: концентрація уваги на музичних і шумових звуках; слухання і спів пісень, тонування звуків; ознайомлення з різними музичними інструментами та формування й розвиток виконавських навичок; музично-танцювальна та музично-ігрова діяльність; медитативна релаксація.

У програмі окреслено пасивні (рецептивні), активні, комплексні методи музикотерапевтичного й корекційного впливу на дитину. До пасивних методів належать такі: комунікативний – спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку довіри взаєморозуміння, реактивний – спрямований на досягнення катарсису, регулятивний – сприяє зниженню нервово-психічного напруження, музичний супровід навчально-виховного процесу (функціональна музика) – задля стимуляції психофізіологічних функцій у процесі музичної діяльності. До активних методів належать терапія співом, рухова імпровізація під музику, інструментальна й танцювальна терапія. Поширеним у музикотерапії дошкільного періоду є використання комплексних методів, які об'єднують візуальний канал і слух: споглядання прекрасних пейзажів (ландшафтотерапія) під музичний супровід, рухи під музику, малювання під музику, пісочна терапія, леготерапія тощо.

Висновки. Програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору – це



практичний і методичний ресурс для практиків і фахівців задля вирішення проблеми корекційного спрямування музичного виховання та музичної діяльності загалом. Ця авторська розробка відображає специфіку проведення корекційного блоку індивідуальних і групових музичних занять і чітко окреслює корекційно-розвивальний компонент програм (а не лише освітньо-змістовий). Використання в практиці роботи спеціальних дошкільних закладів зазначеного комплексу дасть змогу суттєво посилити корекційне спрямування процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, зосередити педагогічну увагу на особистості дитини як суб'єкті процесу виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/690/bazovij_komponent-doshkilnoj_ospiti_v_ukrajini/.
2. Власова Н.А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками / Н.А. Власова. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1959. – 81 с.
3. Ефименко Н.Н. Физкультурные сказки или как подарить детям радость движения, познания, постижения / Н.Н. Ефименко. – Х. : Веста : Изд-во «Ранок», 2004. – 64 с.
4. Ісайкова Н.М. Пальчикові вправи та картинки / Н.М. Ісайкова // Палітра педагога. – 2003. – № 1. – С. 28–31.
5. Картава Ю.А. Програма з ритміки для дітей дошкільного віку з порушеннями зору / Ю.А. Картава. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2006. – 40 с.
6. Картава Ю.А. Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору : [навчально-методичний посібник] / Ю.А. Картава. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2013. – 198 с.
7. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности) / М.М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 79 с.
8. Куненко Л.О. Використання музики як корекційно-компенсаторного і терапевтичного засобу у спеціальній школі / Л.О. Куненко // Медико-психологічні проблеми дефектології : зб. наук. праць. – Херсон : ПО «Терра», 2001. – С. 97–103.
9. Побережна Г. Музикотерапія як інноваційна технологія особистісного розвитку / Г. Побережна // Вища освіта України. – 2010. – № 3. – С. 87–97.
10. Гудим І.М. Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років: програма розвитку дітей з важкими порушеннями зору від 3 до 6 років / І.М. Гудим, Л.С. Вавіна. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 106 с.
11. Синьов В.М. Корекція / В.М. Синьов // Спеціальна педагогіка : [понятійно-термінологічний словник] / за ред. В.І. Бондаря. – Луганськ : Альма-Матер, 2003. – С. 186–187.
12. Синьова Є.П. Тифлопсихологія : [підручник] / Є.П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.



УДК 37.018.1;173;165.742.

ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ РОДИНІ

Гончар Л.В., к. пед. н.,
завідувач лабораторії виховання в сім'ї та закладах інтернатного типу
Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

Стаття присвячена розгляду інституту сім'ї як провідного середовища виховання дитини. У цьому ракурсі з'ясовано основні типи сімей і певні соціально-педагогічні тенденції, які викликають труднощі у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Особливу увагу приділено аналізу певних соціальних чинників, які зумовлюють суперечності й складнощі у внутрішньосімейних взаєминах між дітьми і батьками, а саме: збільшення кількості нуклеарних сімей, зростання розлучень, трудова міграція тощо.

Ключові слова: сім'я, гуманні батьківсько-дитячі взаємини, типи сімей.

Статья посвящена рассмотрению института семьи как ведущей среды воспитания ребенка. В данном ракурсе установлены основные типы семей и определенные социально-педагогические тенденции, которые вызывают трудности в формировании гуманных родительско-детских взаимоотношений. Особенное внимание уделено анализу определенных социальных факторов, которые обуславливают противоречия и сложности во внутрисемейных отношениях между родителями и детьми, а именно: увеличение количества нуклеарных семей, рост разводов, трудовая миграция и др.

Ключевые слова: семья, гуманные родительско-детские взаимоотношения, типы семей.

Honchar L.V. TENDENCY IN FORMING PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN UKRAINIAN MODERN FAMILY

The article deals with the family institute as the leading child rearing environment. From this perspective identifies the main types of families and defined social and pedagogical tendencies, which cause difficulties in the formation of humane parent-child relationship. Special attention is devoted to the analysis determined social factors that cause conflicts and difficulties in family relations between the parents and children, namely: an increase in the number of nuclear families, divorces growth, labor migration and others.

Key words: family, humane parent-child relationship, types of families.

Постановка проблеми. Сучасна сім'я є для дитини групою співвіднесення, оскільки дитина із самого народження ідентифікується з нею, створює і зберігає прийнятні в ній погляди, установки, звичаї, зразки поведінки та спілкування. Первинний і виховний вплив сім'ї на тонку й гостро сприймаючу світ психологічну структуру дитини дуже стійкий і залишається на все життя. Тому важливо, щоб сім'я забезпечувала міцні особистісні утворення, такі як прив'язаність до рідного дому, звички елементарної соціальної поведінки, інтерес до навколишнього світу. Наявні випадки втечі дітей із рідних домівок викликані, як правило, слабкими міжособистісними зв'язками між батьками й дитиною, сильною протидією зовнішнього оточення впливу батьків, аморальною, навіть криміногенною ситуацією в родині. Такий стан актуалізує важливість формування у дітей та учнівської молоді усвідомленого ставлення не тільки до майбутнього шлюбу, а й до способів його зміцнення і збереження. Перспективною в цьому контексті є проблема формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, визначення опти-

мальних умов їх впливу на формування особистості дитини.

Ступінь розробленості проблеми. Висвітленню ролі сім'ї як провідного середовища виховання зростаючої особистості, формуванню міжособистісних взаємин між батьками й дітьми різного віку присвятили свої праці Т. Алексеєнко, Г. Авдіянець, М. Бикова, С. Голод, О. Гукаленко, А. Даник, Е. Ейдемільер, З. Кісарчук, О. Кляпець, В. Кравець, Т. Кравченко, Б. Ковбас, В. Костів, Т. Крюкова, О. Куфтяк, Л. Пovalій, В. Семиченко, О. Смирнова, В. Солонников, В. Столін, Н. Уманець, О. Хромова та ін.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути інститут сім'ї як провідне середовище у вихованні дитини, зокрема у формуванні гуманних міжособистісних взаємин між батьками й дітьми; з'ясувати в цьому ракурсі певні тенденції українських сімей, які репродукують труднощі в плеканні означених взаємин.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом зростає розуміння того факту, що об'єктивно існують різні сім'ї, проте в науці не вироблена узагальнена думка, що таке сім'я «насправді». Існує багато ви-



значень сім'ї, які постійно коригуються й уточнюються. Одним із найбільш вдалих є таке: «Сім'я – це контактна група осіб, які пов'язані спорідненістю (або юридично прирівняні до них), становлять єдине ціле й відчувають себе цим цілим» [1, с. 75]. За своєю структурою, кількістю членів і їх віковим складом сучасна сім'я неоднорідна. Є сім'ї з трьох поколінь – батьків, дітей, онуків; сім'ї з двох поколінь – батьків і дітей; однодітні родини; багатодітні сім'ї, в яких троє або більше дітей; неповні сім'ї, в яких відсутній один із батьків; бездітні сім'ї; сім'ї з дітьми з боку чоловіка або дружини (за умови повторного шлюбу); сім'ї зі спільним проживанням близьких і далеких родичів.

Із погляду функціональних особливостей сім'ю зазвичай визначають як нормальну, здорову, еталонну і проблемну. Об'єднувальною особливістю і здорових, і проблемних українських сімей є їх химерна структура, тобто склад сім'ї, її членів, а також сукупність їхніх взаємин. Існує досить струнка схема аналізу сімей за структурним складом, яку запропонував О. Личко, а саме:

- повна сім'я (мати, батько, діти);
- неповна сім'я (тільки мати чи батько й діти);
- викривлена або деформована сім'я (наявність вітчима, замість батька, мачухи, замість матері, і діти);
- розширена (інші родичі по прямій або бічній лінії в складі повної або неповної сім'ї) [6, с. 102].

Сьогодні існують нові реалії життя сім'ї, які відображено у видозмінах її структури з урахуванням таких параметрів, як історія сім'ї; характер шлюбних взаємин; кількість поколінь у її складі; обов'язкова наявність і кількість дітей; виховний потенціал; психолого-педагогічні особливості міжсімейних взаємин.

Отже, виокремлюємо такі типи сучасних сімей:

1. сім'я **нуклеарна** (батьки та їхні діти) або класична, побудована на основі зареєстрованого шлюбу. До цього типу належать малодітні сім'ї (одна-дві дитини); середньо- або багатодітні сім'ї (три й більше дітей). Таких сімей в Україні, відповідно, 40%, 3%, 1%;

2. сім'я **змішана** або знову створена (з подружнім ядром, один із батьків є для дітей нерідним; можуть бути спільні діти);

3. сім'я **неповна**, яка первісно була побудована на основі зареєстрованого шлюбу: до цього типу належать один із батьків (розлучений або вдовець) і дитина або діти. У неповних сім'ях досить часто присутній співмешканець матері, доволі часто такі співмешканці змінюються. Іноді неповна

сім'я складається з матері, дитини або дітей і їхнього рідного батька, з яким, утім, мати не знаходиться в зареєстрованому шлюбі, але який зареєстрував дитину або дітей;

4. сім'я, побудована на основі **цивільного шлюбу**, яка складається з матері, дитини або дітей із її або їхнім рідним батьком. Таких сімей в Україні близько 10%, кожна п'ята дитина народжується в цивільному шлюбі;

5. **материнська** сім'я, у складі якої:

а) мати, яка ніколи не була у шлюбі, та дитина або діти;

б) мати та її дитина або діти від чоловіка, який є біологічним батьком і утримує, опікає їх, але має іншу сім'ю;

в) мати та її дитина або діти й чоловік, який не є їхнім батьком, але утримує й опікає їх;

6. **багатопокілінна** сім'я: а) у якій три покоління виховують дітей і онуків, проживають разом, ведуть спільне господарство; б) у якій наявна матрилінійна родова структура іноді до чотирьох поколінь, однак часто з пропуском сімей із подружнім ядром. Збільшується кількість матрилінійних сімей із передачею традицій по материнській лінії, в яких ланцюг «шлюб» взагалі відсутній і замінюється співмешканням. Водночас завдяки народженню позашлюбних дітей іде відтворення нових поколінь. Саме ці сім'ї входять у групу ризику, а діти з них – у криміналізовані співтовариства;

7. **прабатьківська** сім'я, в якій дитину виховують бабуся й дідусь або хтось один. Ланцюг «батьки» відсутній через смерть, розлучення, ув'язнення, позбавлення батьківських прав.

Відповідно до градації сімей (умовної до певної міри) на здорові й проблемні, вирізняють сім'ї за їх різним виховним потенціалом (теж певним чином умовно), оскільки в «чистому вигляді» якийсь один тип сім'ї практично не зустрічається.

Дослідження свідчать, що в масиві всіх здорових сімей (приблизно 40%):

– 10–15% можна зарахувати до родин із сильним виховним потенціалом, у яких виховний вплив на дитину з боку всіх вихователів є оптимальним;

– близько 25% належать до сімей зі стійким виховним потенціалом. У них створено сприятливі можливості для виховання дітей, а труднощі, без яких не обходиться в жодній родині, долаються спільними зусиллями дорослих і дітей, при необхідності залучаючи на допомогу можливості інших соціальних інститутів, передусім школи.

Серед масиву проблемних сімей:

– до 30% мають нестійкий виховний потенціал із характерною неправильною



педагогічною позицією батьків (гіпо- або гіперопіка, залюблення, авторитаризм, емоційне відторгнення дитини, міжособистісні конфлікти, негармонійні родинні взаємини тощо). Нестійкий виховний потенціал цих сімей тим не менше при спільних бажаннях і зусиллях усіх членів родини за підтримки інших соціальних інститутів вирівнюється;

– близько 15% – це сім'ї зі слабким виховним потенціалом, у яких втрачено й відсутні контроль за їх життєдіяльністю, бажання дорослих членів родини змінити педагогічний клімат. Причини такої втрати можуть бути найрізноманітніші (вади здоров'я в одного або обох батьків, перевантаженість на роботі, кар'єрні прагнення, неповна сім'я – заглиблення в особисте життя в намаганні «влаштувати», низький інтелектуальний рівень одного або обох батьків тощо). Останнім часом кількість таких сімей постійно збільшується в зв'язку з прагненням певної частки батьків за рахунок перевантажень на роботі утримувати сім'ю з непрацюючою матір'ю, чий недостатній освітній і культурний рівень нездатний забезпечити належний стан сімейного виховання.

У сім'ях зі слабким виховним потенціалом, як правило, спостерігається відсутність авторитету батьків у дітей, заміщення його впливом позародинної, вуличної субкультури;

– решта, приблизно 20%, – це сім'ї з дуже слабким виховним потенціалом, зумовленим постійно конфліктною, агресивною атмосферою в родині (нерідко в стадії розлучення або в неповних сім'ях), обтяженою перманентними пошуками і змінами співмешканців. Сюди ж належать маргінальні сім'ї з алкогольною, наркотичною, сексуальною деморалізацією, схильні до правопорушень і протиправних дій, сімейного насилля [6, с. 116].

Водночас існує низка тенденцій, які прямо пов'язані зі структурними змінами в сучасній родині й зумовлюють характер її виховних впливів, специфіку змісту, методів і форм виховання, зокрема впливають на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

По-перше, збільшення кількості нуклеарних сімей, у яких одна дитина концентрує на собі увагу, любов, матеріальні блага від чотирьох-шести дорослих, проковує так званий синдром єдиної дитини. Стосовно цього А. Адлер писав, що єдина дитина володіє водночас найкращим і найгіршим зі світів, її позиція унікальна, вона й найстарша, і наймолодша дитина, їй немає з ким конкурувати за «місце під сонцем».

Єдина дитина в нуклеарній сім'ї зникає до всеохопної турботи, любові, підтримки, захисту дорослих. Визначальними рисами характеру такої дитини є егоцентризм і залежність, певна відсутність життєздатності, нерозуміння проблем інших людей. У наш час єдиних дітей стає все більше й більше. Зазначимо, що, за статистичними даними, 41% респондентів серед української молоді мають дітей. Із тих, хто має дітей, 63% мають одну дитину, 31% має двох дітей, 4% має трьох дітей, а 1% має більше ніж трьох дітей. Із загальної кількості молодих сімей українців сім'ї з однією дитиною становлять 26%, з двома – 14%, з трьома – лише 2%, з 4 і більше – менше ніж 1% [5, с. 87]. Отже, в недалекому майбутньому на «шлюбний ринок» вийде багато єдиних дітей обох статей. Багатьма дослідженнями (У. Тоумен, Р. Ричардсон, А. Адлер) доведено, що єдині діти – найбільш складний варіант для подружньої сумісності й успішної побудови сімейних взаємин. Можливо, суспільству варто чекати на нову хвилю розлучень, зростання кількості неповних сімей.

По-друге, в Україні розпадається кожна друга сім'я. Найбільша кількість розлучень припадає на перший рік спільного життя, потім криза зачіпає сьомий-восьмий рік (коли діти – ще дошкільнята або збираються до школи) і, нарешті, того періоду, коли діти виросли (це стосується майже кожної п'ятої пари із загальної кількості розлучених). Кількість розлучень по країні загалом сягає 58% від загальної кількості одружень. Причини розлучень абсолютно конкретні (39% – матеріальні проблеми, 33% – подружня зрада, 32% – пияцтво одного з членів родини). Однак це тільки верхівка «айсберга» сімейного неблагополуччя: у «вцілілих» сім'ях також наявні пияцтво, матеріальні нестатки, аморальність, постійні чвари. Вплив зруйнованої структури неповної сім'ї на формування особистості дитини виявляється насамперед у тому, що діти в неповних сім'ях не мають для ідентифікації повноти взаємодоповнюючих батьківських образів, унаслідок чого в них не розвиваються необхідні для подальшого життя якості особистості. У таких сім'ях у дітей формуються руйнівні тенденції, які починають домінувати й мотивують деструктивні форми поведінки. Сімейне виховання в неповних сім'ях, де присутні співмешканці (співмешканки), як правило, характеризується самоусуненням нерідного дорослого від складнощів у становленні особистості, позицією «чужака», ставленням до нерідної дитини як до «зайвого», такого, що заважає нормально жити. Усе це, природно,



викликає в дитини з неповної сім'ї почуття душевного дискомфорту, протесту, агресії, стійкої відрази до дорослих, а в майбутньому – закріплення негативної моделі сім'ї.

По-третє, сьогодні спостерігається відхід від офіційних стосунків. Так званий цивільний шлюб або, точніше, «шлюб на віру» став соціально прийнятною нормою для більшості українських молодих пар. Згідно з дослідженнями компанії GFK Ukraine «Молодь України – 2015», молоді люди позитивно ставляться до створення консенсуальних шлюбів [2, с. 189]. Проте молодь уважає, що народження дитини має відбуватись саме в офіційно зареєстрованому шлюбі. 45% серед опитаних представників української молоді не одружені, 41% перебуває в офіційно зареєстрованому шлюбі, а ще 11% живуть разом без оформлення шлюбу. 21% чоловіків і 19% жінок стверджують, що вони особисто не бажають реєструвати шлюб, а 17% і 25% – що цього не бажає партнер (в обох випадках різниця не є статистично значущою) [5, с. 45]. За деякими даними, цивільний шлюб, у якому перебуває кожна десята українська пара, більше влаштовує чоловіків (наявність дружини без відповідальності за неї й дітей, облаштований побут тощо). У країні зростає кількість незареєстрованих співмешкань, які в переписах і опитуваннях жінки називають шлюбами, а чоловіки – різновидами парубоцького стану. Так, останній перепис зареєстрував різницю в кількості майже 1 млн. людей між жінками, які вважали себе заміжніми, і чоловіками, які ототожнювали себе з «вільними козаками», тобто розглядали цивільний шлюб як тренінг і апробацію майбутнього сімейного життя. Цим зумовлюється наявність у цивільних шлюбах жіночого начала, материнської форми виховання. А оскільки відомо, що мати вчить дитину жити в домі, а батько допомагає їй вийти у світ, то дитина в сім'ї, створеній на основі цивільного шлюбу, хоча й забезпечена певним чином емоційною прив'язаністю, але емоційна незалежність у неї не формується. У дорослих, які живуть у цивільному шлюбі, як правило, відсутнє почуття відповідального батьківства. Дитина, відповідно, не сприймає типові сімейні ролі.

По-четверте, більше ніж п'ять мільйонів українців і українок репродуктивного віку працюють за кордоном. У їх складі 51,7% – чоловіки, 48,3% – жінки. Найчисленніша вікова група – 17–27 років (41,7%). Трохи менше тих, кому 28–38 і 39–49 років, відповідно, 28,3% і 26,7%. Більшість мігрантів має вищу освіту – 36,7%, незакінчену вищу – 13,3%, середню спеціальну – 26,7%, середню – 15% [5]. Це не найгірша части-

на батьків, та ще й найбільш продуктивна. Останнім часом спостерігається тенденція від'їзду за кордон цілими сім'ями, особливо з дітьми дошкільного віку. Однак більша частина мігрантів залишає своїх дітей удома на батька або матір, на бабусю-дідуся, близьких родичів, навіть знайомих. Такі сім'ї часто руйнуються або через пияцтво, або через подружню зраду, і дитина, почасти не одна, залишається напризволяще. Тобто, за найскромнішими підрахунками в трьох мільйонах сімей діти перебувають поза батьківською увагою.

Незважаючи на зусилля держави з подолання в окремих районах України масового безробіття, ця проблема залишається дуже гострою. Водночас певне пожвавлення економіки спричинює нестачу деяких категорій працівників у великих індустріальних центрах. Масовий переїзд на роботу в розвинені центри великої кількості працівників із периферії також зумовлює розпад сімей, збільшення кількості неповних родин і поширення в них такого феномена, як безбатьківське виховання.

Суспільство ще не усвідомлює, до яких наслідків призведе внутрішня міграція. Дітям, які пережили стрес у дитинстві чи в підлітковому віці (через фактичну втрату живих батьків), дуже важко потім відновитися на особистісному рівні. У їх дорослому житті це потрясіння може виявитися по-різному, позначившись на стані здоров'я, на майбутніх власних сім'ях; можливо, вони будуть «дихати» на власних дітей, надмірно плекати їх, оскільки самі були позбавлені батьківської любові й уваги. Інші впадуть у протилежність, сповідуватимуть таке ставлення до власних дітей: я вижив, то й ти живи, як умієш.

Окрім того, у дітей із таких родин з'являється образа на державу, яка змусила батька чи матір або обох виїхати на заробітки. Зростаюча особистість формується на негативі, і найстрашніше те, що відсутня та сімейна аура, атмосфера, до яких так тяжіють діти. Не підтримуються сімейні традиції, не існує сімейних свят, не прищеплюється гордість за свою сім'ю. Фундамент, на якому все це відбувається за нормальних соціокультурних умов, відсутній. Це глибока моральна, психологічна проблема, не помічати яку суспільство не має права.

По-п'яте, говорячи про формування гуманної міжпоколінної взаємодії в сучасних умовах, варто враховувати й нові політичні реалії – життя громадянського суспільства фактично в стані війни. Науковці певні того, що прихована проблема будь-якої війни в тому, що під час її формується нове поко-



ління, виховане на цінностях, актуальних для військового часу. Це стосується патріотичних цінностей, які також сьогодні повинна формувати сім'я, оскільки жодна сім'я не може стояти осторонь подій, які розгортаються в країні. Однак не потрібно забувати про те, що, за свідченням соціологів, які займалися дослідженням проблем дитинства за часів воєнної агресії в Україні, ця проблема загострюється тим, що відбулась перерва в сімдесятирічний період, коли українці не знали проблем війни на власній території. Війна здавалась атавізмом минулого, відповідно, концепції виховання спрямовувались на дітей, які проходять соціалізацію за мирних умов. Тому, виходячи із цього, війна не лише популяризує агресію, насильницькі методи вирішення питань. Вона дискредитує норми моралі мирного життя, норми права, компроміс і діалог як засіб досягнення цілей. А це значною мірою визначатиме норми поведінки громадян України, які пройшли становлення під час війни.

Сьогодні ми не можемо спрогнозувати наслідки війни, яка триває. Але вже відтепер необхідно подбати про те, щоб мінімізувати економічні, соціальні, психологічні фактори, які безпосередньо впливають на виховання дітей, у тому числі формування гуманних взаємин у родині.

Усі ці складні проблеми, які пов'язані з розвитком, вихованням, соціалізацією дитини, сучасна сім'я не в змозі розв'язати самотужки. Батьки, не володіючи достатньою мірою знаннями щодо специфіки правильного виховання потенціалу, вікових та індивідуальних особливостей дитини, здійснюють процес сімейного виховання всліпу, інтуїтивно, розрізнено й хаотично.

Охарактеризувавши стан сучасної української сім'ї, проаналізувавши її структуру, визначивши найбільш значущі тенденції, можемо дослідити відповідні стилі сімейного виховання, беручи до уваги, що кожна історична епоха характеризується своїми стилями виховання. Загалом цей процес зумовлюється тим типом особистості, в якому зацікавлене конкретне суспільство. Аналіз соціального впливу на особистість

свідчить, що в 40% людей вирішальне значення на вибір стратегії життя має сім'я, у 30% – засоби масової інформації, тільки у 20% – школа, у 10% – неформальні дитячі об'єднання [6, с. 203].

Для того щоб плідно взаємодіяти з батьками учнів, шкільному педагогові необхідно знати, який стиль сімейного виховання притаманний тому чи іншому типу родини. Ці знання дадуть йому змогу чітко визначити, як формуються батьківсько-дитячі взаємини, які методи використовують дорослі для покарання та заохочення, які духовно-моральні цінності формує родина, як ставляться батьки до дитини.

Висновки. Аналіз та узагальнення теоретичних праць із проблеми й результатів дослідження показали, що сучасна сім'я відчуває значні труднощі щодо реалізації виховної функції. Це, у свою чергу, актуалізує подальші розробки з проблем сімейного виховання, зокрема формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Головенько В.А. Настрої молоді щодо здійснення модернізаційних перетворень в сучасній Україні / В.А. Головенько // Український соціум. – К. : Наук. думка, 2013. – С. 189–206.
3. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб. : Питер Ком, 2008. – 672 с.
4. Повалій Л.В. Виховання дітей у сім'ях різного типу : [методичні рекомендації] / Л.В. Повалій, О.Л. Хромова. – К. : Наук. світ, 2010. – Ч. 3 : Зміст, форми і методи виховання дітей у сім'ях різного типу. – 2010. – 47 с.
5. Сім'я та сімейні відносини в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку. – К. : ТОВ «Основа-Принт», 2009. – 248 с.; Шлюб, сім'я та дітородні орієнтації в Україні. – К. : АДЕФ-Україна, 2008. – 256 с.
6. Соціально-педагогічні засади профілактики насильства в сім'ї : [науково-методичний посібник] / [Л.В. Повалій, В.Г. Поставий, А.В. Барилко та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
7. Харчев А.Г. Современная семья и ее проблемы / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М. : Мысль, 1997. – 301 с.



УДК 37.032;796.011.3–057.87

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ

Довгань Н.Ю., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри фізичної реабілітації

*Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»*

У статті розглянуто проблему фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Розкрито поняття позааудиторної спортивно-масової роботи. Представлено базові моделі проведення занять із фізичного виховання. Зазначено форми заохочення студентів до активної участі в позааудиторній спортивно-масовій роботі.

Ключові слова: *фізичне виховання, позааудиторна спортивно-масова робота, спортивні секції, спортивні змагання, оздоровча фізична культура, самостійні заняття, рейтинг, стимул.*

В статье рассмотрена проблема физического воспитания студентов в высших учебных заведениях в процессе внеаудиторной спортивно-массовой работы. Раскрыто понятие внеаудиторной спортивно-массовой работы. Представлены базовые модели проведения занятий по физическому воспитанию. Указаны формы поощрения студентов к активному участию во внеаудиторной спортивно-массовой работе.

Ключевые слова: *физическое воспитание, внеаудиторная спортивно-массовая работа, спортивные секции, спортивные соревнования, оздоровительная физическая культура, самостоятельные занятия, рейтинг, стимул.*

Dovhan N.Yu. PHYSICAL EDUCATION STUDENTS IN HIGHER EDUCATION IN EXTRACURRICULAR SPORTS ACTIVITIES

The article considers the problems of physical education students in higher education in extracurricular sports activities. The concept of extracurricular sports activities. Presents the basic model for conducting classes on physical education. It lists the methods encourage students to actively participate in extracurricular mass sports work.

Key words: *physical education, extracurricular mass sports work, sports clubs, sporting events, recreational physical education, independent study, rating, stimulus.*

Постановка проблеми. Питання фізичного виховання студентської молоді в період становлення України як незалежної держави пов'язані насамперед із обґрунтуванням доцільності, статусу й пошуком оптимальної моделі цього процесу. Сьогодні фізичне виховання студентської молоді, на жаль, далеко від досконалості, що зумовлено низкою об'єктивних причин: 1) недостатньою кількістю позааудиторних занять із фізичного виховання; 2) низьким рівнем мотивації до самостійних занять фізичними вправами; 3) недостатнім рівнем спеціальних знань і практичних умінь у галузі фізичної культури; 4) низьким рівнем використання новітніх технологій і сучасних технічних засобів під час позааудиторних занять; 5) недостатнім фінансовим забезпеченням; 6) низькою ефективністю управління фізичним вихованням, яке здійснюється у вищих навчальних закладах.

У зв'язку з цим під час характеристики аналізу стану роботи вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ, виш) щодо фізичного виховання студентів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи необхідно розглянути два взаємозалежних аспекти цієї проблеми: соціально-економічні та наукові передумови фізичного виховання

студентської молоді ВНЗ України; теоретико-методичні передумови: власне здоров'я самого студента, студентський спорт і активне дозвілля.

Ступінь розробленості проблеми. Проблеми фізичного виховання студентської молоді в Україні в сучасних умовах розглядалися в різних аспектах, а саме: обґрунтування теоретичних засад фізичного виховання студентської молоді в навчальних закладах (Б.А. Ашмарін, Ю.А. Виноградов, Л.В. Волков, З.Н. Вяткін, Л.П. Матвеев, Ю.А. Перевозчиков, А.А. Шевченко та ін.); розробка педагогічно-ефективних методик і технологій проведення занять із фізичної культури (Л.Б. Андрущенко, В.Я. Віленський, С.А. Гоніянц, В.І. Григор'єв, С.Н. Зуєв, Л.М. Крилова, Л.В. Сиднеєва, Г.М. Соловйов, С.Ю. Тюленьков); визначення ефективності впливу окремих факторів оптимального управління на процес навчання (Р.Ф. Ахметов, А.А. Бударний, О.Г. Гохман, У.Р. Ешбі, О.В. Тимошенко й ін.); загальні положення функціонування відкритих систем (П.К. Анохін, В.Н. Садовський) і системи фізичного виховання різних груп населення (Л.В. Волков, А.А. Гужаловський, Л.П. Матвеев, Н.В. Москаленко, Б.М. Шиян), загальнодидактичні (Б.А. Ашмарін, В.І. Іл'їніч,



Т.Ю. Круцевич, Ю.Ф. Курамшин) та основні принципи теорії й методики фізичного виховання (Л.В. Волков, Л.С. Вигодський, Т.Ю. Круцевич, А.С. Куц) і формування особистості (І.Д. Бех, Н.А. Басюк, Е.В. Бондаревська, Р.Л. Кричевський, А.В. Царенко, І.С. Якіманська), що дає змогу обґрунтувати стан роботи вишів щодо виховання фізичної культури студентів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.

Постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні основних підходів до фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.

З урахуванням мети поставлено такі завдання:

1. Визначити сучасний стан проблеми в педагогічній теорії та виховній практиці ВНЗ.

2. Розкрити організаційно-педагогічні умови успішного становлення позааудиторної спортивно-масової роботи студентів вищих ВНЗ.

3. Розробити методичні рекомендації для вдосконалення фізичного виховання викладачів і студентів ВНЗ у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.

Виклад основного матеріалу. У сучасній системі вищої освіти у сфері фізичного виховання студентів упроваджуються формальні технології, які орієнтують кафедри фізичного виховання на формалізовану систему управління, де студентам відведено роль пасивних учасників. Так, В.А. Антипова, С.М. Канишевський, Т.Ю. Круцевич зазначають: «У діючій системі фізичного виховання студентів використовують три рівні організації занять різного ступеня регламентації: 1) академічний (обов'язкові заняття у сітці навчального закладу); 2) факультативний (самодіяльні заняття у секціях, клубах за інтересом); 3) самостійні (індивідуальні й групові заняття спортивного чи фізкультурно-кондиційного характеру), спортивно-ігрові заняття за вільним характером; змагальні форми організації занять; туристичні походи; «малі» форми занять і та ін.» [4, с. 54].

Сьогодні практичні заняття з фізичного виховання у ВНЗ – позааудиторні, вони проходять поза розкладом 2 години на тиждень у перші два роки навчання (I–II курс). Ці заняття, як правило, навчальний заклад зараховує до факультативних (необов'язкових). Численні публікації науковців свідчать, що за такої організації фізичного виховання марно сподіватися навіть не на розвиток, а на збереження наявного рівня фізичного стану, здоров'я студентів. Така ситуація спонукає до пошуку альтернативних шля-

хів заохочування студентів до самостійних форм занять, до здорового способу життя й активного дозвілля [4, с. 55].

Для фізичного виховання студентів вишів України, на думку В.А. Щербини, С.І. Операйла, Р.Т. Раєвського, С.В. Савельєва, М.В. Жєвноватова, І.С. Кучєрова та ін., характерні такі недоліки: недостатня гуманістична і професійна спрямованість; неефективна теоретична й методична підготовка студентів; обмежений склад практикодіяльних компонентів, що забезпечують сукупність виконання його функцій; низька дієвість дидактичного наповнення практичних розділів; вибір неадекватних сучасному менталітету й мотиваційній зрілості студентів форм організації процесу фізичного виховання; відсутність належних умов для його ефективного функціонування (необхідного кадрового, науково-методичного, медичного, матеріально-технічного та фізичного забезпечення); слабка мотивація студентів до своєї фізкультурної освіти й самовдосконалення; відсутність науково обґрунтованої моделі подальшого розвитку системи в найближчому та віддаленому майбутньому в Україні загалом, конкретно в кожному ВНЗ [4].

Фізичне виховання у вишах представлене як навчальна дисципліна й найважливіший компонент цілісного розвитку особистості. Значущість дисципліни полягає у формуванні загальнокультурних компетенцій і професійної підготовленості студентів [4].

Однак необхідно розуміти, що деяке прирівнювання навчальної дисципліни, зміст якої має професійно-прикладну спрямованість, до навчальних дисциплін гуманітарного циклу (історія, іноземна мова тощо) матиме певні наслідки. Ми не заперечуємо значущості зазначених гуманітарних дисциплін у процесі професійної підготовки бакалаврів і спеціалістів та магістрів, але, на жаль, останнім часом ми спостерігаємо невиправдане приниження ролі фізичного виховання як самими студентами, так і деякими ВНЗ.

Заняття з фізичного виховання часто вважають другорядними, такими, які виконують допоміжну роль. Більше того, припускають, що студент повинен сам вирішувати, необхідні йому заняття фізичного виховання чи ні, залежно від особистих інтересів. Результатом такої зневаги до ролі фізичного виховання стає зростаючий відсоток студентів із невисоким потенціалом фізичного здоров'я, низьким ступенем психологічної стійкості і, як можливий наслідок, нездатністю адекватно реагувати на ті зміни в реальному житті, з якими йому доведеться зіткнутися надалі.



Ще один аспект виявляється під час подальшого аналізу позааудиторної спортивно-масової діяльності у ВНЗ, а саме: навчальна дисципліна «Фізичне виховання» тісно пов'язана не тільки з фізичним розвитком і вдосконаленням функціональних систем організму молодшої людини, а й із формуванням засобами фізичної культури і спорту життєво необхідних психічних якостей, властивостей і рис особистості, що загалом відображається в психічній і фізичній надійності майбутнього фахівця, в необхідному рівні і стійкості його професійної працездатності [4].

Позааудиторна спортивно-масова робота студентів нами визначається як система спеціальних заходів щодо формування особистих якостей майбутніх спеціалістів, спрямованих на засвоєння знань, умінь, навичок і компетенцій, що є основою їх професійного становлення. Тут насамперед треба мати на увазі не просто оволодіння знаннями, а глибоке проникнення в сутність, оволодіння методами самостійного їх одержання й застосування на практиці.

Отже, позааудиторна спортивно-масова робота студентів – це форма навчання, яка розв'язує навчальні завдання в конкретній навчальній ситуації; виробляє в студента психологічну настанову на самостійне поповнення своїх знань, умінь і навичок під час розв'язання пропонованих завдань; сприяє формуванню в студента необхідного обсягу знань, умінь і навичок, що є поштовхом просування до вищих рівнів розумової діяльності; є важливою умовою самоорганізації, самодисципліни студента; забезпечує педагогічне керівництво самостійною навчальною та науковою діяльністю студента в процесі навчання.

Позааудиторна спортивно-масова робота, на нашу думку, виконує такі основні завдання: сприяє формуванню вольових якостей (бадьорості духу, оптимістичності, ініціативи, впевненості, наполегливості тощо); формує позитивні звички в поведінці; формує переконання в необхідності вести здоровий спосіб життя (виконання вправ гігієни, певного рухового режиму володіння необхідними практичними навичками з галузі фізичної культури тощо), а також формує моральні якості майбутніх фахівців.

Л.В. Кондрашова вважає, що позааудиторна робота поєднує різнобічну виховну діяльність із професійним становленням особистості. Вона відмічає, що під час проведення позааудиторної роботи необхідно вирішувати такі завдання: збуджувати потребу в професійній самоосвіті, самовихованні, набувати практичні вміння й навички, які забезпечать успіх у майбутньому житті [3].

М.І. Петренко, розкриваючи значення організації позааудиторної діяльності молоді з фізичного виховання, зазначив, що нетрадиційні заняття не можна оцінювати ізольовано від традиційних форм вишівського фізичного виховання, тим більше «протиставляти» їх один одному. Він стверджує, що різні форми фізичної культури мають ефективність тоді, коли проводяться під керівництвом викладача (підконтрольна самостійна робота) [6]. Дослідник виявив, що процес фізичного самовдосконалення на 70% залежить від якості результативності процесу фізичного виховання в закладі. Він переконливо стверджує, що в добовий режим життя сучасної молоді необхідно впроваджувати ранкову гімнастику, яка загартовує організм і слугує людині «лікувальним засобом» від простудних захворювань. Розробка групових та індивідуальних програм із фізичної культури є наступним кроком у подальшому розвитку фізичної культури [6].

Ми вважаємо, що з метою забезпечення належного рівня фізичного виховання у ВНЗ України потрібно розробляти програми, які передбачають розвиток і модернізацію фізичного виховання студентів під час навчально-виховного процесу з фізичного виховання в позааудиторній спортивно-масовій роботі, будуть включати базові моделі проведення занять із фізичного виховання або різні форми їх поєднання, а саме:

1. Секційна (спортивно-тренувальна підготовка). Створення широкої мережі як спеціалізованих спортивних, так і загальнооздоровчих секцій, гуртків, клубів, що працюють за фіксованим розкладом у вільний від основних навчальних занять час (наприклад, у другу зміну для студентів, які мають навчальні заняття в першій половині дня).

2. Професійно-орієнтована позааудиторна спортивно-масова робота. Розроблення низки комплексних програм із фізичного виховання, які прямо орієнтовані на особливості майбутньої професії (вчитель, лікар, банкір, офісний працівник, програміст тощо). Альтернативними варіантами відвідування таких програм можуть бути суто спортивні секції, військово-прикладні секції (з орієнтуванням як юнаків, так і дівчат на досягнення вимог до вступу на програми військової підготовки), військово-медична підготовка з елементами загально-фізичної та спеціальної підготовки.

3. Традиційна (загальна фізична підготовка, заняття з ігрових видів спорту, легка атлетика, плавання тощо). Збереження фізичного виховання як обов'язкової дисципліни з нарахуванням за неї кредитів, виставленням заліків і включенням до роз-



кладу занять із наданням студентам можливості як відвідувати заняття з групою, так і займатись індивідуально в спортивних секціях та оздоровчих гуртках, клубах, програмах тощо на їх вибір.

4. Нетрадиційна (аеробіка, шейпінг, стретчинг, аквааеробіка, пілатес тощо). Використання сучасних фітнес-технологій на заняттях із фізичного виховання, обґрунтовується доцільність їх застосування на заняттях із фізичного виховання у ВНЗ. Використання інноваційних видів рухової активності на заняттях із фізичного виховання зі студентами дає змогу підвищити мотивацію до занять фізичними вправами й інтерес до власного стану здоров'я під впливом цих занять.

5. Індивідуальна. Закріплення за кожним студентом викладача кафедри фізичного виховання чи іншого спеціалізованого підрозділу, який виконує роль тьютора з питань оздоровлення та фізичного розвитку, рекомендує певні види фізичної активності (як організовані, так і самостійні), розробляє індивідуальну програму фізичного розвитку, у т. ч. спортивні й оздоровчі секції, гуртки, клуби, а можливо, і лекторії зі збереження здоров'я, планування родини тощо. Дві-три обов'язкові зустрічі зі студентом упродовж навчального року дадуть змогу більш м'яко мотивувати студента до фізичної активності.

6. Самостійні заняття сприяють збільшенню рухової активності студентів, підтриманню тижневого рухового режиму, оволодінню обсягом програми вищої школи з фізичного виховання, забезпеченню всебічного фізичного розвитку й рухової активності (оздоровча гімнастика, заняття фізичними вправами впродовж усього дня, ранкова зарядка, фізкультхвилинка, фізкультпаузи).

7. Оздоровча фізична культура (оздоровчі центри). У позааудиторній діяльності необхідно створювати нестандартні ситуації, у ході котрих у студентів формуються вміння володіти собою, грати, виявляти ініціативу, оволодівати якостями лідерства. Особливо студентів зацікавлюють нові організаційні форми фізичного виховання (черлідінг, йога, фітнес, шейпінг, аквааеробіка тощо). Але успішне залучення студентів до названих організаційних форм також потребує створення необхідних організаційних умов. Уважаємо, що до них можна зарахувати наявність груп підтримки (черлідінг); створення кваліфікованих бригад суддів із видів спорту; наявність фізкультурного студентського активу; наявність методичних матеріалів, довідок і планів з оздоровчої і спортив-

ної роботи, оздоровчих програм, а також планів змагань, фізкультурних свят; створення центрів і молодіжних організацій за інтересами з оздоровчою спрямованістю тощо [5].

ВНЗ можуть застосовувати різного роду заохочення для активної участі студентів у позааудиторній спортивно-масовій роботі, такі як показники рейтингу з фізичного виховання, критерії оцінювання знань, умінь і навичок, стимулювання фізичної діяльності, спортивні змагання, сертифікати спортивних досягнень та отримання фізкультурно-спортивної кваліфікації, медійна підтримка.

1. Показники рейтингу з фізичного виховання (рейтинг). Урахування спортивної активності в рейтинговому оцінюванні освітніх, науково-дослідницьких та інноваційних досягнень учасників освітнього процесу, яке має проводитись відповідно до статті 32 Закону.

2. Критерії оцінювання знань, умінь і навичок (критерії оцінювання). Розробка та впровадження тестів фізичної підготовленості, що застосовуються на тих секціях, якими студенти займаються.

3. Стимулювання фізичної діяльності (стимул). Визначення вимоги фізкультурно-спортивної активності як обов'язкової чи пріоритетної для висування студентів для участі в програмах академічної мобільності й доступу до обмежених ресурсів навчального закладу, надання знижок в оплаті додаткових освітніх послуг.

4. Спортивні змагання. Великого значення для організації роботи з формування фізичної культури в позааудиторний час набуває проведення спортивних змагань. У разі розширення спектру університетських спортивних змагань (на рівні країни, регіону, міста, вишу, факультету, інституту, студентського містечка тощо) постане можливість мотивувати більше студентів до регулярної організованої фізичної активності. Зазначені заходи можуть бути підтримані органами студентського самоврядування в найбільш різних формах, включаючи матеріальне стимулювання переможців.

5. Сертифікати спортивних досягнень і отримання фізкультурно-спортивної кваліфікації. Фіксація успіхів студентів на заняттях фізичною культурою та спортом шляхом видачі відповідних сертифікатів про спортивні досягнення по видах спорту, у яких брали участь студенти-спортсмени (чемпіонат України, чемпіонат Європи, Світу, олімпіади), а в більш просунутих випадках присвоєння додаткової кваліфікації із записом у додаток до диплома, наприклад,



майстер спорту України, навіть видача вишем диплома власного зразка про додаткову фізкультурно-спортивну або прикладну кваліфікацію (тренери й судді аматорських змагань, парамедики тощо) за умови виконання відповідних офіційних вимог із видів спорту.

6. Медійна підтримка, яка може формувати культуру фізичної активності, ставлення до власного тіла та фізичне здоров'я, рекламувати успіхи студентів-спортсменів на змаганнях усіх рівнів тощо [5].

Отже, вивчення стану роботи ВНЗ щодо фізичного виховання студентів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи показало, що реформування та інтеграція системи освіти України до європейського освітнього простору пов'язані з переходом до його демократичної моделі, розвитком системи професійної підготовки майбутніх фахівців у вишах України. Мова йде про формування в молоді її соціальної активності в гармонії з духовним і фізичним розвитком на засадах пріоритету здоров'я та визнання цінностей фізичної культури і спорту, тому можливості позааудиторної спортивно-масової роботи у ВНЗ нами розглядаються як один із перспективних напрямів модернізації системи освіти у ВНЗ.

Одним із найбільш прийнятних шляхів вирішення цієї проблеми є інтеграція різних видів засобів і методів спортивно-масової діяльності у фізичну культуру студентів. Як показують результати численних досліджень, для підтримки нормального стану здоров'я, крім повсякденної діяльності, необхідні заняття з таких видів спорту, які б мали тренувальну дію фізичних навантажень на основні функціональні системи організму й давали змогу підтримувати здоров'я студентів на оптимальному рівні [1].

Варто відзначити необхідність реорганізації системи фізичного виховання студентської молоді в навчальних закладах. У зв'язку з великою популярністю і затребуваністю інноваційних напрямів у галузі фізичної культури у ВНЗ дедалі більшого значення набуває поглиблене вивчення різних напрямів позааудиторної спортивно-масової роботи, що можуть використовуватися у фізичному вихованні студентів, а саме: секційний (спортивно-тренувальна підготовка), професійно-орієнтована позааудиторна спортивно-масова робота, традиційний, нетрадиційний, індивідуальний, самостійний заняття, оздоровча фізична культура (оздоровчі центри) [2].

Ми вважаємо, що потрібно застосовувати різного роду стимули для активної участі студентів у позааудиторній спортивно-ма-

совій роботі, а саме: показники рейтингу з фізичного виховання, критерії оцінювання знань, умінь і навичок, стимулювання фізичної діяльності, спортивні змагання, сертифікати спортивних досягнень та отримання фізкультурно-спортивної кваліфікації, медійна підтримка.

Проведений аналіз стану роботи ВНЗ сприяв визначенню головних напрямів удосконалення навчально-виховного процесу виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладах у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи в дослідно-експериментальному дослідженні.

З урахуванням аналізу стану роботи ВНЗ України щодо фізичного виховання студентів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, на думку фахівців, закономірними є результати досліджень, які свідчать про таке:

1. Відсутність конкретного соціального замовлення на професійну фізичну підготовленість і надійність випускників вишів з боку виробництва та працедавців, його вираження в конкретних формах і, як наслідок, нерозуміння з боку керівництва ВНЗ і студентів доцільності фізичного виховання.

2. Відсутність (насамперед на рівні вишів) чіткого системного уявлення про фізичне виховання студентів, здатних успішно функціонувати в умовах оновлення суспільства в Україні з огляду на всі реалії, що складаються.

Висновки. На сучасному етапі розвитку суспільства ми стоїмо перед фактом кризи національної системи фізичного виховання, яка не відповідає вимогам і міжнародним стандартам фізичної підготовленості студентської молоді. Застарілі форми та методи викладання не лише приводять молодь до нервово-психічних перевантажень, а й обмежують її творчий розвиток, нівелюють її індивідуальність, необґрунтовано використовують далеко не безмежні ресурси організму. Уважаємо за необхідне вносити науково-обґрунтовані корективи в чинну систему фізичного виховання. Наполягаємо на тому, що необхідно застосовувати розвивальну (оздоровчу) концепцію фізичного виховання у ВНЗ, яка вдосконалює стратегію, для вирішення певних виховних завдань, створюючи спочатку теоретичний задум, що накопичує знання у сфері фізичної культури особистості, і практично реалізовуючи засвоєння рухових умінь і навичок, забезпечуючи всебічний розвиток здібностей, підготовку до високопродуктивної праці, збереження здоров'я студентської молоді. Такі заняття з фізичного виховання допомагають студентам адекватно контролювати й оціню-



вати успішність виконання освітніх (рівень освіти), оздоровчих (фізичний розвиток, фізична підготовленість) і виховних (естетичне та моральне виховання) завдань, які реалізуються в системі фізичного виховання ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Апанасенко Г.Л. Проблемы управления здоровьем человека / Г.Л. Апанасенко // Наука в олимп. спорте. – 1999. – Спец. выпуск. – С. 56–60.
2. Білецька В.В. Фізичне виховання. Оздоровчий фітнес : [практикум] / В.В. Білецька, І.Б. Бондаренко. – К. : НАУ, 2013. – 52 с.

3. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л.В. Кондрашова. – Одесса : Вища школа, 1988. – 158 с.

4. Круцевич Т.Ю. Рекреация у фізичній культурі різних груп населення / Т.Ю. Круцевич. – К. : Олімпійська література, 2010. – 246 с.

5. Щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах : Лист МОН України від 25.09.2015 № 1/9-454.

6. Петренко М.І. Самостійні заняття студентів з фізичного виховання / М.І. Петренко. – В. : ВДТУ, 1997. – 104 с.

7. Раевский Р.Т. Физическое воспитание как действенный фактор обеспечения здоровья студентов / Р.Т. Раевский // Спорт для всіх: Науковий і методичний журнал. – 2000. – № 1. – С. 5–10.

УДК [37.018.262:004.738.5](477)

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ПЕДАГОГІЧНУ ОСВІТУ БАТЬКІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ В УКРАЇНІ

Єсьман І.В., к. пед. н.,

доцент кафедри теорії і методики професійної освіти

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянуто вплив засобів масової інформації (мережа Інтернет, телебачення, преса) на педагогічну освіту батьків у сучасних умовах в Україні. Установлено, що з урахуванням особливостей сімейного виховання необхідно донести до батьків їх провідну роль у формуванні особистості, зокрема, і через засоби масової інформації. З'ясовано, що розповсюдження педагогічних знань серед батьків і громадськості сприяє підвищенню рівня їхньої педагогічної освіти.

Ключові слова: сім'я, засоби масової інформації, педагогічна освіта батьків, педагогічна культура батьків, сімейне виховання.

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотрено влияние средств массовой информации (сеть Интернет, телевидение, пресса) на педагогическое образование родителей в современных условиях в Украине. Установлено, что с учетом особенностей семейного воспитания необходимо донести до родителей их ведущую роль в формировании личности в том числе и через средства массовой информации. Выяснено, что распространение педагогических знаний среди родителей и общественности способствует повышению уровня их педагогического образования.

Ключевые слова: семья, средства массовой информации, педагогическое образование родителей, педагогическая культура родителей, семейное воспитание.

Yesman I.V. THE EFFECT OF MASS MEDIA ON PARENTAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN CURRENT CONDITIONS IN UKRAINE

The article considers the influence of the media (Internet, television, press) on pedagogical education of parents in modern conditions in Ukraine based on the analysis of psychological and pedagogical literature. In the course of scientific research it was found that based on the characteristics of family education, parents should bring their leading role in personalities development, including through the mass media. It was found that the distribution of pedagogical knowledge among parents and the public contributes to the improvement of their teacher education.

Key words: family, media, pedagogical education of parents, pedagogical culture of parents, family education.

Постановка проблеми. Сім'я є першим і наймогутнішим вихователем дитини. Вона є джерелом соціального, культурного, морального та духовного становлення суспільства загалом і конкретної особистості зокрема.

Сучасні державні документи з питань національної освітньої політики визначають необхідність забезпечення в нашій країні відповідних умов для реалізації сім'єю виховної функції як однієї з головних у соціалізації ди-



тини. Так, у Законі України «Про освіту» зазначено, що «батьки мають право: вибирати навчально-виховний заклад для неповнолітніх дітей; обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування в закладах освіти; звертатися до органів державного управління і громадського самоврядування з питань навчання, виховання дітей, сприяти здобуттю дітьми освіти в загальноосвітніх навчально-виховних закладах» [4].

Головна мета виховання підростаючого покоління полягає в розвитку особистості, її здібностей, обдарувань, таланту. Загальною основою виховання повинна стати не якась конкретна ідеологія, а загальнолюдські цінності, такі як людське життя, повага до людей, які дали тобі життя, – батьків. Безумовно, вітчизна, будинок, сім'я – це ті цінності, які формують гідність, честь, свободу, патріотизм і громадянськість особистості. Провідними принципами виховання дітей у сучасних умовах є гуманізація, демократизація, дитиноцентризм, народність, на яких має й розбудовуватися теорія і практика виховання дітей у сім'ї.

Відповідальність батьків за виконання своїх обов'язків в умовах сьогодення значно підвищується. З урахуванням особливостей сімейного виховання необхідно донести до батьків їх провідну роль у формуванні особистості, зокрема, і через засоби масової інформації. Не секрет, що не всі батьки це розуміють, далеко не всі можливості сімейного виховання достатньо реалізуються і приносять бажаний результат. Пояснень цьому багато, ми в дослідженні акцентуємо увагу на неналежній, необхідній, науково обґрунтованій і реалізованій системі роботи освітніх установ, громадських організацій, засобів масової інформації із сучасними сім'ями.

Ступінь розробленості проблеми.

Важливість і значущість проблеми педагогічної підготовки батьків до виховання дітей завжди привертала увагу філософів, письменників, громадських діячів, педагогів у різні історичні періоди розвитку суспільства. Свої витoki ця проблема бере в добу середньовіччя (І. Златоуст, В. Мономах); знаходить продовження в класичній зарубіжній педагогіці (Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо), нового звучання набуває у вітчизняній педагогіці кінця XIX століття (П. Каптерев, П. Лесгафт, І. Огієнко, Леся Українка, К. Ушинський, Т. Шевченко й ін.), XX століття (А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.), надзвичайно актуальною є сьогодні (В. Кравець, Т. Кравченко, В. Федяєва й ін.).

Зазначимо, що передові вчені-педагоги, осмислюючи роль і значення батьків у

процесі виховання підростаючого покоління, пропагували необхідність їхньої педагогічної освіти, що характеризується як процес і результат засвоєння батьками певної сукупності знань із психології, педагогіки, етнопедagogіки, фізіології дитини, педіатрії тощо, а також засвоєння нормативно-правових та економічних основ функціонування сім'ї, вироблення відповідних умінь і навичок із виховання дітей.

Постановка завдання. Мета статті – дослідити вплив засобів масової інформації на педагогічну освіту батьків у сучасних умовах в Україні.

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення педагогічна освіта батьків стає все більш актуальною, оскільки зумовлена новими суспільними вимогами до виховання дітей різними соціальними інститутами, зокрема й сім'єю. Зміст, форми, методи виховання батьків, підвищення рівня їхньої педагогічної освіти в сучасній Україні визначаються необхідністю формування ціннісних орієнтацій дітей і молоді в умовах соціокультурних і державотворчих трансформацій у країні і світі; недостатнім знанням впливу наукових досягнень комп'ютерних і комунікаційних технологій на інтелектуальний і фізичний розвиток дитини; підвищенням рівня культури спілкування батьків і дітей; сучасним станом довкілля; екологічною безпекою тощо.

Отже, з огляду на зазначене можна стверджувати, що проблема організації роботи з батьками як умови успішного виховання дитини в сім'ї є досить актуальною сьогодні. Вирішення її вимагає активізації досліджень у галузі сімейного виховання, теорії й методики; підвищення рівня педагогічної культури батьків; удосконалення науково обґрунтованої програми педагогічної освіти батьків. Сучасний стан розроблення методології дає змогу спиратися на діяльнісний, системний, особистісно-орієнтований, синергетичний і антропологічний підходи до організації роботи із сім'єю. Крім того, в умовах сьогодення важливим є врахування типологічних особливостей сім'ї (соціальних, демографічних), її складу, стану сімейних відносин, моральної атмосфери; організація педагогічної допомоги для різних груп батьків (для батьків обдарованих і «важких» дітей; для батьків багатодітних, неповних, неблагополучних сімей тощо); також активне використання засобів масової інформації в поширенні педагогічних знань серед населення тощо.

Дослідження теорії і практики педагогічної освіти батьків у сучасних умовах дало змогу визначити умови ефективної роботи із сім'єю учня, серед яких такі: держав-



на освітня політика, рівень освіти батьків, професійна підготовка вчителів до роботи з батьками учнів, міжособистісні стосунки між педагогами й батьками, педагогічна культура батьків, їх підготовленість до взаємодії зі школою, матеріальна база школи, функціональна спроможність і благополуччя сім'ї, активність батьків, їх громадянська позиція в суспільстві, зацікавленість у реалізації прав дитини, організаційні умови в школі для спілкування та спільної діяльності батьків і педагогів.

Так, у підвищенні рівня педагогічної культури батьків у сучасних умовах важливу роль відіграють засоби масової інформації як джерело збору, обробки і поширення інформації. Найбільш поширеними інструментами засобів масової інформації в сучасних умовах є мережа Інтернет, телебачення, преса тощо. Вони висвітлюють різні актуальні проблеми змісту, форм і методів виховання дітей в українській сім'ї, визначення шляхів сучасного розвитку сім'ї та виховання дітей батьками [10].

Підкреслимо, що сьогодні вже практично в кожній людині є доступ до мережі Інтернет, де можна знайти безліч корисної інформації, яка стосується будь-яких питань виховання дітей у сім'ї. Багато вчителів створюють власні сайти допомоги батькам, де розміщують літературу: поради, статті, журнали, книжки тощо (Дитяча психологія

для батьків [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psypare.mnts.ru>, Inter-Педагогіка www.inter-pedagogika.ru; Вчитель вчителю, учням та батькам [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://teacher.at.ua/> тощо).

Так, підготовка до материнства, молоді й молодих батьків до виховання дітей у сім'ї здійснюється сьогодні на різноманітних сайтах, де розміщується інформація з проблем сімейної педагогіки, наприклад: «Чому дітей потрібно обіймати», «Діти до трьох років», «Грудне годування», «Здоров'я дитини», «Граємо і навчаємось з дітками», «Календар розвитку дитини за перший місяць», «10 способів як правильно мотивувати дитину», «Чому погана оцінка ніколи і нічому не навчить дитину», «Шкільний вчитель – про оцінки за почерк, поведінку», «Час сюрпризів – чим здивувати дітей», «Класифікація іграшок за педагогічним призначенням» тощо. Сайт «Мама для мам» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mam2mam.ru/> має такі рубрики: «Вагітність і пологи», «Наші діти», «Цікаве і корисне». На сайті «Активна мама» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://active-mama.com/> у рубриці «Здоров'я дитини» надається така інформація: «Вітряна віспа: перші ознаки, лікування, поради батькам», «Режим дня школяра» тощо; у рубриці «Інтер'єр дитячої кімна-

Таблиця 1

Педагогічна періодика для батьків

Назва журналу	Рубрика	Назва статті	Рік видання	Основні питання
Шкільний журнал	Пошта «Сім'ї і школи»	Пошта «Сім'ї і школи»	2009	Листи батьків щодо питань сімейного виховання, консультації з конкретних питань, огляд листів.
Зростаємо разом!	Для дорослих	Як книги допомагають виховувати	2011	Корисні поради щодо розвитку й виховання дітей від 3 до 7 років, практичні матеріали щодо зміцнення здоров'я дитини, розвитку пам'яті, уваги, логічного мислення, мовлення, навчання грамоти, читання тощо.
Розкажіть онуку	Для мам і тат про життя малят	«Пам'ятки для батьків»	2012	Корисні поради щодо розвитку й виховання дітей.
Жила	Доброустрій	«Як зацікавити дитину мистецтвом?»	2013	Статті з дитячої та сімейної психології, поради з виховання й навчання дітей від практиків-фахівців у своїй сфері.
Джміль	Школа шляхетності; Методичний довідник; Психологічна вітальня тощо	«Відчуй серцем, або як зрозуміти без слів»	2016	Оповідання та запитання для бесід із дітьми, які допомагають малятам навчитися розуміти й поважати почуття інших людей.



ти» – «Дитячі меблі із сосни: основні переваги», «Дизайн дитячої кімнати»; у рубриці «Сімейні свята і подарунки» – «Що подарувати дитині на Новий рік», «Подарунок вчителю на 8 березня»; у рубриці «Виховання дитини» – «Дорослішання підлітків», «Чому дитина б'ється?»; у рубриці «Відпочинок із дітьми» – «Що брати дитині на море?», «Акліматизація дітей на морі», «Дитина захворіла на морі» тощо. Ця інформація, на нашу думку, є актуальною, цікавою й корисною для батьків.

Зазначимо, що телебачення в сучасних інформаційних умовах є одним із найбільш розповсюджених і популярних засобів масової інформації. Саме телебачення привертає увагу суспільства до ролі батьків у вихованні дитини та характеру стосунків батьків і дітей. Так, на українському телебаченні транслюються різні телепередачі, спрямовані на підвищення рівня педагогічної освіти батьків, а саме: «Хата на тата», «Кохана, ми вбиваємо дітей», «Врятуйте нашу сім'ю», «Один за всіх», «Школа лікаря Комаровського» тощо. Головна мета таких телепередач – звернути увагу суспільства на проблеми сім'ї; підвищення освітнього рівня жінки-матері, батька й сім'ї загалом; систематизація знань батьків і вихователів щодо засобів впливу на дитину з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей, матеріального стану сім'ї, освітнього рівня батьків тощо.

Значне місце в педагогічній освіті батьків у сучасних умовах в Україні посідають публікації на сторінках педагогічної періодики. Редакції журналів намагаються друкувати статті оглядового характеру з оцінкою тієї чи іншої позиції, подають різні погляди на педагогічні проблеми. Значне місце серед питань, що порушуються на сторінках педагогічної періодики, посідають питання мети і змісту виховання, а також умови і шляхи його реалізації. Разом з інформацією загальнопедагогічного характеру батькам і вихователям надаються відомості про особливості навчання дітей і загальні правила виховання. Багатовекторність проблем, різноманітність авторів, теоретичний і практичний характер публікацій – усе це сприяє підвищенню рівня педагогічної освіти батьків та вихователів (таблиця 1).

Підкреслимо, що педагогічна інформація в засобах масової інформації в сучас-

них умовах відзначається спрямованістю на батьківську аудиторію; підбором відомостей для сімей різного соціального й матеріального стану; різноманітністю поглядів на проблеми виховання дітей в умовах сім'ї та школи; практичною значущістю й конкретно-рекомендаційним характером.

Висновки. Отже, аналіз впливу засобів масової інформації на педагогічну освіту батьків у сучасних умовах дав змогу констатувати, що висвітлення різноманітних питань щодо сутності виховання, його мети, умов і засобів реалізації; теорії батьківської педагогіки, взаємин батьків і вчителів; досвіду пропаганди педагогічних знань серед батьків тощо сприяє розповсюдженню педагогічних знань серед батьків і громадськості, підвищенню рівня їхньої педагогічної освіти.

Отже, добре налагоджена й організована система педагогічної освіти батьків дасть їм змогу усвідомити необхідність набуття нових знань для виховання здорової та повноцінної особистості, а також безпосередньо спілкуватися з людьми, які допомагають стати їм справжніми батьками.

Подальше дослідження передбачає вивчення питань педагогічної освіти батьків на різних історичних етапах розвитку освіти, навчання й виховання в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Активна мама [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://active-mama.com>.
2. Відчуй серцем, або як зрозуміти без слів // Джміль. – 2016. – № 1. – С. 8–10.
3. Ємець А. Як книги допомагають виховувати / А. Ємець // Зростаємо разом! – 2011. – № 1 (25). – С. 16–19.
4. Закон України про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
5. Мама для мам [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mam2mam.ru>.
6. Помощь родителям в воспитании детей / под ред. В.Я. Пилиповского ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1992. – 256 с.
7. Розкажіть онуку // Пам'ятки для батьків. – 2012. – № 17–18. – С. 42–43.
8. Рябчук С. Як зацікавити дитину мистецтвом / С. Рябчук // Жила. – 2013. – № 4. – С. 5–7.
9. Сім'я і дім: тільки справжні цінності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://simya.com.ua>.
10. Щербань П.М. Педагогічна культура та її значення в суспільстві / П.М. Щербань // Рідна школа. – 2004. – № 7–8. – С. 16–18.



УДК 371.134:78

ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРІЇ «САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Уйсімбаєва Н.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті проаналізовано підходи до сутності категорії «самовдосконалення особистості» у психології та педагогіці; встановлено наявність різних поглядів щодо сутності самовдосконалення особистості, пов'язаних зі складністю та неоднозначністю процесу самовдосконалення як вищої форми усвідомленого саморозвитку, як механізму самовираження особистості, як вищого рівня самовиховання.

Ключові слова: самовдосконалення, особистісне самовдосконалення, самовиховання, саморозвиток, самовираження.

В статье проанализированы подходы к пониманию сути категории «самосовершенствование личности» в психологии и педагогике; установлено наличие различных взглядов относительно сути самосовершенствования личности, связанных со сложностью и неоднозначностью процесса самосовершенствования как высшей формы осознанного саморазвития, как механизма самосозидания личности, как высшего уровня самовоспитания.

Ключевые слова: самосовершенствование, личностное самосовершенствование, самовоспитание, саморазвитие, самосозидание.

Uisimbaieva N.V. THE CHARACTERISTIC OF CATEGORY OF „SELF-PERFECTION” IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT

The article analyses approaches to essence of category „self-perfection” in psychology and pedagogy; existence of different views on the essence of self-perfection complexity and ambiguity of the process of self-perfection as highest form of conscious self-development as a mechanism of self-creation, as highest level of self-education.

Key words: self-perfection, personal self-perfection, self-education, self-development, self-creation.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення національної системи освіти головним є розвиток особистості, здатної до визначення особистісних способів самореалізації, саморозвитку, самоосвіти й самоствердження. Провідним у вирішенні цих завдань є організація процесу самовдосконалення особистості.

У психолого-педагогічній науці проблемі самовдосконалення особистості приділяється достатньо уваги. Разом із тим розглядаються певні аспекти цієї проблеми: вища форма усвідомленого саморозвитку (І.Д. Бех, О.О. Бодальов, С.У. Гончаренко, В.О. Лозовий, Л.О. Сущенко, А.С. Троцько та ін.), самовдосконалення як вищий рівень самовиховання (Л.М. Сідак, О.Л. Главацька, С.Б. Елканов, Л.І. Рувинський, А.Е. Соловйова та ін.); механізм самовираження особистості (М.Й. Боришевський, Л.В. Сердюк, Т.М. Яблонська, І.В. Данилюк та ін.), що пояснює відсутність єдиного підходу до розуміння сутності дефініції «самовдосконалення особистості» та природи процесу самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження феномену самовдосконалення особистості, його сутності та

змісту, основних детермінант досить обмежено представлені у наукових дослідженнях із педагогіки та психології. Як зазначає Н.В. Пророк, поняття «самовдосконалення» достатньо широко використовується в науковій психології, але відсутність конкретного його визначення значно утруднює не тільки можливості його операціоналізації, а й обмежує розуміння психологічних процесів, які стоять за цим поняттям [8, с. 528].

Психологічні особливості та чинники становлення процесу самовдосконалення особистості розглядаються у колективній монографії «Психолого-педагогічні основи процесу самовираження особистості» (Л.З. Сердюк, Т.М. Яблонська, І.В. Данилюк, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська та ін.). Науковцями розкривається психологічна сутність процесу самовираження особистості та самовдосконалення як одного з його основних механізмів, визначається співвідношення поняття «самовираження» з поняттями «самоздійснення», «самовиховання», «самовдосконалення», «саморозвиток», «самоактуалізація», «самореалізація» тощо [11, с. 7]. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості як основи процесу самовдосконалення особистості



проаналізовано у колективній монографії «Психологічні закономірності розвитку духовності особистості» (М.І. Боришевський, Г.С. Костюк, О.В. Шевченко, Н.Д. Володарська). Наголошується на ціннісній природі самовдосконалення особистості, духовному самовдосконаленні особистості. Духовне самовдосконалення особистості, зазначається у дослідженні, – це процес, який нерозривно пов'язаний із розвитком та саморозвитком; складна, напружена діяльність, спрямована на позитивну зміну себе – своїх думок, почуттів, вчинків, на розвиток своїх можливостей, здібностей, на позитивні зміни навколишнього середовища, на подолання буденності, на оволодіння вищим сенсом людського життя [10, с. 30].

Аналізу підходів щодо проблеми визначення сутності поняття «самовдосконалення особистості» у психології та педагогіці присвячені наукові публікації останніх років (А.М. Крохмаль, В.О. Парфенюк, Н.В. Пророк, Н.К. Орішко, О.А. Орлової, Т. М. Яблонської та ін.).

Проблема самовдосконалення особистості у дослідженнях із педагогіки в останні роки зазнала суттєвих якісних змін. Переважно ці дослідження пов'язані з особливостями професійного самовдосконалення майбутнього фахівця. Разом із тим, на думку І.А. Зязюна, виникає необхідність у зміні стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановці акценту зі знань спеціаліста на його людські особистісні якості, які одночасно є і метою, і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності [5].

Постановка завдання. Метою статті є проведення аналізу наукових підходів до змісту категорії «самовдосконалення особистості» у сучасній психології та педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Існує ряд понять, близьких за сутністю до поняття «самовдосконалення»: «саморозвиток», «самовиховання», «самовираження», «самоздійснення», «самоактуалізація», «самореалізація», «особистісне зростання» тощо. Разом із тим, наголошує Н.В. Пророк, «вдосконалення», «самовдосконалення», «самовираження», «особистісний розвиток» використовуються для означення різних видів самовдосконалення: від вдосконалення, яке здається біологічно обумовленим (за К. Роджерсом ця потреба притаманна всім людям), до більш зрілих видів самовдосконалення (професійного, духовного, релігійного). Далі науковець додає: «Багатомірність видів, типів, напрямів самовдосконалення ставить питання про феноменологію цього процесу. Феноменологічні грані проблеми самовдосконалення

ілюструються розмаїттям означень цього процесу, які знаходяться в семантичному полі самовдосконалення: саморозвиток, самоактуалізація, самодетермінація, само-реалізація, особистісне зростання, самовираження, актуалізація власних потенцій, самозростання ...» [8, с. 529]. Спільним для всіх цих понять, на думку Л.З. Сердюк, є внутрішньо детермінована активність людини, спрямована на розвиток свого потенціалу, що є ключовим поняттям теорії самодетермінації [11, с. 7].

Найбільш узагальнене і розширене визначення поняття «самовдосконалення» подане у словнику з психології. Самовдосконалення розглядається як творче ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе в процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ із метою їхнього перетворення [9], яке розкриває ставлення до самовдосконалення з позиції теорії суб'єктності і розглядає самовдосконалення особистості як усвідомлений, творчий процес саморозвитку, в якому особистість є суб'єктом власного розвитку. Суб'єктність у цьому контексті, акцентує увагу Т.М. Яблонська, визначається як здатність особистості творити саму себе. Самовдосконалення неможливо уявити поза суб'єктністю особистості як здатність активного суб'єкта творити себе й водночас спричиняти позитивні зміни в усьому навколишньому, а завдяки цьому переживати цінність життєвих виявів своєї індивідуальності, власної неповторності [15, с. 187–188]. Прагнення до самовдосконалення, діяльність щодо самовдосконалення проявляється в широкому спектрі дій, вчинків, висловлювань. Але починаються вони з усвідомлення себе суб'єктом власного життя, тобто з усвідомлення власних можливостей і здібностей працювати над собою [8, с. 529]. На важливості відношення до особистості як до суб'єкта власної діяльності наголошував В.А. Сухомлинський. Він вказував на те, що «виховувати людину – означає виховувати у неї вимогливість до самої себе. А це можливо лише тоді, коли людину не ведеш постійно за руку, а надаєш їй можливість бути собою, відповідати за саму себе, виробляти власну життєву позицію» [13, с. 192].

На думку Н.В. Пророк, у сучасній психології поняття «самовдосконалення» визначають як складову процесу розвитку особистості для набуття нових знань чи їх поглиблення, самовдосконалення окремих знань, вмінь, навичок, звичок [8, с. 530].

У психолого-педагогічній літературі значення поняття «самовдосконалення особистості» розглядається у кількох напрямках.



Найбільш поширеним є розуміння самовдосконалення як фактора розвитку особистості, усвідомленої форми саморозвитку особистості. Як механізм самовираження особистості пропонують розглядати самовдосконалення Л.З. Сердюк, Т.М. Яблонська, І.В. Данилюк, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська та ін.

Виходячи з того, що саморозвиток особистості визначається як усвідомлений, керований особистістю процес, спрямований на вдосконалення фізичних та розумових потенцій особистості, моральних та особистісних якостей, що відбувається під впливом внутрішніх процесів та зовнішніх факторів. Під самовдосконаленням розуміють постійну роботу над розвитком своєї особистості, підвищенням знань, майстерності, вдосконаленням характеру [12]. Внутрішньою умовою розвитку особистості є постійна «незавершеність» як характерна генетична риса організації індивіда, як його потенційна можливість до безмежного розвитку. При цьому пройдені особистістю стадії розвитку, точніше, характерні для цих стадій особистісні новоутворення, «насичуючи» одне одного своїм змістом, перетворюються у синергійно працюючі рівні цілісної особистісної організації. Саме ці рівні, проходячи через усвідомлення, рефлексію, критичні оцінки, продуманий вибір, вироблення оптимальних систем дій, поступово стають психологічними основами особистості, її фундаментом і феноменологічно виявляють себе в естетичних смаках, інтуїції, передчуттях, моральній поведінці тощо [1].

Відповідно самовдосконалення відбувається завдяки прагненню кожної людини до досконалості, наближення до певного ідеалу (еталону, зразка) з метою набуття відповідних рис і якостей або їх удосконалення. Цей ідеальний образ відображає уявлення особистості щодо рівня фізичної, моральної, розумової досконалості і є орієнтиром у бажаному рівні розвитку певних якостей. Порівнюючи себе з визначеним образом ідеального «Я», особистість визначає перспективу власного розвитку. Відповідно, самовдосконалення розглядається як цілеспрямований, систематичний та усвідомлений процес вдосконалення індивідуальних якостей особистості відповідно до ідеального образу з метою самореалізації.

Особистісне самовдосконалення, звертає увагу О.А. Орлова, розглядається як оволодіння способами діяльності у власних інтересах і використання власних можливостей, що виражається у безперервному самопізнанні, розвитку необхідних для сучасної людини якостей, формуванні

культури мислення та поведінки. Виходячи з цих міркувань, продовжує науковець, можна зробити висновок, що особистісне самовдосконалення – це така робота над собою, яка передбачає усвідомлений розвиток своїх (власних) здібностей, свідоме прагнення вдосконалення свого (власного) особистісного потенціалу, формування здатності до самопізнання, самопроєктування, самореалізації в процесі цілеспрямованої творчої самостійної діяльності та супроводжується прийняттям рішень [7, с. 191].

Разом із тим, на думку М.М. Фіцули, людина самовдосконалюється інколи підсвідомо. Неусвідомлене самовиховання зазвичай має епізодичний характер, здійснюється без чіткого плану і розгорнутої програми, що знижує його результативність. Значно вищою ефективністю характеризується усвідомлене самовиховання [14, с. 41].

Самовдосконалення як вища форма усвідомленого саморозвитку особистості полягає в постійній внутрішній роботі над собою з метою довести свій розвиток до можливої мети відповідно до загальнолюдських духовних цінностей [15, с. 188].

На ціннісній природі самовдосконалення особистості її моральному та духовному самовдосконаленню наголошують М.Й. Боришевський, Г.С. Костюк, О.М. Єрахторіна, О.В. Шевченко, Н.Д. Володарська та ін. Пізнаючи себе, людина, котра прагне досконалості, може усвідомлювати свої наявні можливості, а також оцінити потенційні здатності, актуалізація і реалізація яких допоможе їй досягнути бажані духовні чесноти. Самопізнання є запорукою розуміння людиною того, що якраз у ній самій, в її внутрішньому світі, у світі її власних помислів і відчуттів закладено невичерпний потенціал самовдосконалення [10, с. 22]. Природні передумови виникнення процесу самовдосконалення особистості полягають у внутрішніх суб'єктивних психологічних умовах, в особливостях психофізіологічної організації людини, гнучкої системи її вищої нервової діяльності. При цьому мова йде про людину, що перебуває на етапі розвитку, коли вже засвоєна певна сукупність знань, дій, засобів пізнання людиною світу та самої себе. Моральна регуляція при цьому здійснюється на основі психологічного механізму регулятивної діяльності, причому особливу роль відіграє емоційно-вольова сфера як контролюючий, стримуючий та спрямовуючий механізм поведінки [4, с. 52]. Найбільше уваги варто приділяти формуванню моральної потреби, оскільки саме моральність є серцевиною, стрижнем духо-



вності особистості, яка за М.Й. Боришевським розглядається як багатомірна система, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких віддзеркалюються її найактуальніші морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до самої себе, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності [3].

На думку Л.В. Батліної, існує певна розбіжність у розумінні морального й духовного самовдосконалення. Якщо мотивом першого є покращення себе з метою кар'єрного зростання, то друге пов'язане з прагненням стати кращим на благо цілого: виявляти милосердя до інших, надихати людей на творення добра й краси, на прийняття й розуміння всіх релігій і культур, різних поглядів і думок, що піднімає людину над звичайними турботами й проблемами буття, гармонізує її внутрішній світ [2, с. 39].

Розгляд проблеми самовдосконалення відбувався також у межах аналізу самовиховання як його вищого рівня (І.Д. Бех, І.А. Донцов, В.О. Лозовой, Л.М. Сідак, Т.М. Яблонська, І.Д. Бех та ін.). Самовиховання розглядається як цілеспрямована діяльність людини щодо вдосконалення своєї особистості. Самовиховання на рівні самовдосконалення, на думку О.Г. Кучерявого, є вищим рівнем самовиховної діяльності, якому притаманний високий ступінь свідомості і повна самостійність роботи особистості над собою. До основних понять теорії самовиховання він відносить рівні самовиховання, самоаналіз, самооцінку і засоби самовиховної діяльності. Глибоко усвідомлюючи потребу в самовихованні цілого комплексу якостей особистості, людина самостійно висуває і реалізує цілу програму вдосконалення якостей, а всю необхідну інформацію технології самовиховання добуває за допомогою самовиховання. Процес самовиховання якостей особистості цілісний і тривалий. У відповідності до результатів самоаналізу за допомогою адекватної самооцінки людина виробляє мету самовиховання. Для її досягнення треба поставити завдання-самозобов'язання [6, с. 5–8].

Досить часто самовдосконалення особистості розглядається як процес вдосконалення певних рис характеру, якостей особистості, здібностей, навичок (фізичних, розумових, вольових тощо). Причому, самовдосконалення у цьому випадку розглядається не тільки як процес розвитку певних якостей, рис, а й як процес усунення, позбавлення негативних якостей і рис (неорганізованість, безвідповідальність, лінь тощо).

Сутнісними ознаками процесу самовдосконалення особистості, на переконання О.М. Єрахторіної, є:

1) самовдосконалення, що є вищим ступенем досягнення цілісності особистості; «принцип цілісності виступає основою розрізнення самовиховання та самовдосконалення», а саме поняття «цілісність» висловлює ступінь оволодіння індивідом родовою сутністю людини. На відміну від самовдосконалення, що є вищим ступенем досягнення цілісності особистості, самовиховання постає як самозміна особистості до моменту утворення її цілісності;

2) визначальною змістовною ознакою самовдосконалення особистості виступає моральність, поза якою «вдосконалення стає напрацюванням часткових вмій, втрачаючи свій гуманістичний зміст, людинотворчу спрямованість»;

3) ціннісно-гуманістичний характер самовдосконалення. Процес самовдосконалення особистості у своєму найвищому прояві передбачає відмову від свого власного індивідуального існування, коли відбувається «процес подолання «особистісного его» і злиття з вищим, ... що є вже надіндивідуальним, ... розгортаючись із середовища самої особистості, а не як виконання якогось зовнішнього наказу» хоча б у формі морального імперативу;

4) діяльнісний характер самовдосконалення. «Самовдосконалення являє собою сплав високого прагнення з дією», в основі якого цілеспрямована діяльність особливого плану. Без переходу до дії воно стає простою фікцією. Самовдосконалення реалізується лише через дію;

5) соціальний характер. Кожній людині як одиниці соціальної спільності необхідно реалізувати свій духовний потенціал, свої здібності і таланти, висловити свої внутрішні екзистенції. В іншому випадку цей внутрішній потенціал може отримати негативний векторний напрям, тобто перетворитися у зворотні соціальні відхилення. Самовдосконалення розглядають як явище соціально-особистісне, оскільки воно завжди є результатом усвідомлення взаємодії людини з конкретним соціальним середовищем, у ході якого вона реалізує потреби вироблення у себе таких особистісних якостей, які дають успіх у діяльності та взагалі у житті;

6) усвідомлена форма розвитку особистості;

7) концентричність процесу самовдосконалення: він починається з елементарного, поступово виходить на якісно новий рівень і так продовжується безкінечно, якщо розглядати процес у цілому [4, с. 106].



Суттєвою ознакою процесу самовдосконалення є його вольовий характер. Це цілком логічно, зазначає Н.В. Пророк, адже для процесу самовдосконалення характерними є всі складові вольових дій: усвідомлення мети, визначення способу дії, прийняття рішення, виконання рішення, оцінка досягнення. Щоб досягти поставленої мети самовдосконалення, людина стикається з важкою працею, з переборенням себе, з необхідністю докладати зусиль [8, с. 531].

Разом із тим, для осмислення природи самовдосконалення особистості вважаємо суттєвим зауваження О.М. Єракторіної відносно того, що людина так створена, що скільки б не жила, вона буде чомусь вчитися. Немає такого поняття, як «досконала людина», якщо під цим розуміти, що у людини вже немає потенціалу для покращення. Є таке поняття, як людина, що самовдосконалюється. Це та людина, що досягає моральної досконалості, і таке поняття як здатність до самовдосконалення – це здатність особистості стати кращою у моральному плані [4, с. 19].

Висновки. Відповідно до проведеного аналізу можемо констатувати, що у психолого-педагогічній літературі відсутній єдиний підхід щодо розуміння природи, змісту, основних детермінант процесу самовдосконалення особистості, а відповідно відсутній єдиний підхід щодо сутності дефініції «самовдосконалення особистості», що пояснюється багатомірністю і складністю проблеми самовдосконалення особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях [Текст]: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
2. Батліна Л.В. Проблеми і зміст духовного самовдосконалення людини / Л.В. Батліна // Духовність особистості: методологія, теорія і практика // Зб. наук. праць. – Луганськ: Вид-во Східноукраїнського нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – С. 37–44.
3. Боришевський М.Й. Духовність – міра зрілості особисті // Педагогічна газета. – 2006. – № 1.
4. Єракторіна О.М. Самовдосконалення особистості у науковій рефлексії і реалізації біографічних проєктів: [монографія] / О.М. Єракторіна. – Х.: Видавництво І.С. Іванченка, 2013. – 215 с.
5. Зязюн І.А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І.А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал. – 2002. – № 2. – С. 18–25.
6. Кучерявий О.Г. Організація самовиховання майбутніх дошкільних педагогів і вчителів початкової школи / О.Г. Кучерявий. – К.: ІЗМН, 1997. – 152 с.
7. Орлова О.А. Особистісне самовдосконалення учня основної школи: аналіз категорій та понять / О.А. Орлова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 1. – С. 188–196.
8. Пророк Н.В. Уявлення про самовдосконалення в сучасній психології [Текст] / Н.В. Пророк // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка / [за ред. С.Д. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 23. – С. 527–537.
9. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Либідь, 1982. – 215 с.
10. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / М.Й. Боришевський, О.В. Шевченко, Н.Д. Володарська та ін. // За загальною редакцією М.Й. Боришевського. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 200 с.
11. Психолого-педагогічні основи процесу самовираження особистості: монографія / Л.З. Сердюк, Т.М. Яблонська, І.В. Данилюк, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська [та ін.]; за ред. Л.З. Сердюк. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 197 с.
12. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / [Уклад. Ю.В. Буган, В.І. Уруський]. – Тернопіль: ТОКІППО, 2001. – 179 с.
13. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.
14. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с. (Альма-матер).
15. Яблонська Т.М. Психологічна сутність самовдосконалення особистості // Матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції «Духовність у становленні та розвитку особистості» 9–11 жовтня 2014 р., м. Івано-Франківськ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.pu.if.ua/file/konfer/duh-8.pdf>. <http://lib.iitta.gov.ua/5134/>.



СЕКЦІЯ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378;371.13.013.43;316.72

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Атрощенко Т.О., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет

У статті визначаються чинники, що зумовлюють необхідність полікультурної складової в сучасній професійній педагогічній освіті; розкрито сутність поняття «полікультурна компетентність», яка є складовою професійної компетентності сучасного вчителя; проаналізовано різні погляди науковців на структуру полікультурної компетентності майбутнього педагога.

Ключові слова: учитель, полікультурна компетентність, полікультурність, полікультурна освіта, діалог культур.

В статье определяются факторы, обуславливающие необходимость поликультурной составляющей в современном профессиональном педагогическом образовании; раскрыта сущность понятия «поликультурная компетентность», которая является составляющей профессиональной компетентности современного учителя; проанализированы разные взгляды ученых на структуру поликультурной компетентности будущего педагога.

Ключевые слова: учитель, поликультурная компетентность, поликультурность, поликультурное образование, диалог культур.

Atroshchenko T.O. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF MULTICULTURAL COMPETENCE OF TEACHERS

The factors that determine the need of multicultural component in modern professional pedagogical education have been defined in this article. The essence of the concept of “multicultural competence”, which is part of the professional competence of the modern teacher have been disclosed. The different views of scientists on the structure of multicultural competence of future teacher have been analyzed.

Key words: teacher, multicultural competence, multiculturalism, multicultural education, dialogue of cultures.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації економіки, активізація міграційних процесів та інтеграція української системи вищої професійної освіти у світовий освітній простір породжують потребу в полікультурній підготовці вчителя, яка сприяє формуванню в молодого покоління готовності жити й діяти в мультикультурному просторі.

Необхідність формування висококультурного громадянина України зумовлюється нині ще й тим, що демократизація суспільних відносин у нашій країні вимагає іншого устрою життя, інших відносин між окремими людьми та їхніми групами, які належать до різних національностей і віросповідань. Саме тому в багатьох національних державних документах закладено ідеї полікультурності. Серед них Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, Державний стандарт базової й повної середньої освіти тощо. Ці документи наголошують на необхідності вивчення кожною людиною національної культури народів, що живуть на території України, і світової культури [5, с. 3].

У розділі «Стратегія мовної освіти» (Національна доктрина розвитку освіти), зазначається, що «у державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами Української державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою. Освіта сприяє розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур». Зокрема, «забезпечується право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури, її підтримку та захист державою. У навчальних закладах, у яких навчання ведеться мовами національних меншин, створюються умови для належного опанування державної мови» [9].

Ступінь розробленості проблеми. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою формування полікультурної компе-



тентності майбутніх учителів: розкрито зміст поняття полікультурності (Р. Антонюк, Л. Гончаренко, В. Кузьменко, Я. Пруха, Е. Щеглова та ін.), полікультурного підходу в освіті (Д. Бенкс, О. Гуренко, О. Ковальчук, В. Матіс, С. Ніето, Н. Якса, М. Ярмаченко та ін.); визначено роль полікультурності у вихованні (Н. Байчекуева, В. Бойченко, Н. Бордовская, О. Джурицький, О. Дубасенюк, В. Компанієць, І. Лощенкова, Г. Назаренко, А. Солодка та ін.); досліджуються дидактичні аспекти підготовки майбутнього вчителя до міжкультурної взаємодії (Н. Галькова, В. Сафонова), формування полікультурної компетентності в студентів (Е. Абрамова, Л. Воротняк, О. Грива, Л. Данилова, І. Соколова).

Незважаючи на широкий спектр поглядів науковців на проблему полікультурної підготовки вчителя, питання структури полікультурної компетентності як складової професійної компетентності вчителя потребує глибокого вивчення.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити сутність і структуру полікультурної компетентності вчителя.

Виклад основного матеріалу. У більшості країн Європейського Союзу спостерігається посилення уваги вчених до дослідження полікультурності в освіті, відбуваються процеси пошуку шляхів удосконалення системи педагогічної освіти з урахуванням рівноправного співіснування національних культур, високої культури міжнародних взаємовідносин, а також підвищення полікультурної освіченості населення. Як зазначає Н. Ничкало: «Міграційні процеси, що стали світовим явищем, зумовлюють необхідність розв'язання комплексу проблем життєдіяльності мільйонів громадян різних держав... Серед багатьох чинників, пов'язаних із цим складним явищем світових масштабів, набувають особливої актуальності соціально-культурні, освітньо-виховні й культурологічні проблеми» [8, с. 103].

На думку сучасного польського педагога А. Гофрона, «освіта відповідальна за побудову більш солідарного світу. Вона має творити новий гуманізм, у якому домінуватиме етнічний компонент, а знання про культуру та духовні цінності цивілізації й шанобливе ставлення до них посядуть належне місце як необхідна перевага глобалізації, яка не обмежиться лише суто технічними та господарськими аспектами. Усвідомлення спільноти долі є основною підставою будь-якої міжнародної співпраці» [3, с. 41].

Варто відмітити чинники, що зумовлюють необхідність полікультурної освіти, серед яких зростання етнічної й расової свідомості людей; міграційні процеси, що значно підсилюють міжкультурні контакти; глобалізація світу, яка змінює не тільки економіку, полі-

тику, а й впливає на картину міжкультурних зв'язків; розширення міжнародної співпраці, що вимагає діалогу між націями та їхніми культурами; розвиток планетарної макроекономіки, яка сприяє створенню транснаціональних корпорацій, що долають межі національного суверенітету у сфері економіки; удосконалення інформаційної сфери й комунікаційних систем, які дають народам змогу зближуватися, стерти територіальні, мовні, релігійні, культурні бар'єри; прагнення окремих осіб і цілих народностей набути своєї етнічної ідентичності [5, с. 14].

Науковці зазначають, що діалог і взаємодія різноманітних культур є провідною ідеєю полікультурної освіти, адже саме через розуміння та осмислення своєрідності своєї культури можна зрозуміти всю глибину й розмаїття інших культур. Полікультурність ґрунтується на тому, що освіта в поліетнічному суспільстві з урахуванням національних розбіжностей повинна містити множинність типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, які будуть адекватними світосприйняттю й вимогам різних етнокультурних груп населення. Адже «як кожна особистість, щоб усвідомити себе, має шукати своє відображення в іншому «Я», так і кожна культура, кожне суспільство набуває здатності усвідомлювати себе, притаманні йому явища та процеси, свої недоліки й переваги, міру свого розвитку або недосконалості лише в порівнянні з іншою культурою, іншим суспільством» [6].

Дослідниця Н. Якса виділяє основні риси концепції полікультурної освіти: рухливість, мінливість, відкритість, здатність до діалогу, психокультурна адаптивність, толерантність. Ці риси реалізуються в контексті проблем спілкування в освітньому процесі, яким присвячено роботи, пов'язані з теорією зв'язку й теорією інформації, та дослідження з комунікацій.

Тут розвиваються такі напрями наукових досліджень:

- проблема субкультури молоді (традицій, цінностей, системи відносин);
- ідеї продуктивності; когнітивний напрям сучасної персонології;
- теорія мультикультурної освіти.

Такі підходи розширюють міжкультурну взаємодію суб'єктів освіти, розвивають полікультурний діалог, що сприяє зближенню представників різних етнічних і культурних груп.

Полікультурна складова професійної педагогічної освіти виступає як теоретико-методологічна стратегія, спрямована на формування в майбутніх учителів досвіду міжкультурної взаємодії. Полікультурність відображає культурне й національне розмаїття



українського суспільства, сприяє визнанню права за всіма громадянами зберігати, розвивати і збагачувати свою культурну спадщину; сприяти вихованню в громадян взаєморозуміння, поваги й толерантності, здатності до міжкультурного діалогу.

Дослідниця вважає пріоритетною метою полікультурної педагогічної освіти – формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до активної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі; а психолого-педагогічними основами полікультурного підходу в педагогічній науці – теорію розвитку особистості студента в умовах полікультурності освітнього процесу у вищому навчальному закладі, теорію діяльності й теоретичні положення здійснення педагогічної підтримки в процесі професійної підготовки вчителя. При цьому компонентами конкурентоспроможності майбутнього педагога можна вважати компетентність, професійну майстерність, наявність іміджу, підтримку, позитивну «Я-концепцію», знання й досвід у сфері гуманітарних і професійних дисциплін, технологію міжкультурної продуктивної взаємодії суб'єктів освіти [13].

У контексті вивчення нашої проблеми вважаємо за необхідне акцентувати увагу на характеристиці поняття «полікультурна компетентність» і на сучасних підходах до структури полікультурної компетентності майбутнього вчителя.

Теоретичний аналіз джерел дає змогу констатувати різні погляди щодо поняття «компетентність» (від лат. *competens* – належний, відповідний).

«Компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований». «Компетентність – властивість за значенням компетентний». Такі визначення знаходимо у Великому тлумачному словнику сучасної української мови [1, с. 445].

Компетентність пов'язана зі здатністю особистості кваліфіковано вирішувати завдання в різних сферах людського існування. «Професійна компетентність передбачає наявність у фахівця професійних знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування в практичній діяльності та включає методологічну, психолого-педагогічну, соціально-предметну, методичну складові» [1, с. 10].

Специфіка педагогічної діяльності зумовлює необхідність формування полікультурної компетентності вчителя як обов'язкової складової його фахової підготовки. Іншими словами, полікультурна компетентність є одним із основних елементів у структурі педагогічної професійної компетентності й передумовою педагогічної майстерності.

Полікультурна компетентність педагога входить у структуру його професійної компетентності, цього вимагають умови (робота в багатокультурному середовищі), в яких здійснює свою діяльність працівник освіти. Під такою компетентністю сьогодні розуміють здатність особистості жити й діяти в багатокультурному середовищі.

Полікультурна компетентність педагога містить полікультурну грамотність; уміння використовувати свої знання в педагогічній діяльності; професійно значимі особистісні якості; розвиток культури міжнаціонального спілкування тощо.

Полікультурна грамотність є тією базою знань, якою вчитель передусім має оволодіти. Вона передбачає вміння пояснити і проаналізувати власне ставлення до своєї та інших етнічних груп; знання, які допоможуть збагнути досвід і культурні характеристики етнічних груп, що населяють певну територію; знання, що допоможуть сформуванню гнучкий підхід до сприйняття національних і культурних норм, усвідомити недопустимість расизму й дискримінації. Полікультурно грамотний педагог – педагог, який уміє відбирати навчальний матеріал, що ілюструє багатокультурність, освітянин, який здатний побудувати навчально-виховний процес так, щоб під час нього вирішувалися проблеми полікультурності [5, с. 45].

До професійно значимих якостей полікультурно компетентного педагога варто зарахувати такі: гнучкість (уміння адаптуватися до ситуацій педагогічної взаємодії, що змінюються); комунікабельність (уміння будувати діалог із представниками різних національностей); здатність до співробітництва (відкритість педагога та готовність його до будь-яких форм взаємодії); емпатичність (уміння емоційно відгукуватися на проблеми учня); толерантність (сприймати, поважати думки, переконання учня) [7].

Культура міжнаціонального спілкування – узагальнена характеристика суб'єкта спілкування, котрий володіє способами спілкування в багатоетнічному середовищі, які розкривають його участь у функціонуванні й розвитку соціальних і політичних інститутів, цінностей культури й норм спілкування з національними суб'єктами. Це надає можливість визначити культуру міжнаціонального спілкування як систему характерних для особи, націй, класів і соціальних груп або суспільства загалом ідей та уявлень, способів, форм і видів специфічної культурної діяльності, здійснюваних з метою поглиблення взаємодії та взаємовпливу людей різних національностей; сукупливу норм і національних настанов, якими повинні керуватися члени суспільства в процесі безпосереднього спілкування.



Культура міжнаціонального спілкування – це вияв національного самоототожнення та взаємодії націй. Культура міжнаціонального спілкування за своєю сутністю і змістом є як внутрішньою якістю самої нації, так і зовнішньою, набутою нацією в процесі спілкування з іншими народами, тобто в процесі взаємодії націй.

Згідно з науковою позицією Є. Степанова, полікультурність є складовою або засобом вияву професійної підготовки людини. Зокрема, науковець розглядає полікультурну компетентність як інструмент вияву професійних якостей фахівця, які можуть повноцінно виявлятися за умови формування особистісних рис, затребуваних у будь-якій професії. Ідеться про такі чесноти, як чесність, справедливість, порядність, довіра, відповідальність, толерантність, культура міжнаціонального спілкування тощо. Саме вони, на думку Є. Степанова, становлять основу професійної поведінки фахівця [11].

Сьогодні представлено різні погляди науковців на структуру полікультурної компетентності майбутнього фахівця, які здійснюють безпосередній вплив на ефективність її формування. Розглянемо деякі з них.

О. Щеглова виділяє кілька компонентів у структурі полікультурної компетентності майбутнього фахівця, а саме:

1) когнітивний – освоєння образів і цінностей світової культури, культурно-історичного й соціального досвіду різних країн і народів;

2) ціннісно-мотиваційний, спрямований на формування ціннісно-орієнтовної та соціально-настановної готовності студента до міжкультурної комунікації й обміну, розвиток толерантності стосовно представників інших культурних груп;

3) діяльнісно-поведінковий, спрямований на розвиток здатності до розв'язання професійних завдань при взаємодії з представниками різних культурних груп.

Когнітивний компонент передбачає сформованість системи полікультурних знань, умінь і навичок, що є орієнтовною основою діяльності особистості в полікультурному суспільстві. Цей компонент вважається провідним у структурі полікультурної компетентності, оскільки на його основі формуються й розвиваються інші компоненти відповідної структури.

Мотиваційно-ціннісний компонент являє собою систему мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних якостей і властивостей, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості в полікультурному суспільстві.

Діяльнісний компонент відображає сформованість полікультурних умінь і навичок щодо дотримання соціальних норм і правил

поведінки в полікультурному суспільстві, наявність сформованої культури міжнаціонального спілкування та міжетнічної толерантності, які лежать в основі досвіду позитивної взаємодії з представниками різних національностей, культур і релігій [12].

Л. Данилова в структурі полікультурної компетентності особистості виділяє такі компоненти:

– мотиваційно-ціннісний: включає мотиви, мету, ціннісні установки студента; передбачає ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності; потреби студента в самовихованні та формуванні своєї полікультурної компетентності;

– когнітивний компонент, який характеризує сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання полікультурної компетентності; здатність до систематизації й узагальнення знань;

– діяльний компонент, що передбачає наявність умінь вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому, рефлексувати власну діяльність і поведінку;

– емоційний – зумовлює позитивне оцінювання педагогічних явищ із опорою на соціальні та особистісно значимі цінності, здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним [4, с. 10].

У класифікації Л. Перетяги професійна та полікультурна компетентності розглядаються як однопорядкові елементи в системі загальної компетентності людини. При цьому вони все ж таки взаємопов'язані одна з одною та з іншими елементами компетентнісної системи. Зміни однієї зі складових впливають на систему загалом і, відповідно, на кожен її елемент окремо. Згідно з такою точкою зору, взаємодія професійної та полікультурної компетентностей не безпосередня, а опосередковується особистістю людини. Дослідниця доводить, що процес формування полікультурної компетентності може бути успішним за таких дидактичних умов: забезпечення інтеграції полікультурної інформації з основним програмовим матеріалом навчальних предметів і забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності в процесі формування полікультурної компетентності [10, с. 34].

Дослідницею Л. Воротняк була розроблена технологія формування полікультурної компетентності магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. Полікультурна компетенція магістрів педагогічної освіти в дослідженні Л. Воротняк включає такі компоненти: соціокультурний, комунікативно-прагматичний і функціональний, які, власне, і становлять зміст полікультурної



компетенції. Соціокультурний компонент розглядається за такими напрямками: засоби соціокомунікації (мова, мова жестів, письмова комунікація), національна ментальність (загальні характеристики, ситуативні характеристики, культурне самовизначення) та національне надбання (наука, мистецтво, історія, релігія, туристичні визначні місця). Комунікативно-прагматичний компонент визначаємо як систему норм, принципів, способів і форм людських взаємозв'язків у історичному процесі накопичення й трансляції соціально цінного культурного досвіду. Комунікативно-прагматичний компонент включає здатність магістра знаходити відповідний стиль, тон спілкування в різноманітних ситуаціях, використовуючи знання, уміння та навички, вербальні та невербальні засоби, для налагодження й підтримки необхідних контактів з іншими людьми. Функціональний компонент полікультурної компетенції передбачає особистісні характеристики магістра, необхідні для міжкультурного спілкування на основі толерантності і взаєморозуміння в процесі виконання ним своїх професійних обов'язків. Відповідно, якість полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах визначається рівнем сформованості складових її компонентів, що дає змогу говорити про рівневий характер полікультурної компетенції магістрів-педагогів. Ураховуючи характеристики рівнів полікультурної компетенції фахівців, відповідно до структури полікультурної компетенції магістрів вищих педагогічних навчальних закладів, автором визначено такі рівні полікультурної компетенції магістрів: низький, середній, достатній, високий. Градуйованість (рівневий характер) полікультурної компетенції магістрів-педагогів уможливорює вимірювання та оцінювання рівня її сформованості, а також укладання робочих програм формування, вдосконалення, підтримки чи корекції полікультурної компетенції залежно від вихідних результатів [2].

Аналіз структури полікультурної компетентності вчителя вказує на низку особливостей і чинників її формування у вищих педагогічних навчальних закладах.

Постає необхідність визначення навчальних дисциплін, у яких закладені потенційні можливості полікультурної освіти й розробки педагогічної технології спеціально організованого навчально-виховного процесу, заснованого на загальнолюдському культурно-історичному досвіді, досвіді свого народу та народностей, які населяють певний регіон нашої багатонаціональної держави, педагогіці толерантності, діалозі культур.

Висновки. Отже, полікультурна компетентність учителя входить у структуру його професійної компетентності, адже цього вимагають умови роботи в багатонаціональних колективах навчальних закладів. Сьогодні науковцями представлено різні підходи до структурування полікультурної компетентності вчителя й технології її формування. Провідна роль у вирішенні цієї проблеми належить педагогічним вищим навчальним закладам, які покликані організувати навчально-виховний процес відповідно до запитів полікультурної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Воротняк Л.І. Особливості педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л.І. Воротняк // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. А.Й. Сиротенко. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – С. 48–53.
3. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій / А. Гофрон // Вища школа України. – 2005. – № 1. – С. 37–45.
4. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л.Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 12–15.
5. Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : [навчальний посібник] / В.В. Кузьменко, Л.А. Гончаренко. – Херсон : РІПО, 2006. – 92 с.
6. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н.М. Лавриченко. – К. : Віра ІНСАЙТ, 2000. – С. 17.
7. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И. Лукьянова // Дайджест. – 2002. – № 2. – С. 77–79.
8. Ничкало Н.Г. Міграційні процеси у контексті неперервної освіти / Н.Г. Ничкало // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 99–108.
9. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4.
10. Перетяга Л.Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів : дис. ... докт. пед. наук / Л.Є. Перетяга. – Х., 2008. – 175 с.
11. Степанов Є.П. Проблема формування культури міжетнічних відносин у сучасній педагогічній науці / Є.П. Степанов // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2. – С. 13.
12. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Е.М. Щеглова. – Омск, 2005. – 164 с.
13. Якса Н.В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія] / Н.В. Якса ; за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 276–288.



УДК 377

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕСТОВИХ МЕТОДИК ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

Беньковська Н.Б., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов

Одеський торговельно-економічний інститут
Київського національного торговельно-економічного університету

У статті проведено порівняльний аналіз тестових методик щодо визначення рівнів сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи. Професійні якості фахівців банківської справи класифіковано за блоками: блок інтерактивних якостей, блок конструктивно-ділових якостей, блок індивідуально-проективних якостей. Зважаючи на специфіку наповнення кожної групи якостей, запропоновано такі критерії: комунікативний, діяльнісний, особистісний. Обґрунтовано показники запропонованих критеріїв.

Ключові слова: професійні якості, фахівець банківської справи, аналіз тестових методик, критерії, показники.

В статті проведено сравнительный анализ тестовых методик определения уровней сформированности профессиональных качеств будущих специалистов банковского дела. Профессиональные качества специалистов банковского дела классифицированы по блокам: блок интерактивных качеств, блок конструктивно-деловых качеств, блок индивидуально-проективных качеств. Учитывая специфику наполнения каждой группы качеств, предложены следующие критерии: коммуникативный, деятельностный, личностный. Обоснованы показатели предложенных критериев.

Ключевые слова: профессиональные качества, специалист банковского дела, анализ тестовых методик, критерии, показатели.

Benkovska N.B. COMPERATIVE ANALYSIS OF TEST METHODS FOR DETERMINATION OF FORAMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE BANKING SPECIALISTS

The test methods for determining the levels of professional qualities of future banking specialists have been analyzed in the article. Professional qualities of banking specialists have been classified by blocks: block of interactive qualities, block of design-business qualities and block of individual projective qualities. Based on the specific of the content of each group of the qualities the following criteria have been proposed: communicative, activity, personal. The indicators of proposed criteria have been grounded.

Key words: professional qualities, banking specialist, analysis of test methods, criteria, indicators.

Постановка проблеми. Європейська інтеграція України гостро ставить питання вдосконалення підготовки висококваліфікованих кадрів у вищих навчальних закладах, що є необхідною умовою збільшення соціально-економічного потенціалу держави. При цьому особливого значення набуває формування в студентів професійних якостей, які в поєднанні з професійними знаннями сприяють конкурентоспроможності майбутнього фахівця, його кар'єрному зростанню.

Ступінь розробленості проблеми. Сучасні підходи до розробки проблеми підготовки майбутніх фахівців (зокрема, фінансово-економічного профілю) у вищих навчальних закладах висвітлюють професійні якості фахівця передусім як механізм забезпечення можливостей у професійному самовизначенні, у формуванні якісно своєрідного, унікального індивідуального стилю професійної діяльності, у розширенні власних здібностей і сфер їх екстраполяції. Про-

фесійні якості фахівців банківської справи в дослідженні тлумачено як комплекс логічно й діалектично пов'язаних між собою взаємовпливових індивідуально-особистісних рис і здібностей, що зумовлюють одну, актуалізуються на рівні професійних завдань, на поведінковому рівні й у процесі соціалізації особистості та сприяють успішності професійної діяльності в науковій і виробничій сферах і на виробництві.

Постановка завдання. Мета статті – провести порівняльний аналіз тестових методик щодо визначення рівнів сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи.

Виклад основного матеріалу. Професійні якості фахівців банківської справи в дослідженні класифіковано за блоками: блок інтерактивних якостей (комунікативна компетентність, емоційна стійкість, толерантність, здатність запобігати й вирішувати конфлікти, здатність до співпраці та діалогу з людьми); блок конструктивно-ді-



лових якостей (професійно-ділова спрямованість, професійна позиція, професійна компетентність, корпоративна культура); блок *індивідуально-проективних якостей* (творчі здібності, мобільність у прийнятті рішень, логічне мислення, аналітичне мислення, прогностичні вміння).

Зважаючи на специфіку наповнення кожної групи якостей, запропоновано такі критерії:

1. Комунікативний критерій із показниками:

- комунікативна компетентність;
- емоційна стійкість;
- здатність запобігати й вирішувати конфлікти.

2. Діяльнісний критерій із показниками:

- професійна компетентність;
- корпоративна культура;
- професійно-ділова спрямованість.

3. Особистісний критерій із показниками:

- аналітичне мислення;
- мобільність у прийнятті рішень;
- прогностичні вміння.

Отже, обґрунтуємо показники запропонованих критеріїв.

Зазначимо, що компетентність характеризує передусім ступінь включення майбутнього спеціаліста в активну діяльність, здатність ефективно розв'язувати конкретну ситуацію, мобілізувати при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові відносини та цінності, тобто на перший план виходить категорія «здатність до дії» як уміння використовувати знання в практичній діяльності. Нами розглядається професійна компетентність фахівця банківської справи як інтегрована якість особистості, яка виявляється в сукупності психолого-педагогічних і спеціальних знань; володінні якостями, що дають змогу виконувати соціально-ціннісні функції в колективі, запобігати негативним виявам поведінки й ліквідувати їх; активно впливає на процес розвитку та саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості тощо.

Відповідно до цього, комунікативна компетентність фахівця банківської справи може розглядатись як інтегральна характеристика, що полягає в здатності ефективно і кваліфіковано здійснювати комунікативну діяльність (включаючи вербальний, невербальний, знаково-символічний, інформаційно-технологічний, емоційно-чуттєвий її складники), базується на динамічній комбінації знань про комунікацію, досвіду комунікативної діяльності, складній системі цінностей і мотивації до комунікації та надає можливість успішно реалізувати професійні функції (адміністративну, інформаційно-аналітичну, підприємницьку) з урахуван-

ням специфіки економічної й банківської галузей. У цьому контексті показниками обрано також здатність вирішувати конфлікти в колективі, уміння відтворювати діалогічну поведінку, емоційну врівноваженість і стійкість, тобто той перелік професійних якостей фахівця, що забезпечує успішну професійну взаємодію з усіма суб'єктами банківського процесу. Відтак комунікативну компетентність майбутніх фахівців банківської справи розуміємо як володіння технологіями усного та письмового спілкування різними мовами, вміння розрізняти різні комунікативні ситуації й вибирати найбільш сприятливі форми взаємодії, а також адекватні середовищу підходи до вирішення комунікативних проблем.

Важливою складовою підготовки у вищій школі є формування професійної свідомості. Багато дослідників відзначають, що професію не потрібно плутати із спеціальністю, що закріплюється в кваліфікаційних документах і визначається через предмет діяльності. Професія – поняття значно ширше. Професія є діяльність, що має власну мету, власний продукт, свої норми та засоби, які у своєму результаті детерміновані соціальною функцією й технологією тієї сфери громадського життя, що ця діяльність обслуговує. Тому формування професійної свідомості впродовж навчання має опиратися на розуміння професії в широкому значенні. З поняттям професійної свідомості щільно пов'язано поняття «професійна позиція фахівця».

Професійну позицію майбутнього фахівця банківської справи визначає також сформованість корпоративної культури як уміння дотримуватись професійної етики в банківській діяльності, відчувати себе частиною загального «професійного кола» працівників, реалізовувати стратегію розвитку банківської установи. Отже, саме корпоративна культура регламентує поведінку людини й надає можливість прогнозувати її реакції в критичних ситуаціях.

Професійна поведінка банківського фахівця є надскладною та багатокомпонентною. Визначальними рисами такої діяльності поступово стають мобільність у прийнятті рішень, гнучкість реакцій у ситуаціях професійної взаємодії, здатність аналізувати економічні ризики, прогнозувати наслідки прийняття професійних рішень.

Важливе значення має й загальна емоційна стійкість.

Зауважимо, що проблема емоційної гнучкості й емоційної стійкості є однією з надзвичайно актуальних у психолого-педагогічних дослідженнях. Вона подана в руслі різних теорій особистості (Г. Айзенк,



Р. Кеттел, Ф. Олпорт та ін.); теорії «мотивації досягнень» (Д. Маккеланд, Дж. Аткинсон); «теорії надійності діяльності» (М. Бобієва, Ф. Горохов, Б. Ломов та ін.) тощо. Емоційна стійкість переважно розглядається сучасними вченими як властивість психіки, завдяки якій людина спроможна успішно здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних умовах, що викликають переживання, негативні емоції.

Фахівцю банківської справи, особливо починаючи з певного рівня, доводиться вирішувати професійні завдання з багатьма невідомими і брати на себе відповідальність за ризик. Уміння зберігати «холодну голову», не піддаватися сьогохвилинним настроям, суворий самоконтроль – безперечно, позитивні якості, відсутність цих якостей чи пряма протилежність – вагомий доказ вкотре замислитися над правильністю зробленого вибору.

Здатність запобігати конфліктам і вирішувати їх ґрунтується на переконаності учасників конфлікту в тому, що розбіжність у поглядах – це неминучий результат того, що в колективі фахівців є свої уявлення про те, що правильно, а що ні. При цій стратегії учасники визнають право один одного на власну думку, готові зрозуміти один одного, що надає їм можливість проаналізувати причини розбіжностей і знайти прийнятний для всіх вихід. Той, хто опирається на співпрацю, не прагне досягти своїх цілей за рахунок інших, а шукає вирішення проблеми.

Стратегія вирішення конфлікту залежить від суб'єктивного визначення ситуації. Конфлікт може сприйматись як підстава для вирішення суперечності, і в цьому випадку ведеться пошук конструктивної поведінки, спрямованої на вирішення конфлікту.

Під час формування професійних якостей фахівця банківської справи дуже важливим є оцінювання цих якостей із позиції цільових настанов і цілісних орієнтирів. Останнє становить сукупність характерних ознак корпоративної культури. Здатність людини гармонійно поєднувати особистісні якості з колективними цінностями впливає на корпоративну культуру.

Під професійно-діловою спрямованістю фахівця банківської справи розуміємо відображення переваги мотивів, які породжуються діяльністю: інтерес до процесу праці, безкорисливе прагнення до опанування нових навичок та вмінь. Фахівець із такою спрямованістю орієнтується на співпрацю з колективом, домагається найбільшої продуктивності праці – своєї та інших людей, намагається обґрунтовано довести свою точку зору, яку вважає корисною для виконання завдання.

Фахівці з професійно-діловою спрямованістю:

- допомагають окремим членам групи висловлювати свої думки;
- підтримують групу, щоб вона досягла поставленої мети;
- легко й доступно викладають свої думки та міркування;
- беруть у свої руки керівництво, коли йдеться про вибір завдання;
- не ухиляються від безпосереднього вирішення проблеми.

Розвиток аналітичного мислення майбутнього фахівця банківської справи, на нашу думку, являє собою певний алгоритм, складовими компонентами якого є такі:

- формування в майбутнього фахівця банківської справи визначеного складу і структури знання в його специфічній цілісності в процесі навчання;
- вироблення вміння аналізувати банківські операції, розуміти їх сутність, давати їм об'єктивну оцінку й робити адекватні висновки з певного кола фінансово-економічних фактів;
- розвиток бачення предмета своєї діяльності, осмислення сукупності своїх безпосередніх обов'язків;
- вироблення здатності прогнозувати можливі результати й наслідки своєї діяльності тощо.

Важливим показником особистісного критерію, на нашу думку, є мобільність у прийнятті рішень.

У зв'язку з поняттям мобільності в професійній поведінці фахівця широко вживаються поняття: «активність» як діяльносне ставлення людини до світу, її здатність здійснювати суспільно значущі перетворення матеріального та духовного середовища; «активність надситуативна» – спроможність суб'єкта підніматися над рівнем вимог ситуацій, долаючи зовнішні й внутрішні бар'єри; «активність особистості» – здатність індивіда до свідомої трудової та соціальної діяльності, міра (ступінь) цілеспрямованого перетворення ним навколишнього середовища й самого себе на основі засвоєння багатств матеріальної та духовної культури, що виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні; «активна життєва позиція» людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній налаштованості на діяльність. Узагальнення матеріалу надає розкриття етимології мобільності надає можливість зауважити, що суттєвих відмінностей у трактуваннях названих довідкових джерел немає, а змістова сутність досліджуваного поняття відображається через



ключові ознаки: «рухливість», «швидкість виконання», «дієвість». Причому інтегруючим семантичним центром усіх категорій є «діяльність» (дія), «рух» як смислова домінанта й феномена «мобільність».

Відтак мобільність у прийнятті рішень фахівців банківської справи розуміється як готовність фахівця до вирішення широкого кола виробничих завдань, здатність оперативно, швидко перебудовуватись залежно від ситуації, оскільки найбільш ефективною відповіддю людини на невизначеність і проблемність трудової ситуації є гнучкість поведінки, що виявляється в її здатності вчасно змінювати стратегію або засіб дій відповідно до умов праці, що змінюються.

У дослідженні прогностичні вміння майбутніх фахівців банківської справи визначаються так: «прогностичні уміння фахівців банківської справи» – це розумові операції прогнозування: уміння передбачати наслідки обраних рішень; уміння моделювати майбутнє; уміння формулювати гіпотези; уміння планувати й оцінювати перспективність планів. Прогностичні уміння мають певну структуру, в яку входять різноманітні

компоненти, які необхідно розвивати в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців банківської справи.

З урахуванням показників і критеріїв сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи в дослідженні пропонується використання мануалу тестових методик.

Під час характеристики показників вияву виокремлених критеріїв вважаємо за необхідне врахування таких вимог, як їх інформативність; можливість якісної інтерпретації та кількісного вираження через комплекс адекватних діагностувальних методик.

Методики діагностики рівнів сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи наведено в таблиці 1.

Схарактеризуємо більш детально запропоновані діагностувальні методики.

Для визначення рівня сформованості комунікативної компетентності студентів пропонуються такі тестові методики: методика визначення рівня комунікабельності (за В. Ряховським), тест для визначення рівня сформованості комунікативних умінь (модифіковану анкету за Л. Міхельсон)

Таблиця 1

Методики діагностики рівнів сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи

Критерій	Показники	Методи діагностики
Комунікативний критерій	Комунікативна компетентність	Методика визначення рівня комунікабельності (за В. Ряховським) [2]; тест комунікативних умінь (модифікований за Л. Міхельсон) [1]; діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант М. Фетіскіна) [8]; спостереження
	Емоційна стійкість	Діагностика «Емоційний інтелект» (Н. Холл) [8]; опитування; анкетування; бесіди
	Здатність запобігати конфліктам і вирішувати їх	Діагностика «Прийняття інших» (шкала Фейя) [8]; діагностика здатності до самоконтролю в спілкуванні [2]; методика «Конструктивна поведінка в переговорах» (модифікація Х. Корнеліус, Ш. Фейр) [5]; методика «Чи вмієте Ви слухати?» (модифікація І. Глазкової) [3]; методика визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію (К.Н. Томас) [2]
Діяльнісний критерій	Професійна компетентність	Діагностична карта для виявлення рівня практичної готовності до професійної діяльності (модифікація Б. Гриців) [4]; тест «Моя тактика ведення переговорів» [2]; тест «Як вести ділові переговори» [2]
	Корпоративна культура	Діагностика етики поведінки (за Б. Гриців) [4]
	Професійно-ділова спрямованість	Тестова методика «Професійно-ділова спрямованість» [2] Спостереження, опитування, бесіди
Особистісний критерій	Аналітичне мислення	Варіант VI субтесту шкали Р. Амтхауера [6]; опитування
	Мобільність у прийнятті рішень	Діагностика потенціалу комунікативної імпульсивності [2]; методика визначення ініціативності банківських працівників (модифікована за О. Реан) [7]
	Прогностичні вміння	Методика «Вимірювання раціональності» [2]; спостереження, анкетування, бесіди



і тестова методика діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант М. Фетіскіна). Так, питальник для визначення рівня комунікабельності дає змогу встановити, наскільки респондент почуває себе впевнено в спілкуванні, виявляє прагнення взаємодіяти з довколишніми, вміє налагоджувати контакт із агресивно налаштованим співрозмовником. Крім того, анкета допомагає визначити оптимальний рівень здатності до довготривалої комунікації з незнайомими людьми та рівень комфортності в постійному діалозі з довколишніми. Рівень сформованості комунікативних умінь студентів можна встановити за допомогою спеціального питальника, що містить запитання, відповіді на які відображають ставлення респондента до почуттів довколишніх, виявляють наявність агресії в спілкуванні, рівень емпатійного ставлення до комунікантів, здатність адекватно реагувати на критику та способи реагування на поведінку в конфлікті. Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності відображає спрямованість соціальної орієнтації студентів, провідні мотиви взаємодії з довколишніми, гнучкість поведінки.

Рівень емоційної стійкості майбутніх фахівців банківської справи можна діагностувати за допомогою спеціального питальника, який дає змогу виявити здатність розуміти ставлення особистості, що репрезентується в емоціях, здатність до управління власною емоційною сферою (діагностика «Емоційний інтелект» (Н. Холл)). Тестова методика уможливорює аналіз емоційної сфери студентів за такими параметрами, як емоційна обізнаність, управління власними емоціями, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей.

Показник комунікативного критерію «здатність запобігати конфліктам і вирішувати їх» аналізується за допомогою спеціального опитування. Так, діагностування рівня «прийняття інших» за шкалою Фейя допомагає визначити, наскільки респондент прагне встановлювати контакти з незнайомими людьми, і з'ясувати міру прийняття утруднень у спілкуванні в передбачуваних ситуаціях. Крім того, принципове значення для фахівців банківської справи мають уміння поводити себе в конфліктній ситуації, тому діагностика здатності до самоконтролю в спілкуванні дає змогу встановити рівень конфліктостійкості респондентів (діагностика здатності до самоконтролю в спілкуванні (К.Н. Томас)). Рівень володіння навичками конструктивної поведінки в переговорному процесі пропонується діагностувати за допомогою спеці-

альної анкети, розробленої Х. Корнеліусом і Ш. Фейром (методика «Конструктивна поведінка в переговорах»). Вона передбачає аналіз респондентами власної позиції в переговорних процесах. З метою встановлення схильності студентів до прийняття думок довколишніх використовується питальник І. Глазкової «Чи вмієте ви слухати?». Питальник містить декілька ситуативних висловлень, аналізуючи та оцінюючи які, студенти демонструють, чи уникають вони поспішних висновків у спілкуванні з довколишніми, чи загострюють увагу на манері спілкування комуніканта тощо.

Установлення рівня професійної компетентності студентів уможливорює використання декількох методик, які відображають рівень практичної готовності до професійної діяльності, уміння вести ділові переговори та конструювати власну стратегію поведінки в ситуаціях професійного спілкування (діагностична карта для виявлення рівня практичної готовності до професійної діяльності (модифікація Б. Гриців)). Діагностування рівня професійної компетентності студентів здійснюється за допомогою спеціально розробленої карти для виявлення практичної готовності до професійної діяльності. Як експерти виступають викладачі фахових дисциплін і працівники банківських установ.

Рівень практичної готовності до професійної діяльності можна діагностувати за такими позиціями: проведення консультативних бесід із клієнтами, шляхи вирішення проблемних ситуацій, індивідуальна робота з клієнтами, ведення онлайн-консультацій, розв'язання конфліктних ситуацій, уміння здійснювати самоаналіз власної професійної діяльності, уміння залучати клієнтів до співпраці з банком.

Разом із цим для діагностування професійної компетентності майбутніх фахівців банківської справи можна провести тестування, яке дає змогу встановити тактику поведінки в переговорах із діловими партнерами та визначити, наскільки студент прагне побудувати власний стиль поведінки в ситуаціях професійної взаємодії (тест «Моя тактика ведення переговорів»; тест «Як вести ділові переговори»). Питальник містить декілька позицій, які репрезентують орієнтацію на прагнення довести переговори до кінця, досягти успіху в переговорах, а відтак спрямованість майбутніх працівників на ефективне ділове спілкування з довколишніми.

Вимірювання рівня сформованості корпоративної культури студентів уможливорює використання методики діагностики етики поведінки банківського працівника (діагнос-



тика етики поведінки (Б. Гриців)). Анкета містить набір незавершених тверджень, які надають студентам можливість продемонструвати ставлення до типових ситуацій професійної взаємодії й висловити реакцію на перебіг певних подій у професійній діяльності. Студенти демонструють рівень взаємодії з колегами та здатність варіювати ставлення до ситуацій професійної взаємодії, продовжуючи твердження: «Якщо я помічаю кого-небудь із колег у нетиповій ситуації, то я ...», «Якщо я не хочу спілкуватись із колегами, то я ...», «Якщо я хочу взяти участь у виконанні певного завдання, я...» тощо.

Наявність професійно-ділової спрямованості дає змогу встановити анкетування студентів за позиціями: спрямованість на себе, спрямованість на спілкування і спрямованість на справу (діло) (тестова методика «Професійно-ділова спрямованість» (К.Н. Томас)). Так, спрямованість на справу виявляється в зацікавленості у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтації на ділову співпрацю, здатності відстоювати власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Діагностування рівня аналітичності мислення дає змогу встановити в респондентів міру здатності теоретизувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, що становить основу загальних здібностей і є необхідним для успішного засвоєння людиною різних видів діяльності (варіант VI субтесту шкали Р. Амтхауера).

Для вимірювання показника «мобільність у прийнятті рішень» застосовують анкетування задля визначення ініціативності банківських працівників (методика визначення ініціативності банківських працівників (модифікована за О. Реан)). Крім того, ми пропонуємо методику, яка надає можливість діагностувати потенціал комунікативної імпульсивності (діагностика потенціалу комунікативної імпульсивності (К.Н. Томас)). Зважаючи на те, що імпульсивність є рисою, протилежною таким якостям, як цілеспрямованість і наполегливість, обернений

результат за використанням методики ураховується як позитивний.

Для вимірювання показника «прогностичні вміння» пропонується використання методики «Вимірювання раціональності» (К.Н. Томас), яка призначена для оцінювання способу прийняття й висунення цілей випробуванням.

Висновки. Отже, під час відбору тестових методик виявлення рівнів сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи вважали за необхідне врахування таких вимог, як їх інформативність; можливість якісної інтерпретації та кількісного вираження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урина; пер. с англ. А.А. Алексеев. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 687 с.
2. Болюбаш Н.М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережових технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.М. Болюбаш. – Ялта, 2011. – 20 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования : [учеб. пособ. для студентов средн. и высших пед. учеб. завед.] / Б.С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
4. Гриців В.Б. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи в процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Б. Гриців. – Хмельницький, 2015. – 229 с.
5. Корнелиус Х. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты / Х. Корнелиус, Ф. Шошана. – М. : Стрингер, 1992. – 215 с.
6. Пашукова Т.И. Психологические исследования: практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов : [учеб. пособ.] / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 127 с.
7. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2007. – 480 с.
8. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.



УДК 378.147;378.046.4(477)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОНАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Гаврилюк Н.М., к. пед. н.,
доцент кафедри української та іноземних мов
Вінницький національний аграрний університет

У статті розглядаються сучасні підходи до виконання перекладу фахових текстів для студентів вищих навчальних закладів. Відмічається, що переклад є однією з навичок, які передбачені для володіння іноземною мовою. Переклад є необхідною умовою набуття студентами достатнього рівня комунікативної компетенції в професійній діяльності. Аналізуються сучасні підходи до виконання перекладу фахових текстів і перераховуються види вправ для навчання письмового перекладу. Розкрито значущість фахового тексту й методику його застосування в підготовці студентів нефілологічних спеціальностей.

Ключові слова: навчання перекладу, фахові тексти, вищий навчальний заклад, іноземна мова, професійна діяльність, сучасні підходи, вправи для навчання письмового перекладу, види вправ.

В статье рассматриваются современные подходы к выполнению перевода специализированных текстов для студентов высших учебных заведений. Отмечается, что перевод является одним из навыков, которые предусмотрены для владения иностранным языком. Перевод является необходимым условием приобретения студентами достаточного уровня коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности. Анализируются современные подходы к выполнению перевода специализированных текстов и перечисляются виды упражнений для обучения письменного перевода. Раскрыты значимость профессионального текста и методика его применения в подготовке студентов вузов.

Ключевые слова: обучение перевода, профессиональные тексты, высшее учебное заведение, иностранный язык, профессиональная деятельность, современные подходы, упражнения для обучения письменного перевода, виды упражнений.

Havryliuk N.M. MODERN APPROACHES TO PROFESSIONAL TEXTS TRANSLATION FOR UNIVERSITY STUDENTS

In the article the modern approaches to professional texts translation for university students are observed. The article proves that translation is one of the skills that is provided for the foreign language. Translation is a necessary condition of students' sufficient communicative competence in professional activities. New approaches to the translation of professional texts are analyzed and types of training exercises for translation are listed. The importance of professional text is revealed.

Key words: teaching translation, professional texts, institution of higher education, foreign language, professional activities, modern approaches, training exercises for translation, types of exercises.

Постановка проблеми. Вивчення іноземних мов є важливим аспектом формування професійного і світоглядного рівня студентів вищих навчальних закладів, наступною ланкою вивчення іноземної мови на базі середньої школи та в процесі безперервного навчання іноземної мови.

Сучасні інтеграційні процеси в Україні відкривають можливість студентам ознайомлюватись і безпосередньо брати участь у культурних, економічних та інших досягненнях світової цивілізації. Тому першочергове значення в цьому процесі відіграє вивчення й знання іноземної мови як засобу спілкування, що є важливим інструментом для інтеграції студентів у світ інновацій із професійного напрямку підготовки.

Фаховий текст – інструмент або результат здійсненого мовно-комунікативного процесу, що пов'язаний із професійною суспільно-продуктивною діяльністю. Робота над фаховим текстом вимагає насамперед

уміння перекладати, а для цього потрібно мати сформовані навички перекладу, тому доцільно з'ясувати особливості перекладу фахових текстів.

Ступінь розробленості проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що наявна відсутність фундаментальних методологічних досліджень, присвячених розробці системи підготовки перекладачів фахових текстів. Це пояснюється, очевидно, специфікою і складністю перекладу як виду мовленнєвої діяльності.

Багато науковців займаються проблемами вивчення іноземної мови та розроблення методик, а саме: Г.П. Савченко, Л.Б. Котлярова, Є.В. Мірошніченко, Л.Ф. Манякіна, О.Б. Тарнопольський, І.М. Гришина, Г.О. Ємельянова, І.С. Онисіна, І.Н. Угрюмова, Р.Г. Зайцева. Значних досягнень у розробці методик навчання іноземної мови студентів досягли М.А. Задорожна, О.П. Петрашук та інші.



Проблемою перекладу фахових текстів займаються такі вчені, як Л.С. Бархударов, В.І. Карабан, А.Д. Швейцер, Б.М. Клімзо, В.М. Комісаров та інші.

Початок серйозного вивчення лінгвістичних аспектів перекладу поклали мовознавці: Я.І. Рецкер, А.В. Федоров та інші. Особливо великий внесок у розробку лінгвістичної теорії перекладу зробили вчені: Ю.В. Ванников, А.Д. Швейцер, Л.А. Черняхівська. Важливий напрям у розвитку лінгвістичної теорії перекладу належить В.М. Комісарову. Науковці роблять спробу звести різні аспекти лінгвістичного аналізу перекладу в єдину теоретичну концепцію, розглядаючи їх як взаємопов'язані розділи лінгвістики перекладу.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити значущість фахового тексту й методика його застосування в підготовці студентів вищих навчальних закладів; проаналізувати види вправ і їх доцільність.

Фахові тексти з англійської мови професійно спрямовані й мають інформативно-пізнавальну і тренувально-комунікативну направленість, що надає викладачеві можливість здійснювати комунікативно-орієнтований підхід у навчанні. Для цього викладач може використовувати різнорівневі завдання, які враховують попередню шкільну підготовку студентів, а також розвивають самостійність і творчі здібності кожного студента під час роботи над спеціальними фаховими текстами [5, с. 42].

Заняття з навчання перекладу іншомовних текстів складаються з формування мовних навичок, удосконалення мовних навичок і розвиток умінь читання та перекладу іншомовних текстів.

Студентам необхідно дати уявлення про особливості мови науки, про переклад, про реферативний переклад і передачу найбільш економними засобами іншої мови змісту висловлювання.

Велика увага має приділятися розвитку лексичного запасу студентів.

Під розширенням лексичного запасу мається на увазі формування в студентів активного та пасивного словників, а також розвиток здогадки про лексичне значення незнайомих лексичних одиниць. Лексичний обсяг розробляється на основі тематично підібраних текстів.

Основою спеціалізованого за фахом тексту є термінологія зазначеної галузі науки. Терміни відіграють велику роль під час перекладу. Якщо виникають помилки в процесі перекладу, які призводять до змістових відхилень від тексту оригіналу, необхідно покращувати володіння мовними явищами двох мов, щоб вибрати правильний варіант

їх перекладу й мати достатню фахову підготовку, тобто певне знання предмета, про який іде мова. Основні труднощі перекладу фахового тексту пов'язані з передачею правильного змісту кожної фрази, якому не завжди відповідає дослівний переклад. Переклад фахової літератури повинен бути точним, думка виражена стисло, чітко. Над текстом проводиться робота, яка має комплексний характер, із застосуванням усіх видів мовленнєвої діяльності. Це передусім засвоєння нового граматичного матеріалу, виконання граматичних вправ на базі відомої лексики, виконання вправ для вивчення нових лексичних одиниць і мовних явищ, актуалізація засвоєного мовного матеріалу під час читання й перекладу тематично підібраних текстів та усних відповідей студентів, складання реферативного перекладу, анотація тексту й оцінювання інформації, викладеної в тексті.

Здатність студента використовувати письмовий текст, підібрати необхідний друкований матеріал або переробити його з метою підготовки усного повідомлення є основою для оволодіння іноземною мовою, в тому числі й усним мовленням.

На основі розуміння значень ключових слів і граматичної структури речення відбувається прогнозування його змісту. Від розуміння окремих слів студент переходить до з'ясування смислових зв'язків між ними, змісту речення загалом, тобто необхідно розумітися на граматичній структурі речень, розпізнавати морфологічні форми слів, визначати їхній контекстуальний зміст.

Мовленнєва поведінка викладача іноземної мови полягає не тільки у володінні мовленням як засобом спілкування, а й у володінні ним як засобом навчання інших.

Заняття з метою навчання перекладу іншомовних текстів складаються з таких етапів: 1) формування мовних навичок; 2) удосконалення мовних навичок; 3) розвиток умінь читання та перекладу [8, с. 18].

Доцільно присвятити декілька занять вступному теоретичному курсові, який би проводився паралельно із систематизацією та повторенням мовного матеріалу середньої школи. Такий курс має на меті дати студентам уявлення про основні особливості мови науки й техніки, про переклад загалом і реферативний переклад зокрема, тобто про різновид послідовного перекладу, а саме передачу найбільш економними засобами іншої мови основного змісту висловлювань. На першому етапі необхідно також указати способи перекладу найбільш частотних синтаксичних конструкцій за методом «від змісту – до способу вираження». Головну увагу на заняттях із перекладу



фахових текстів потрібно звертати не на запам'ятовування студентами термінології або граматичних відповідностей, а на розвиток умінь визначити інваріантний зміст думки й виразити цю думку різними мовними засобами [6, с. 137].

Вступний теоретичний курс розвиває в студентів нефілологічних спеціальностей не тільки різнобічні навички перекладу, а й стиль, і склад, і культуру рідної мови (під час перекладу з іноземної мови рідною) й тієї, що вивчається (під час перекладу з рідної іноземною мовою).

У наукових співробітників, інженерів і студентів добре розвинена здатність до аналогії, яка, проте, через недостатнє володіння іноземною мовою часто буває помилковою. Неправильна аналогія, як правило, зустрічається під час перекладу «інтернаціональних» слів. Найчастіше це слова латинського чи грецького походження, які мають подібне написання, але різне значення в англійській та українській мовах. Actual в англійській мові означає «дійсний», а не актуальний. Original означає «первісний», а не «оригінальний». Progressive в більшості випадків означає «поступовий», а не «прогресивний» тощо. У процесі перекладу термінів із англійської мови українською можуть бути використані такі перекладацькі прийоми: транслітерація, калька, переклад – опис [7, с. 8].

Дослідники називають три основні ланки, які визначають психологічний зміст процесу мовленнєвої діяльності, пов'язаної з перекладом, а саме:

- осмислення змісту вихідного тексту;
- розуміння змісту повідомлення й формування на його основі задуму майбутнього вислову мовою перекладу;
- формування та формулювання самого вислову [4].

Для того щоб навчити студентів працювати з фаховими текстами, спершу необхідно навчити їх користуватися традиційними й інноваційними методами. Для перекладу таких текстів потрібно використовувати спеціальні перекладацькі вузькотермінологічні словники залежно від галузі текстів, із якою вони працюють. Студенти повинні добре знати особливості текстів за фахом, насамперед це термінологія за фахом, загальнонаукова лексика, складні граматичні конструкції. У процесі опанування перекладу фахових текстів читання може виступити як засіб і як мета навчання. Читання тісно пов'язане з розумінням тексту і є складним розумовим процесом [1, с. 144]. Якщо студент добре розуміє текст, йому буде легше його перекласти. Особливу увагу важливо приділити прийомам роботи з автентични-

ми й оригінальними фаховими текстами. Велике значення під час читання фахової літератури має робота з лексикою. Як прийоми роботи можуть виступати підстановка, комбінування, підкреслення потрібної інформації тощо [9, с. 18].

Доцільно також використовувати завдання, спрямовані на розвиток таких умінь, як умінь працювати зі словом, що має декілька значень; умінь знатися на відтінках слів-синонімів і їх уживанні в мові; умінь розгадувати значення слова, знаючи його антонім; умінь описувати значення слова в тому випадку, якщо точний його переклад відсутній; умінь працювати зі словниковою колонкою, користуючись контекстом; умінь вибирати потрібне слово; умінь розуміти слово зі словотвірних елементів [4, с. 165].

Основними видами вправ, що формують перекладацькі навички та вміння студентів під час роботи з фаховими текстами, є такі:

- вправи на визначення найважливіших елементів (знаходження головної, другої рядної інформації, складання переліку основних понять, ключових слів тощо);
- вправи на вміння мобілізувати наявні предметні знання (складання схем головних понять, знаходження взаємозв'язку між ними, складання схем головних термінологічних понять);
- вправи на розвиток умінь пошуку й ідентифікацій (добір дериватів, синонімів, антонімів); вправи на встановлення значень невідомих лексичних одиниць; вправи на формування навичок переносу значень лексичних одиниць мови оригіналу в мову перекладу;
- вправи на розвиток контекстуальної здогадки, прогнозування;
- вправи на розпізнавання логіко-семантичних зв'язків; вправи на формування навичок і умінь перекладу граматичних явищ і конструкцій.

Під час виконання таких вправ студенти розширюють свій словниковий запас за рахунок термінів, які є важливою частиною фахових текстів. Тому, перш ніж приступити до перекладу текстів за фахом, необхідно ознайомитися зі всіма тонкощами текстів такого виду, оскільки вони містять безліч складних конструкцій, вузькоспеціалізованих термінів, скорочень та аббревіатур, що створюють неабиякі труднощі не тільки для студентів, а й для досвідчених фахівців у галузі перекладу.

На заняттях із вивчення іноземної мови ми поклали в основу систему вправ, запропоновану Ю.А. Гапоновим [3]. Науковець пропонує декілька прикладів завдань для студентів з метою відпрацювання вміння виділяти в тексті необхідну інформацію:



1. Серед наведених у списку заголовків випишіть ті, які тематично належать до

2. Серед відібраних заголовків випишіть ті, які стосуються проблеми

3. Ознайомтеся з анотаціями текстів/статей, заголовки яких ви відібрали, і запишіть заголовок джерела, присвяченого окремому аспектові/аспектам загальної проблеми, сформульованої в попередньому завданні.

Завдання для студентів на розвиток уміння узагальнювати інформацію тексту:

1. Укажіть, які серед наведених заголовків відображають зміст цього тексту.

2. Прочитайте текст і серед запропонованих тверджень виберіть ті, які відповідають його змісту.

Вправи на розвиток уміння співвідносити окремі частини тексту:

1. Запишіть наведені нижче речення/номеру речень у послідовності, яка передає логіку викладу матеріалу статті.

2. Які з наведених фраз можна було б включити в текст статті. Виберіть для кожної найбільш відповідне місце.

Вправи на розвиток уміння робити висновки на основі отриманої інформації:

1. Серед наведених висловів відберіть ті, які містять оцінку практичної (теоретичної) значущості положень, викладених у статті. (У запропонованому списку разом із випадковими реченнями, що обов'язково мають будуватися на лексиці тексту, містяться фрази-висновки, фрази-гіпотези, фрази-узагальнення, які витікають зі змісту окремих частин тексту).

Вправи на розвиток уміння оцінювати інформацію:

1. Інформація, що міститься в тексті статті, одержала певну оцінку декількох експертів. Ці оцінки мають різну міру узагальнення. Для вашого реферативного перекладу підійде лише та, яка дає якнайповніше уявлення про практичну/теоретичну значущість інформації, що міститься в статті.

Вправи на розвиток уміння інтерпретувати інформацію: зміст певних абзаців тексту може виявитися незрозумілим для англомовного персоналу фірми, в якій ви працюєте. Унесіть свої додаткові пояснення, які визнаєте потрібними.

Вправи на розвиток уміння формувати задум майбутнього письмового вислову.

Завдання – створити установку на використання невербальних, вербально-графічних і мовних засобів фіксації ключового змісту прочитаного, отже, розвивати здібність до формування текстового стереотипу, в контексті якого реалізовуватиметься задум письмового відтворення тексту мовою перекладу. Наприклад:

1. Намалюйте схему розташування вузлів описаного пристрою.

2. Серед запропонованих графічних планів змісту відберіть той, який відповідає логіці викладу цієї статті.

3. Запишіть мовою перекладу простий (складний, тезовий) план статті.

Вправи на забезпечення практики виконання різних видів письмового перекладу – повного, реферативного й анотаційного, а саме:

1. Напишіть повний переклад статті. Ознайомтеся з перекладами цієї статті, виконаними студентами вашої групи, і відберіть один, який найточніше передає зміст. Порівняйте відібраний варіант із власним перекладом і підготуйте перекладацький аналіз причин виявлених розбіжностей і, можливо, помилок.

2. Підготуйте реферативний (анотаційний) переклад статті. Зіставте свій переклад із запропонованими варіантами, відберіть один, який є адекватним викладом вихідного тексту. (У складі вибірки один переклад є адекватним, інші є текстами, в яких порушено композиційні або змістові ознаки реферативного(анотаційного)).

Висновки. Викладання іноземної мови студентам вищих навчальних закладів вимагає зосередження уваги та зусиль на читанні й перекладі літератури з фаху. Цілеспрямоване читання й переклад є необхідними умовами набуття студентами за порівняно недовгий проміжок часу достатнього рівня комунікативної компетенції в професійній діяльності.

Вивчення особливостей письмового перекладу фахових текстів, а також результати спостережень за процесом навчання цього виду мовленнєвої діяльності переконають у перспективності подальшого дослідження дидактичних можливостей комплексів вправ, що сприяють удосконаленню системи навчання студентів перекладати фахові тексти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ / Г.В. Барабанова. – К. : Фірма «ІНККОС», 2005. – 315 с.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : [пособие для учителя] / Н.Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

3. Гапонов Ю.А. Система вправ для навчання студентів-філологів перекладу галузевої літератури / Ю.А. Гапонов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.stattionline.org.ua/filologiya/87/15735-sistema-vprav-dlya-navchannya-studentiv-filologiv-pismovogo-perekladu-galuzvevo%D1%97-literaturi.html>.



4. Зимняя И.А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности / И.А. Зимняя // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1978. – Вып. 127. – С. 37–49.

5. Коновалова Л. Формувати фахову компетентність разом із життєвою (Різномірні завдання за професійним спрямуванням у процесі вивчення англійської мови у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації) / Л. Коновалова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2011. – № 1. – С. 42–47.

6. Малюська З.В. Навчання перекладу фахових текстів у немовному вищому навчальному закладі / З.В. Малюська // Вісник Житомирського державно-

го університету імені Івана Франка. Серія «Філологічні науки»: зб. наук. пр. – Житомир: ЖДУ, 2009. – Вип. 46. – С. 137–140.

7. Медникова Е.М. Значение слова и метод его описания / Е.М. Медникова. – М.: Высшая школа, 1974. – 202 с.

8. Пособие по переводу технической литературы (англ. язык) / [Л.С. Бархударов, Д.И. Жукова, И.Д. Квасюк, Л.Д. Швейцер] – М.: Высшая школа, 1967. – 282 с.

9. Degtyarova Y. Reading-Focused Instruction Programme for University Students of Business English in Ukraine / Y. Degtyarova // Business Issues. – 2003. – No. 3. – P. 17–20.

УДК 378

ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Гуляєва Т.В., к. т. н.,
доцент кафедри фізики
Запорізький національний технічний університет

У статті на основі Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, паспорта професії «Інженер-електрик в енергетичній сфері енергопостачальної компанії», Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23.11.2011 № 1392, додатка 1 до наказу «Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в університеті» від 01.07.2013 № 356 запропоновано навчальну програму з курсу загальної фізики для спеціальності 141 «Електроенергетика. Електротехніка та електромеханіка». Показано, які основні компоненти повинен включати зміст курсу загальної фізики. Проаналізовано, які компетентності необхідно розвивати студентам під час отримання як академічних знань, умінь, досвіду, цінностей, ставлення, так і фахових з метою застосування їх у експериментальній і проєктній діяльності. Виявлено основні внутрішньо-предметні та міжпредметні зв'язки курсу загальної фізики, вищої математики і спецпредметів. Така структура програми розширює кругозір студентів і спрямована на формування високопрофесійного фахівця, котрий творчо підходить до виконання своїх обов'язків.

Ключові слова: закон про вищу освіту, паспорт професії, державний стандарт, зміст технічної освіти, компетентісно-орієнтований підхід, міжпредметні зв'язки.

В статье на основе Закона Украины «О высшем образовании» от 01.07.2014 № 1556-VII, паспорта профессии «Инженер-электрик в энергетической сфере энергоснабжающей компании», Постановления Кабинета Министров Украины «Об утверждении Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования» от 23.11.2011 № 1392, приложения 1 к приказу «Положение о кредитно-модульной системе организации учебного процесса в университете» от 01.07.2013 № 356 предложена учебная программа по курсу общей физики для специальности 141 «Электроэнергетика. Электротехника и электромеханика». Показано, какие основные компоненты должно включать содержание курса общей физики. Проанализировано, какие компетентности необходимо развивать студентам как при получении академических знаний, так и при применении их в экспериментальной и проектной деятельности. Выявлены основные внутрипредметные и межпредметные связи курса общей физики, высшей математики и спецпредметов. Такая структура программы расширяет кругозор студентов и направлена на формирование высокопрофессионального специалиста, который творчески подходит к выполнению своих обязанностей.

Ключевые слова: закон о высшем образовании, паспорт профессии, государственный стандарт, содержание технического образования, компетентно-ориентированный подход, межпредметные связи.



Huliaeva T.V. PLANNING OF THE EDUCATIONAL PROCESS ON GENERAL PHYSICS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE COMPETENCE APPROACH

On the basis of the Law of Ukraine № 1556-VII of “On Higher Education” from 01.07.2014, passports profession “Electrical engineer in the field of energy supplying company”, the Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution № 1392 “On approval of the State standard of basic and full general secondary education” from 23.11.2011, annex 1 to the order № 356 “Regulations on credit-modular system of educational process at the university” on 01.07.2013 proposed training program at the rate of general physics for a specialty 141 “Power. Electronics and electrical engineering”. It is shown how the main components should include the content of the course of general physics. Consider what competencies should be developed for students in the preparation of both academic knowledge and the application of them in experimental and project activities. The basic Intra and interdisciplinary communication course in general physics, higher mathematics and special subjects. The structure of the program expands students' horizons and aims at forming highly qualified professionals who creatively fit to perform their duties.

Key words: law on higher education, profession passport, national standard, technical content of education, competence-oriented approach, interdisciplinary communication.

Постановка проблеми. Вища школа [1] є логічним продовженням освітньої політики профільної школи. Після закінчення повної школи в старшокласників уже повинні бути сформовані основні компетентності [2]. Під час отримання вищої освіти студентами викладачі вищих навчальних закладів продовжують формування набутих компетентностей, але вже відповідно до професії, яку вони обрали. Основне завдання викладача фізики технічного університету – пояснити студентам, де можна використати набуті академічні знання, уміння, цінності в їхній майбутній професії, та навчити ними користуватись у практичній діяльності.

Ще однією проблемою сьогодні є скорочення аудиторних годин навчальних предметів і збільшення годин на самостійну роботу студентів у зв'язку з переходом до Болонської системи навчання [3]. Наприклад, на деяких спеціальностях трисеместровий курс скоротили до двох семестрів, а на інших – із двох семестрів до одного. Цей факт унеможлиблює викладання всього курсу фізики, особливо якщо цей предмет триває один семестр. Тому виникає потреба переробити курс загальної фізики так, щоб урахувати запит на фізичні знання саме цієї спеціальності. Наприклад, майбутнім авіабудівникам більш розширено необхідно давати «Основи механіки», «Мо-



Рис. 1. Зміст фізичної освіти відповідно до професійного стандарту



Таблиця 1

Орієнтовні теми з курсу загальної фізики для майбутніх інженерів-електриків

№ з/п	Розділ курсу загальної фізики	Аудиторні години
1	Основи механіки 1.1. Фізичні величини та їх вимірювання. Інтернаціональна система фізичних одиниць СІ. Похибки вимірювань. Математичні залежності фізичних величин. Система координат. Побудова графіків залежностей фізичних величин. Математичні оператори. Вектори. Дії з векторами. 1.2. Механічний рух і його види. Система відліку. Основні кінематичні величини: координата, переміщення, швидкість прискорення, частота. Зв'язок між лінійними та кутовими величинами. 1.3. Основи динаміки поступального й обертального руху: сила, імпульс, енергія, момент сили, момент імпульсу. 1.4. Елементи статки. 1.5. Закони збереження та їх зв'язок із властивостями простору	14
2	Основи електродинаміки 2.1. Електричне поле. 2.2. Закони постійного струму. 2.3. Магнітне поле й магнітні кола. 2.4. Електромагнітні коливання та хвилі	37
3	Елементи квантової фізики та фізики твердого тіла 3.1. Квантові властивості елементарних частинок. Класичні та квантові статистики. 3.2. Зона теорії будови твердих тіл. 3.3. Електричний струм у металах. 3.4. Електричний струм у електролітах. 3.5. Електричний струм у вакуумі та газах. Робота виходу. 3.6. Електричний струм у напівпровідниках. 3.7. Ізоляційні властивості діелектриків	28
4	Фізичні процеси в електротехнічному обладнанні та устаткуванні 4.1. Електричні машини постійного та змінного струму. 4.2. Напівпровідникові прилади. 4.3. Трансформатори. 4.4. Магнітні опори	9

Таблиця 2

Орієнтовні теми для лабораторних і практичних занять

№ з/п	Теми для лабораторних і практичних занять	Термін виконання, семестр
<i>Теми для лабораторних занять</i>		
1	Елементи теорії похибок	I
2	Дослідження абсолютно пружного та абсолютно непружного ударів	I
3	Вивчення законів динаміки обертального руху	I
4	Дослідження електростатичного поля на моделі	I
5	Вивчення законів постійного струму	I
6	Вивчення магнітного поля на осі колового струму	I
7	Вимірювання питомого заряду електрона	I
8	Дослідження затухаючих електромагнітних коливань у коливальному контурі	II
9	Елементи фізичної статистики	II
10	Вивчення електропровідності твердих тіл	II
11	Фотопровідність	II
12	Контактні явища в напівпровідниках	II
<i>Теми для практичних занять</i>		
1	Аналіз і побудова залежностей фізичних величин	I



2	Дії з математичними операторами	I
3	Дії з векторами	I
4	Основи кінематики поступального та обертального руху	I
5	Елементи статички	I
6	Основи динаміки обертального руху	I
7	Електростатичне поле	II
8	Закони постійного струму	II
9	Магнітне поле	II
10	Електромагнітні коливання	II
11	Фізика твердого тіла	II

лекулярну фізику та термодинаміку», «Фізику твердого тіла»; якщо це майбутні зварювальники або ливарники – «Молекулярну фізику та термодинаміку», «Фізику твердого тіла», «Основи електродинаміки»; для спеціальностей, пов'язаних з інформаційними технологіями, – «Основи електродинаміки», «Квантову фізику», «Фізику твердого тіла»; майбутнім будівельникам необхідні поглиблені знання з таких розділів – «Основи механіки», «Молекулярна фізика», «Фізика твердого тіла» тощо. З вищесказаного зрозуміло, що і для майбутніх електриків із загального курсу фізики необхідно відокремити й поглибити саме ті фізичні знання, що стосуються безпосередньо їхньої майбутньої професії [4] та на які вони будуть спиратись під час вивчення спецпредметів.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати нормативні документи, що стосуються базової повної та вищої освіти; розглянути паспорт професії «Інженер-електрик в енергетичній сфері» й навчальні плани спеціальностей; на основі наявних документів переробити курс загальної фізики з урахуванням специфіки названої професії.

Виклад основного матеріалу. Для переробки курсу загальної фізики з урахуванням сьогоdnішніх реалій було проаналізовано такі документи: Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, паспорт професії «Інженер-електрик в енергетичній сфері енергопостачальної компанії», Постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23.11.2011 № 1392, додаток 1 до наказу «Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в університеті» від 01.07.2013 № 356. Відповідно до державних вимог для спеціальності 141 «Електроенергетика. Електротехніка та електромеханіка», курс загальної фізики у вищих навчальних закладах повинен включати такі компоненти (див. рис. 1).

Згідно з державними вимогами до рівня професійно-технічної підготовки майбутніх

фахівців, студентам інженерно-технічних спеціальностей необхідно продовжувати формувати ієрархію компетентностей за допомогою інструментів фізичної освіти (рис. 2–4).

Окрему увагу необхідно приділити виявленню внутрішньо- та міжпредметних зв'язків. Раніше [5; 6] було детально проаналізовано вплив урахування міжпредметних зв'язків і використання інтегративних технологій під час вивчення фізики в старшій школі. Також були розроблені міжпредметні зв'язки в процесі вивчення фізики та біології [7; 8]. Значна увага приділялась розробці нових лабораторних робіт з інтегративним змістом [9]. Останнім часом ведеться розробка компетентнісно-орієнтованих завдань [10; 11] і лабораторних робіт із фізики.

Після аналізу державних вимог до майбутнього інженера-електрика [4; 12] і виявлення міжпредметних зв'язків було перероблено зміст основного курсу загальної фізики. Під час вивчення курсу загальної фізики особливу увагу необхідно приділити вдосконаленню експериментальних умінь, розвитку аналітичних і творчих здібностей студентів. Для цього в процесі виконання самостійної та індивідуальної роботи студенти повинні не тільки отримати загальні академічні знання, а й навчитись використовувати їх у проектній діяльності. У таблиці 1 подані орієнтовні теми з курсу загальної фізики, в таблиці 2 представлені орієнтовні теми лабораторних і практичних занять, а в таблиці 3 – теми для самостійної та індивідуальної роботи.

Під час виконання самостійної роботи студентам запропоновано кілька тем для створення проектів. Індивідуальна робота передбачає розв'язання компетентнісно-орієнтованих завдань для відпрацювання набутих умінь і навичок.

Висновки. Запропонована навчальна програма з курсу загальної фізики для спеціальності 141 «Електроенергетика. Елек-



Рис. 2. Характеристика ключових компетентностей студентів інженерно-технічних спеціальностей



Рис. 3. Характеристика ключових предметних компетентностей студентів інженерно-технічних спеціальностей

Таблиця 3

Орієнтовні теми для самостійної та індивідуальної роботи

№ з/п	Теми для самостійної та індивідуальної роботи	Термін виконання, семестр
<i>Теми для самостійної роботи</i>		
1	Інтеграція математичних знань у курсі фізики	I
2	Закони фізики в моїй майбутній професії	II
<i>Теми для індивідуальної роботи</i>		
1	Математичні основи фізики	I
2	Основи механіки	I
3	Основи електродинаміки	I, II
4	Елементи квантової фізики та фізики твердого тіла	II
5	Розрахунок електричного обладнання та устаткування	II



тротехніка та електромеханіка» базується на основних законах України, що стосуються вищої освіти. Показано, які основні компоненти повинен включати зміст курсу загальної фізики, охарактеризовано компетентності, що повинні розвивати студенти в процесі отримання академічних знань, які необхідні для застосування в експериментальній і проектній діяльності. Також виявлено основні внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки курсу загальної фізики, вищої математики і спецпредметів. Така структура програми розширює кругозір студентів і спрямована на формування високопрофесійного фахівця, котрий творчо підходить до виконання своїх обов'язків.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з розробкою циклу теоретичних і експериментальних компетентнісно-орієнтованих завдань, проектів і лабораторних робіт, які будуть органічно доповнювати зміст запропонованої навчальної програми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL:<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF/>.
3. Додаток 1 до наказу «Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в університеті» від 01.07.2013 № 356 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.drohobych.net/ddpu/nmv/4/Polozhennya%20pro%20KMS.htm>.
4. Паспорт професії «Інженер-електрик в енергетичній сфері енергопостачальної компанії» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL:www.bestuniversities.com.ua.
5. Гуляєва Т.В. Міжпредметні зв'язки при вивченні природничих дисциплін та проблемні ситуації / Т.В. Гуляєва, О.В. Сергєєв // Збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції

(20–21 квітня 2001 року, м. Херсон). – Херсон, 2001. – С. 112–117.

6. Гуляєва Т.В. Психолого-педагогічний та дидактичний аспекти інтеграції знань учнів середньої школи / Т.В. Гуляєва, Л.В. Гуляєва // Педагогічні науки та світа : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Вип. 4. – Запоріжжя : КЗ «ЗОППО» ЗОР, 2009. – С. 16–30.

7. Гуляєва Л.В. Інноваційний підхід до здійснення міжпредметних зв'язків під час вивчення фізики та біології / Л.В. Гуляєва, Т.В. Гуляєва // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка: Модель середньої фізичної освіти в умовах переходу на 12-річний термін навчання». – Вип. 7. – Коломия : ВПТ «Вік», 2001. – С. 117–122.

8. Гуляєва Т.В. Наш досвід аналізу інтегративних уроків з фізики (на прикладі міжпредметних зв'язків фізики і біології) / Т.В. Гуляєва // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки» : збірник : у 2 т. – Вип. 13. – Чернігів : ЧДПУ, 2002. – № 36. – Т. 1. – С. 40–42.

9. Гуляєва Т.В. Лабораторні роботи з фізики як показник міжпредметних зв'язків / Т.В. Гуляєва // Матеріали методичної конференції «Створення, обґрунтування та розвиток індивідуальної системи роботи». – Запоріжжя, 2005. – С. 41–47.

10. Гуляєва Т.В. Компетентностно-ориентированные физические задачи на примере расчета генератора постоянного тока для студентов технических специальностей / Т.В. Гуляєва, Н.О. Федорченко // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : электронный сборник статей по материалам XLI студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск : Изд. АНС «СибАК». – 2016. – № 4 (41). – С. 248–252. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL:[http://www.sibac.info/archive/guman/4\(41\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/4(41).pdf).

11. Gulyaeva L.V. Competence-oriented training physical problems for senior pupils / L.V. Gulyaeva, T.V. Gulyaeva. – 4th the International Conference on the Transformation of Education, 24–30 April 2016, London. – London: SCIEURO, 2016. – P. 64–76.

12. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL:<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.



Рис. 4. Характеристика міжпредметних компетентностей студентів інженерно-технічних спеціальностей



УДК 378.4[005.6]:[61 004](71)

МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ МЕДИЧНОЇ ІНФОРМАТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

Кобрин Н.З., викладач
кафедри латинської та іноземних мов

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

У статті охарактеризовано систему контролю якості вищої освіти в Канаді. Проаналізовано основні механізми забезпечення якості професійної підготовки фахівців із медичної інформатики. У ході дослідження з'ясовано, що система гарантування якості канадської університетської освіти включає інституційну акредитацію вищих навчальних закладів на законодавчому рівні та їх громадський контроль. Водночас у Канаді добре розвинена університетська система самооцінювання якості навчальних програм і їх зовнішній аудит. Існує також професійна акредитація програм фахової підготовки на відповідність їхнього змісту вимогам професії.

Ключові слова: *якість освіти, фахівець із медичної інформатики, інституційна акредитація, професійна акредитація, самооцінювання, аудит.*

В статті охарактеризовано систему контролю за качеством высшего образования в Канаде. Проанализированы главные механизмы обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов по медицинской информатике. В ходе исследования установлено, что система гарантирования качества канадского университетского образования включает институционную аккредитацию высших ученых заведений на законодательном уровне и их общественный контроль. Одновременно в Канаде хорошо развита университетская система самооценки качества учебных программ и их внешний аудит. Существует также профессиональная аккредитация учебных программ на соответствие их содержания требованиям профессии.

Ключевые слова: *качество образования, специалист по медицинской информатике, институционная аккредитация, профессиональная аккредитация, самооценка, аудит.*

Kobryn N.Z. QUALITY ASSURANCE MECHANISMS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF HEALTH INFORMATICS SPECIALISTS IN CANADIAN UNIVERSITIES

The article gives characteristics to the degree education quality control system in Canada. In particular, the main quality assurance mechanisms for professional training of health informatics specialists are analyzed. The general analysis of the quality assurance system in the Canadian degree education has shown that it includes institutional accreditation of higher educational institutions in terms of legislation and their public control. At the same time, Canada has a well developed system of self-assessment of an educational program performed by a university as well as its external peer review. There is also professional accreditation of educational programs to monitor their content in compliance with the profession requirements.

Key words: *education quality, health informatics specialist, institutional accreditation, professional accreditation, self-assessment, external peer review.*

Постановка проблеми. Відтоді як інформаційні технології почали активно використовуватись у медицині й системі охорони здоров'я, з'явилася потреба в професійній підготовці фахівців із медичної інформатики (далі – МІ). Сьогодні МІ як спеціальність посідає важливе місце в системі вищої професійної освіти. Поєднуючи дві наукові галузі знань (медицину й інформатику), МІ сприяє інформатизації системи охорони здоров'я. Професійна підготовка фахівців із МІ проводиться в багатьох розвинутих країнах світу. Зокрема, Канада має 35-річний досвід підготовки фахівців у цій галузі. Це немалий період часу, проте, враховуючи те, що спеціальність «МІ» ще досі перебуває на етапі становлення, а Канада приєдналася до світової інтеграційної політики в галузі освіти, яка вимагає уніфікова-

них підходів до вищої освіти відповідно до світових стандартів, проблема забезпечення й гарантування якості професійної підготовки фахівців із МІ в канадській системі вищої професійної освіти набуває особливої актуальності.

Ступінь розробленості проблеми. Теоретичну основу вивчення механізмів забезпечення якості вищої освіти в Канаді становлять праці Н. Задорожник, Г. Кільової, О. Шийки та О. Цюх, у яких подано сучасні тлумачення поняття «якості освіти». У дослідженнях О. Красовської, В. Чистохвалова й В. Філіппова значна увага приділяється характеристиці основних моделей контролю якості вищої освіти, зокрема особливостям проведення інституційної та професійної акредитації. Загальний опис канадської системи забезпечення якості



університетської освіти знаходимо в працях В. Зінченко й Д. Маршалла. Однак проблема контролю якості професійної підготовки фахівців із MI в Канаді мало вивчена. Тому для дослідження особливо цінними є нормативні документи Ради міністрів освіти Канади, які описують загальноприйняті на федеральному рівні стандарти ступеневої освіти й механізми гарантування її якості, а також довідкові матеріали із сайтів організації та асоціацій, які досліджують проблеми гарантування якості вищої освіти в Канаді загалом чи в галузі MI зокрема.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати основні механізми забезпечення якості професійної підготовки фахівців із MI в системі вищої ступеневої освіти Канади, яка існує в умовах децентралізованої освітньої політики.

Виклад основного матеріалу. Вивчення понять «якість освіти» й «забезпечення якості вищої освіти» є одним із ключових аспектів наукових досліджень у педагогіці і теорії державного управління освітою. Закон України «Про вищу освіту» детермінує якість вищої освіти як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [1]. О. Цюх уважає, що якість вищої освіти – це «комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави» [2, с. 120]. Н. Задорожнюк зазначає, що якість освіти є «інтегральним показником результативності навчального процесу, який повинен забезпечити різнобічний розвиток особистості» [3, с. 19]. О. Шийка наголошує на тому, що «якість освіти є категорією, яку важко описати чи сформулювати, а також впровадити у практичну діяльність» [4, с. 28].

Отже, у науковій літературі існує безліч трактувань поняття «якість освіти», які доводять, що, крім науково-педагогічного, ця категорія має ще й філософський характер. Тому які б дефініції не наводились, погоджуємося з думкою Г. Кільової, яка стверджує, що поняття «якість освіти» доречно тлумачити з погляду її потенційних споживачів. Наприклад, студент уважає освіту якісною, якщо вона допомагає розвитку його особистості й сприяє майбутній професійній кар'єрі. Роботодавець назве освіту якісною лише в тому випадку, коли отримає кваліфікованого працівника, а для суспільства освіта якісна, якщо вона формує особистість, котра активно бере участь у соціальній життєдіяльності [5, с. 23]. Із вищезазначеного можна зробити ви-

сновок, що в умовах сьогодення завдання вищої освіти – врахувати інтереси й очікування щодо неї всіх можливих суб'єктів соціально-економічних відносин у суспільстві.

У сучасній Канаді якість вищої освіти загалом і механізми її гарантування для спеціальності «MI» зокрема залежать від багатьох чинників і продиктовані численними історично, традиційно чи економічно зумовленими факторами. Так, процес забезпечення якості канадської вищої освіти відбувається в умовах децентралізації освітньої політики, оскільки Канада є федерацією, яка складається з 13 автономних територіально-адміністративних одиниць – 10 провінцій і 3 територій. Конституційний акт 1867 року надав право кожній провінції приймати закони про освіту, а отже, самостійно відповідати за організацію, забезпечення й оцінювання якості освіти на всіх її рівнях, у тому числі й у вищій освіті [6].

Отже, децентралізація освітньої політики пояснює відсутність у Канаді федерального міністерства у справах освіти. Водночас відсутність загальнодержавного органу управління освітою є причиною відсутності єдиної національної системи освіти. Однак в умовах світової освітньої глобалізації в Канаді виникла потреба уніфікувати підходи до контролю якості освіти відповідно до світових стандартів. Тому сьогодні Рада міністрів освіти Канади, до членів якої входять міністри освіти канадських провінцій і територій, де-факто виконує роль міжурядового відомства для координації дій із питань освіти. Основна мета діяльності Ради передбачає обговорення й узгодження стратегій розвитку освітньої політики на місцях для гарантування мобільності студентів у межах держави та поза її кордонами. Крім того, Рада міністрів освіти Канади представляє інтереси провінцій і територій на міжнародному рівні й розробляє спільні стандарти освітньої політики для забезпечення конкурентоспроможності канадської вищої освіти на світовому ринку освітніх послуг [7].

Одним із результатів діяльності Ради міністрів освіти в цьому напрямі було прийняття у 2007 році Постанови щодо забезпечення якості вищої ступеневої освіти Канади з метою інтеграції канадської вищої освіти у світову й уніфікації основних підходів до забезпечення якості вищої освіти на місцях. Зокрема, Постанова включає 3 розділи: «Рамку кваліфікацій вищої освіти Канади», «Процедури і стандарти забезпечення якості нових навчальних програм» і «Процедури і стандарти забезпечення якості освіти в новостворених вищих навчальних закладах» [8]. Цей документ визначає



спільну й загальну для всіх провінцій і територій політику щодо гарантування якості освіти, основні механізми й стандарти її імплементації на практиці. На нашу думку, в умовах сьогодення Постанову Ради міністрів освіти Канади варто розглядати як державний стандарт вищої освіти Канади, оскільки він містить сукупність норм, що визначають її зміст, загальноприйняті вимоги до основних кваліфікацій вищої освіти – «Бакалавра», «Магістра» і «Доктора», обсяг навчального навантаження для кожної кваліфікації тощо.

Беручи все вищезазначене до уваги й аналізуючи систему забезпечення якості вищої освіти в Канаді загалом, можемо зазначити, що вона функціонує за «американською моделлю». Крім «американської», у педагогіці розрізняють також «англійську» і «французьку моделі» контролю якості освіти [9]. В основу «англійської моделі» покладено внутрішнє самооцінювання діяльності вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) представниками його академічної еліти. У країнах із «французькою моделлю» якість освітніх послуг контролюється через зовнішній моніторинг якості освіти компетентними державними, професійними чи міжнародними організаціями [10, с. 15]. Відповідно, «американська модель» є якісним поєднанням обох вищезгаданих систем гарантування якості освіти з наявністю як внутрішньої, так і зовнішньої складових оцінювання, що допомагають залучити до процесу контролю якості освіти, крім власне ВНЗ, інших зацікавлених осіб – студентів, роботодавців, громадськість і державу.

У Канаді найпоширенішим механізмом забезпечення якості вищої освіти є акредитація, яку диференціюють на інституційну та спеціалізовану, тобто професійну акредитацію. Проведення інституційної акредитації передбачає комплексну оцінку ефективності діяльності навчального закладу як установи: до уваги береться його загальна інфраструктура, фізичні площі, кадрове забезпечення, матеріально-технічні ресурси, фінансування, управління тощо – усі ті критерії, яким ВНЗ повинен відповідати, щоб забезпечувати якісне й ефективне надання освітніх послуг [11, с. 36]. Аналізуючи інституційний акредитаційний процес у Канаді, помічаємо, що, замість поняття «інституційна акредитація», тут часто вживають термін «акредитація ступеневої освіти» (англ. – degree accreditation). Останній є ширшим за перше поняття, оскільки, крім акредитації ВНЗ, передбачає також акредитацію навчальних програм.

Іншою важливою особливістю канадської акредитаційної системи є відсутність

єдиного національного органу з акредитації й існування в кожній провінції власної історично сформованої системи оцінювання якості вищої освіти. Відповідно, на місцях акредитація ВНЗ проводиться та закріплюється на законодавчому рівні. Тому канадські університети, більшість яких фінансовані державою, в основному отримали право присвоювати кваліфікації вищої освіти після надання їм місцевими органами законодавчої влади документів на право їх створення у формі «законів про освіту» [12]. Ці закони містять положення про діяльність навчальних закладів освіти, описують правила їх заснування, склад, права й обов'язки, фінансування тощо.

Водночас у Канаді одним із традиційних інструментів гарантування якості університетської освіти є громадський контроль. У цьому контексті значну роль відіграють численні некомерційні й непідзвітні держаним чи провінційним органам влади організації, які для підтримки своєї репутації ведуть ретельний відбір майбутніх членів і проводять постійну перевірку дотримання стандартів якості освіти вже прийнятими членами. Найвпливовішою серед них сьогодні вважається організація «Університети Канади» (до 2015 року – Асоціація університетів і коледжів Канади). Членство в ній еквівалентне інституційній акредитації ВНЗ, оскільки організація вимагає дотримання від своїх членів суворих критеріїв і високих стандартів якості вищої освіти, продиктованих реаліями часу й зафіксованих у її статутних документах [13]. Окрім того, визначаючи місце Асоціації університетів і коледжів Канади в державному освітньому процесі, В. Зінченко звернула увагу на її посередницьку роль у суспільстві, назвавши організацію «мостом між університетами, з одного боку, та державою, місцевими органами влади, галузями промисловості чи представниками бізнес-еліти – з іншого» [14, с. 75].

Вивчаючи проблеми забезпечення якості освіти в канадському освітньому просторі, ми зробили висновок, що, крім проходження ВНЗ інституційної акредитації, закріпленої на законодавчому рівні, у Канаді контроль за якістю освіти відбувається на рівні навчальних програм. Завдання цього типу акредитації – перевірка навчальної програми на її відповідність стандартам, що встановлені навчальними закладами, професійними організаціями, урядом і/або офіційно призначеними нормотворчими суб'єктами [15]. Для забезпечення акредитації навчальних програм прийняті на місцях закони про освіту гарантують акредитованим ВНЗ автономність і академічну свободу,



отже, фактично даючи їм право самостійно визначати власні стандарти й механізми забезпечення якості вищої освіти в навчальному процесі. Ефективності контролю за якістю ступеневої освіти сприяє дворівнева структура канадських університетів, яка включає раду правління, завдання якої – адміністративно-фінансове управління діяльністю закладу загалом, і вчену раду (сенат), що приймає рішення щодо організації, керування й контролю навчального процесом в університеті [16]. Саме сенат зобов'язаний гарантувати якість надання освітніх послуг у ВНЗ, постійно вдосконалювати навчальні програми та контролювати процес їх акредитації на університетському рівні.

Отже, завдяки академічній свободі канадські ВНЗ формують власні механізми гарантування якості навчальних програм. Проте, відповідно до постанови Ради міністрів освіти Канади, зокрема розділу «Процедури і стандарти забезпечення якості нових навчальних програм», вони повинні використовувати основні рекомендовані процедури для оцінювання їхньої якості, які будуються на принципах прозорості, відкритості, справедливості, неупередженості й послідовності [17].

З огляду на це кожна навчальна програма професійної підготовки фахівців у галузі МІ акредитується в цілості включно з усіма профільними дисциплінами та галузями спеціалізації й вимагає проведення аудиту – зовнішньої експертизи незалежною групою експертів, до якої обов'язково входять професори інших університетів – спеціалісти в галузі МІ з досвідом укладання й оцінювання навчальних програм. Процес оцінювання нової навчальної програми з МІ у ВНЗ починається з письмового звернення університету до компетентного органу провінції з пропозицією про її введення в навчальний процес і передбачає обговорення майбутньої програми з представниками навчального закладу, при необхідності візит до навчального закладу групи незалежних експертів, письмовий звіт групи незалежних експертів і відповідну відповідь закладу-заявника на звіт експертів. Більше того, процес оцінювання часто передбачає моніторинг знань студентів на відповідність стандартам заявленого освітньо-кваліфікаційного рівня та очікуваним результатам навчальної діяльності. Не менш важливим для гарантування якості навчальних програм є періодичність їх аудиту, який повинен проводитись у визначені місцевим законодавством терміни.

Отож, контроль якості навчальних програм у ВНЗ, у тому числі за спеціальністю

«МІ», проводиться з урахуванням великої кількості критеріїв оцінювання, серед яких відповідність Рамці кваліфікацій вищої освіти Канади або місцевим стандартам кваліфікації, яку випускник отримує після закінчення навчальної програми; наявність чіткої політики ВНЗ щодо вступу, переходу на наступний курс і присвоєння кваліфікацій вищої освіти; зміст навчальної програми; методи проведення навчання в межах програми; управління; кадрове забезпечення; матеріально-технічна база; визнання дипломів про освіту третіми особами тощо [18, с. 8–10].

Окрім того, у Канаді навчальні програми професійної підготовки фахівців певних спеціальностей зазвичай проходять професійну акредитацію. Вона має на меті гарантувати якість навчальної програми за професійним спрямуванням, щоб задовольнити очікування ринку праці щодо професійності й компетентності кадрів і підтримувати майбутніх фахівців у сфері їхньої спеціалізації [19]. Як правило, процес професійної акредитації здійснюється акредитаційним агентством, в основному спеціально створеною у його межах експертною комісією, і передбачає кілька етапів. Зокрема вони включають таке: 1) офіційне звернення ВНЗ до професійного акредитаційного агентства щодо акредитації навчальної програми; 2) опис змісту навчальної програми, проведений навчальним закладом відповідно до встановлених акредитаційним агентством критеріїв під час внутрішньої перевірки на місці й самооцінювання; 3) ознайомлення експертної комісії, спеціально створеної професійним акредитаційним агентством, із навчальним закладом і навчальною програмою, документами внутрішнього перевірки й самооцінювання; 4) формулювання висновків експертної комісії, які оголошуються як ВНЗ, так і професійному акредитаційному агентству; 5) письмова відповідь навчального закладу на висновок експертної комісії; 6) винесення акредитаційним агентством позитивного/негативного рішення щодо надання навчальній програмі статусу професійно акредитованої на основі даних самооцінювання, внутрішньої перевірки ВНЗ, висновку експертів і відповіді навчального закладу [20].

Оскільки навчальні програми з МІ в Канаді забезпечують професійну підготовку фахівців цієї спеціальності, теоретично вони підлягають професійній акредитації спеціалізованими професійними акредитаційними організаціями на провінційному, загальнодержавному чи міжнародному рівнях. Однак, оскільки МІ є відносно мо-



лодою спеціальністю, а на міжнародному рівні процес професійної акредитації навчальних програм за цією спеціальністю досі документально не врегульований, сьогодні в Канаді ще немає офіційно затверджених механізмів проведення професійної акредитації навчальних програм із МІ. Проте, на нашу думку, професійна акредитація програм за спеціальністю «МІ» є лише проблемою часу. Для цього в країні існують усі необхідні передумови: 35-річний досвід підготовки фахівців із МІ, попит ринку праці на кваліфіковані кадри галузі, зацікавленість роботодавців і місцевих органів влади у високій кваліфікації спеціалістів тощо.

Окрім того, у Канаді функціонують професійні організації, які активно працюють над розробкою, переглядом та оновленням стандартів практичної діяльності фахівців галузі, що визначають ключові компетенції спеціалістів із МІ, а отже, створюють сприятливі передумови для акредитаційного процесу. Зокрема, створена в 1975 році Асоціація медичної інформатики Канади представляє спільноту фахівців, які спрямовують зусилля не лише на ефективне впровадження інформаційних технологій у медицину й систему охорони здоров'я, а й на визначення основних стратегій розвитку вищої професійної освіти з МІ в державі [21]. Так, у 2012 році Асоціація опублікувала документ «Ключові компетенції фахівця в галузі МІ», де представила загальну характеристику професійної діяльності фахівців із МІ. У документі, зокрема, міститься Рамка компетенцій фахівця з МІ, яка представлена системою знань, умінь і навичок, які майбутні спеціалісти галузі повинні отримати й сформувати в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Оскільки в державі поки не існує професійної акредитації навчальних програм зі спеціальності «МІ», Асоціація медичної інформатики Канади спільно з міжнародним Товариством медико-інформаційних систем і систем управління спеціально розробила екзамен для атестації канадських фахівців із МІ. У разі його успішного складання кандидату видається диплом атестованого спеціаліста в галузі медико-інформаційних систем і систем управління Канади. Цей диплом міжнародного зразка визнається роботодавцями та засвідчує професійну компетентність фахівця з МІ відповідно до міжнародних і канадських стандартів професійної діяльності в галузі МІ. Щоб отримати диплом атестованого спеціаліста з МІ в Канаді кандидату потрібно скласти два екзамени. Перший екзамен проводить міжнародне Товариство, а другий є додатковим, розробленим власне Асоціацією медичної інформатики Канади для перевірки рівня сформованості низки компетенцій,

необхідних для професійної діяльності в реаліях канадського медико-інформаційного середовища. Термін дії диплома атестованого спеціаліста в галузі медико-інформаційних систем і систем управління Канади обмежений і потребує періодичного поновлення кожних 3 роки у формі повторного перескладання екзамену або через документально засвідчене проходження ліцензованих курсів підвищення кваліфікації в галузі МІ [22].

Висновки. Аналіз системи забезпечення якості університетської освіти в Канаді доводить, що вона є багаторівневою і структурно складною. Незважаючи на те що в кожній канадській провінції й території історично сформувались власні механізми оцінювання якості вищої освіти, у сучасних умовах вони мають спільні риси. По-перше, освітній ринок Канади представлений державними університетами, що отримали й закріпили право надавати вищу ступеневу освіту на законодавчому рівні. Отже, вони є інституційно акредитовані, що вказує на відповідність їхньої освітньої діяльності визначеним стандартам забезпечення якості освіти, зокрема Рамці кваліфікацій вищої освіти Канади. По-друге, у Канаді практикується громадський контроль за якістю вищої освіти, що здійснюється некомерційними, неурядовими організаціями, в тому числі професійними агентствами, які проводять змістову оцінку професійної підготовки фахівців певної спеціальності. По-третє, у Канаді акредитується також навчальні програми, в тому числі програми професійної підготовки фахівців із МІ.

З огляду на це в державі функціонує добре розвинена внутрішньо-університетська система гарантування якості вищої освіти на рівні навчальної програми, основними принципами якої є прозорість і публічність. Вона в основному ґрунтується як на періодичному критичному внутрішньому самооцінюванні всіх нових і вже наявних навчальних програм, зокрема програм професійної підготовки фахівців у галузі МІ, так і на зовнішній експертній оцінці під час аудиту навчальної програми представниками іншого ВНЗ чи спеціально створеними комісіями місцевих органів влади. Що стосується професійної акредитації навчальних програм за спеціальністю «МІ», досі не розроблені чіткі механізми її проведення. Проте для цього існують усі передумови, і вже зроблено перші кроки. Зокрема, спільними зусиллями Асоціації медичної інформатики Канади та міжнародного Товариства медико-інформаційних систем і систем управління проводиться професійна атестація фахівців у галузі МІ на відповідність рівня їхньої підготовки вимогам професії.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
2. Цюх О. Забезпечення якості вищої освіти: освітні індикатори та міжнародні організації / О. Цюх // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 4(18). – С. 119–124.
3. Задорожнюк Н.О. Групування показників якості освіти / Н.О. Задорожнюк // Шляхи реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу і тестових форм контролю знань студентів : матеріали наук.-метод. семінару за ред. В.Д. Гогунського. – Одеса : Наука і техніка, 2014. – Вип. 9 : Використання інформаційних технологій у навчальному процесі. – С. 16–21.
4. Шийка О.І. Забезпечення якості університетської освіти в Австрії : [монографія] / О.І. Шийка. – Львів : ЗУКЦ, 2016. – 117 с.
5. Кільова Г.О. Якість освіти як ключова категорія менеджменту освіти / Г.О. Кільова // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 5–6 (154–155). – С. 22–26.
6. Constitutional Act, 1867 : Justice Laws Website. – Government of Canada, 2016. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/page-1.html>.
7. CMEC : Website. – The Council of Ministers of Education, Canada, 2016. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cmec.ca/en/>.
8. Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada, 2007 : Website. – The Council of Ministers of Education, Canada, 2016. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf>.
9. Красовська О. Міжнародна акредитація освітніх програм у системі забезпечення якості вищої освіти / О. Красовська // Матеріали Міжнародної конференції «Реформа вищої освіти в Україні: критичні питання у сфері законодавчих та інституційних трансформацій» (28–29 травня 2015 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.edu-trends.info/international-accreditation/>.
10. Чистохвалов В.Н. Развитие европейской сети аккредитационных агентств в рамках функционирования систем обеспечения качества высшего образования : [учебное пособие] / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филлипов. – М. : РУДН, 2008. – 235 с.
11. Чистохвалов В.Н. Развитие европейской сети аккредитационных агентств в рамках функционирования систем обеспечения качества высшего образования : [учебное пособие] / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филлипов. – М. : РУДН, 2008. – 235 с.
12. Marshall D. Degree Accreditation in Canada / D. Marshall. – The Canadian Journal of Higher Education. – 2004. – Vol. 34, Issue 2. – P. 69–96.
13. Universities Canada: The Voice of Canada's Universities : Website. – Universities Canada, 2016. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.univcan.ca/>.
14. Зінченко В.О. Розв'язання проблем якості підготовки фахівців у США та інших країнах світу / В.О. Зінченко // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Вип. 60 : Педагогічні науки. – С. 73–78.
15. CICIC : Website. – The Canadian Information Centre for International Credentials, 1990–2016. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://cicic.ca/>.
16. Beyond the Binary Model: Canada's Post-secondary Institutions and Credentials // Navigating Post-secondary Education in Canada: the Challenge of a Changing Landscape. – Ottawa : Canadian Council on Learning, 2010. – P. 7–22.
17. Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada, 2007 : Website. – The Council of Ministers of Education, Canada, 2016. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf>.
18. Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada, 2007 : Website. – The Council of Ministers of Education, Canada, 2016. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf>.
19. Чистохвалов В.Н. Развитие европейской сети аккредитационных агентств в рамках функционирования систем обеспечения качества высшего образования : [учебное пособие] / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филлипов. – М. : РУДН, 2008. – 235 с.
20. Universities Canada: The Voice of Canada's Universities : Website. – Universities Canada, 2016. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.univcan.ca/>.
21. COACH : Website. – Canada's Health Informatics Association, 2015. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.coachorg.com/>.
22. CPHIMS-CA Canadian Supplemental Examination Candidate Handbook. – COACH : Canada's Health Informatics Association, 2013. – 10 p.



УДК 378.937;796

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Конох А.А., аспірант
кафедри туризму

ДВНЗ «Запорізький національний університет»

У статті визначено роль екологічного туризму в сучасному суспільстві й особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах з урахуванням сучасних потреб ринку у сфері туризму. Виокремлено особистісні якості, які мають бути притаманні майбутнім фахівцям екологічного туризму. Наведено особливості навчального плану підготовки майбутніх фахівців екологічного туризму у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *екологічний туризм, професійна підготовка, майбутні фахівці, вищий навчальний заклад.*

В статье определены роль экологического туризма в современном обществе и особенности профессиональной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях с учетом современных потребностей рынка в сфере туризма. Установлены личностные качества, которые должны быть у специалистов экологического туризма. Приведены особенности учебного плана подготовки будущих специалистов экологического туризма в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *экологический туризм, будущие специалисты, профессиональная подготовка, высшее учебное заведение.*

Konoch A.A. FEATURES OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS OF ECOLOGICAL TOURISM IN HIGHER EDUCATION

The article defines the role of ecological tourism in modern society and the particularities of the professional training of future specialists in higher educational institutions to meet modern market needs in the tourism sector. Identified personal qualities that should be the specialists of ecological tourism. Are the features of the curriculum of training future specialists for sustainable tourism in higher education.

Key words: *ecological tourism, future professionals, professional training, higher education.*

Постановка проблеми. Із перетворенням України в самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Відродження системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, національного відродження, становлення державності й демократизації суспільства в Україні, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень [4].

Система освіти України ще досі перебуває в стані, який не задовольняє вимоги, що висувуються їй в умовах самостійної української державності, культурного та духовного відродження українського народу.

В епоху державного й духовного відродження України пріоритетна роль відводиться розвитку національної системи освіти і виховання, що забезпечуватиме її гуманітаризацію. Особливо це стосується вищої освіти, яка має бути спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, котрі відчувають і сприймають ті великомасштабні зміни, що відбуваються в житті нашого суспільства. Саме фахівці мають визначити темп і рівень науково-тех-

нічного, економічного й соціально-культурного прогресу в державі, що дасть вищій освіті змогу створити підвалини духовної культури українського народу, відтворити продуктивні сили України [4]. Вищезазначені перетворення та підвищення ролі вищої освіти не могли не торкнутися й усієї туристської діяльності.

Туризм сьогодні став невід'ємною частиною життя мільйонів людей. Він робить вагомий внесок у становлення економічної й культурної бази держави, а також досягнення взаєморозуміння між народами [2, с. 125].

Саме тому динамічний розвиток туризму в Україні вимагає високого рівня підготовки фахівців для цієї галузі, отже, туристичний бізнес є одним із видів економічної діяльності, де індивідуальність має постійно знаходитись у процесі розвитку й удосконалення.

У туристичній індустрії людина та людський фактор мають значно більше значення, ніж сучасні мультимедійні засоби. Фахівці, зайняті у сфері туристичного бізнесу, мусять бути зорієнтованими на клієнта. Вони самі є свого роду частиною туристичного продукту, що пропонується.



Отже, людський фактор – це працездатний трудовий колектив, який потрібно підібрати, а потім підготувати для конкретної роботи. Якщо в працівників відсутні необхідні знання, навички, відповідна кваліфікація й досвід, то, на нашу думку, мине не менше ніж два роки, перш ніж вони пройдуть навчання на практиці. Тому лише для адаптації новачка потрібно не менше як півроку, щоб від його роботи отримати певні результати [3, с. 48].

Вищезазначене дає змогу дійти висновку, що професійна кваліфікація залежить як від загальної, так і від спеціальної підготовки, зорієнтованої на сучасну практику, світовий досвід. Відповідність змісту навчання вимогам майбутньої професії, взаємозв'язок навчання з виробничою практикою, теоретичних курсів із практичними предметами, тривале стажування на робочих місцях під час навчання у вищому навчальному закладі – це те, що формує основу підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі туризму в Україні. Отже, професійна підготовка майбутніх фахівців із екологічного туризму у вищих навчальних закладах є актуальною.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти спостерігається зниження професійної спрямованості підготовки майбутніх фахівців, що потребує змін у формуванні майже всіх сфер професійної компетентності цих фахівців. У педагогічних університетах освітній процес здебільшого підпорядковується науковим знанням, меншою мірою – оволодінню операційно-технічною сферою (знання, практичні вміння й навички) відповідної галузі педагогіки.

Ступінь розробленості проблеми. Загальній підготовці вчителів і формуванню їхньої особистості присвячені наукові праці О.А. Абдуліної, С.І. Архангельського, В.П. Белозерцева, О.М. Мельника, О.Г. Мороза, Т.С. Полкової, В.В. Сагарди, В.О. Сластьоніна, Т.І. Сущенко, Н.Д. Хмеля, В.В. Несторенка й ін.

Проблемам підготовки педагогів у контексті особистісно-орієнтованого підходу у вихованні присвячені роботи І.Д. Беха, А.М. Бойко, О.В. Киричука, Л.В. Кондрашової та ін.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що вітчизняною й зарубіжною наукою накопичено певний позитивний досвід підготовки майбутніх учителів до виховання в дітей навичок здорового способу життя (В.В. Несторенко), підготовки фахівців із фізичної реабілітації (М.І. Міхеєнко), формування екологічних цінностей майбутніх учителів (А.М. Крамаренко).

Разом із тим питання професійної підготовки майбутніх педагогів із екологічного туризму у вищих навчальних закладах досі не є предметом спеціального дослідження.

І це тоді, коли дослідження з туристської освіти й підготовка туристських кадрів – один із важливих напрямів пізнання життєдіяльності суспільства.

На думку В.К. Федорченка, Н.А. Фоменко, М.І. Скрипник, Г.С. Цехмістрової та інших, туристська індустрія актуалізує індивідуальне, національне самобутнє [5, с. 156].

За словами В.К. Федорченка, особистісне значення туристської освіти виявляється в індивідуально мотивованому і стимулювальному ставленні особистості до власної освіченості [5, с. 47].

Ще недостатньо виявлено сутність, зміст, структуру професійної підготовки майбутніх фахівців із екологічного туризму у вищих навчальних закладах. Не зовсім якісною є програма підготовки вчителів фізичної культури зі спеціалізацією екологічного туризму. Відсутня технологія цієї спеціальної підготовки.

Виникає необхідність усунення суперечностей між потребою суспільства й закладів освіти у високоякісних фахівцях із екологічного туризму та відсутністю розробок і обґрунтування теоретико-методичних засад технології навчального процесу майбутніх фахівців із вищезначеної галузі: між необхідністю оновлення системи фізичного виховання дітей і молоді, в тому числі й екологічного туризму як ефективної форми фізичної культури, і відсутністю належного рівня професійно-педагогічної компетенції вчителів фізкультури зі спеціалізацією екологічний туризм; між необхідністю вирішувати майбутнім фахівцям складні професійні цілі та завдання в закладах освіти і станом їхньої педагогічної майстерності.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити роль екологічного туризму в суспільстві й визначити особливості професійної підготовки майбутніх фахівців екологічного туризму у вищих навчальних закладах.

Методи дослідження – теоретичний аналіз; вивчення та узагальнення практичного передового досвіду.

Виклад основного матеріалу. Фахівець із екологічного туризму має володіти професійними знаннями й уміннями щодо самостійного туropolрейтингу всіх видів туристських послуг, розробки конкурентоспроможних програм, що передбачають розширений обсяг знань у галузі туристичного бізнесу; технології підготовки, розробки та надання турів, а також знаннями з питань правового регулювання туристської діяльності, екології, архітектури, етнографії



тощо. Означене збігається з галузевими стандартами підготовки фахівців для туризму [3, с. 49].

Роль туризму загалом і екологічного зокрема як ефективного засобу фізичного, валеологічного, інтелектуального, морального й соціального виховання підростаючого покоління була визначена в Постанові Верховної Ради України «Про порядок введення в дію Закону України «Про туризм» [6]. Набрання чинності означеним Законом зумовлено особливостями і специфікою туризму, що є підґрунтям професійної підготовки фахівців туристської галузі.

Пріоритетними серед них є такі: а) як багатогранна галузь туризм є життєвою необхідністю для дітей і дорослих, міських і сільських жителів, людей розумової й фізичної праці; б) не тільки в Україні, а й у всьому світі туризм є також освітнім простором, де відбувається багатовекторний розвиток людини на основі загальнолюдських моральних і етичних принципів у межах регіональних і національних традицій в інтересах особистості, суспільства й держави; в) як галузь наукового пізнання туризм відображає особливості поведінки людини поза постійним середовищем існування, як галузь діяльності забезпечує потреби мандрівників; г) у туризмі зосереджуються найрізноманітніші його проблеми з філософії, історії, соціології, політології, екології, культурології, економіки, права тощо; д) туризм є важливим впливовим чинником «народної дипломатії», взаємозбагачення культур народів світу, позитивним чинником для охорони навколишнього середовища; е) туризм є однією з найперспективніших галузей світової економіки, важливим суспільним явищем; нині туризм – найприбутковіша і найдинамічніша сфера економіки у світі, в якій зайнято понад дев'ять відсотків працездатного населення, тобто кожен десятий працівник; ж) туризм має вагомий вплив на розвиток таких галузей, як народні промисли, торгівля, виробництво товарів народного споживання; з) туризм є ефективним засобом формування, збереження, зміцнення та відновлення здоров'я як дітей, так і дорослого населення.

Отже, туризму відводиться певне місце в суспільному житті країн світу, в тому числі й в Україні, хоча наша держава ще посідає досить скромне місце на туристському ринку, незважаючи на свій величезний економічний та інтелектуальний потенціал. На нашу країну припадає менше ніж один відсоток світового туристського потоку. Тому за роки незалежності в українському суспільстві було сформовано громадську й

наукову думку про найбільш ефективне використання наявно-реального туристського потенціалу, поживлення вітчизняного туристського ринку, зміцнення його матеріальної бази, скорочення дефіциту кваліфікованих фахівців, надання необхідної підтримки розвитку туризму [5].

Нинішній туризм складається майже із сорока різних галузей суспільного та господарського життя в Україні, розвиток якого базується на нормативно-правових урядових і державних документах [5, с. 245].

Стратегічною метою цієї програми є створення в Україні конкурентоспроможного на внутрішньому і світовому ринках національного туристичного продукту, здатного максимально задовольнити потреби населення України й туристів із зарубіжних країн у розширенні внутрішнього туризму. На цих теренах потрібно забезпечити комплексний розвиток курортних територій і туристичних центрів з урахуванням соціально-економічних інтересів населення, збереження та відновлення природного середовища й історико-культурної спадщини, вирішення завдань наповнення державного та місцевого бюджетів [6].

Аналіз наукових досліджень М.Б. Біржакова, О.Ю. Дмитрука, С.В. Дмитрука, А.Б. Косолапова, А.М. Крамаренка, В.В. Храбовченка й інших свідчить про те, що екологічний туризм є одним із найперспективніших напрямів цієї галузі, по суті, не є сферою послуг. Він є самостійною та соціально-орієнтованою складовою загальною туризму, способом життя значної частини суспільства, для якої туризм є ефективним засобом фізичного, психічного, духовного оздоровлення, засобом формування соціальної компетенції [1; 2; 3; 5].

Екологічний туризм своєю сутністю і спрямуванням впливає на виховання в молодого покоління (в людей інших вікових груп) ціннісного ставлення до пам'яток культури, природи, сприяє формуванню навичок природоохоронної діяльності, екологічної культури. Екологічний туризм – унікальне соціальне явище, що надає можливість спілкуватися людям із природою, знайомитись із життям інших народів, їхньою історією, культурою, традиціями, це демократичний вид відпочинку, що визначається вільним вибором форм особистої активності, яка реалізується в умовах туристичного життя за маршрутом [2, с. 78].

З метою розробки моделі професійної підготовки фахівців із екологічного туризму нами було здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку цього виду туризму на теренах України й аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців.



Аналіз професійної підготовки фахівців екологічного туризму в провідних країнах світу дав змогу дійти висновку, що найбільш вагомими ідеями для впровадження в професійну підготовку фахівців із екологічного туризму є широке використання інформаційних технологій; жорсткі критерії відбору абітурієнтів; ухвалення закону, що закріплює прийняття на роботу осіб із фаховою професійною освітою; доцільність функціонування суспільно-кваліфікаційної структури кадрів та активу.

Основні положення розробленої нами моделі професійної підготовки майбутніх фахівців із екологічного туризму. По-перше, професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається як цілісна система, що будується на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального: як загальне є складовою професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту; як особливе має специфіку, зумовлену особливостями професійної підготовки майбутніх фахівців екологічного туризму; як індивідуальне відображає залежність ефективності підготовки від особистісних якостей майбутнього фахівця, його психологічної культури, здатності до педагогічної діяльності. По-друге, професійну підготовку майбутніх фахівців із екологічного туризму доцільно здійснювати в системі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Разом із тим принциповою специфічною ознакою професійної підготовки майбутніх фахівців із екологічного туризму є необхідність інтегративного підходу до формування її змісту, відбору форм і методів, оскільки вона інтегрує в собі підготовку як фахівців фізичної культури і спорту, так і фахівців активного туризму.

У процесі дослідження нами розроблено й упроваджено навчальний план підготовки фахівців фізичної культури і спорту зі спеціалізацією «екологічний туризм»; навчальні плани та робочі програми з усіх спеціальних дисциплін спеціалізації; програми про-

ведення поетапних педагогічних практик і науково-дослідницької діяльності студентів (літніх польових таборів, зльотів, походів, стажування).

Висновки. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи засвідчив, що за всіма критеріями як професійної діяльності викладачів, так і підготовленості студентів спостерігалася позитивна динаміка. Однак дослідження не вичерпує всіх проблем професійної підготовки майбутніх фахівців із екологічного туризму у вищих навчальних закладах.

Перспективи подальшої дослідної роботи потребують посилення уваги до професійної підготовки фахівців за інтегрованими професіями, гнучкого оновлення змісту вищої фізкультурної освіти відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів на засадах наступності й неперервності; маркетингових досліджень потреби країни у кваліфікованих фахівцях із екологічного туризму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дмитрук О.Ю. Екотуризм : [навчальний посібник] / О.Ю. Дмитрук, С.В. Дмитрук. – К. : Альтерпрес, 2009. – 358 с.
2. Квартальнов В.А. Методика професійного навчання і підготовка фахівців по туризму в Росії / В.А. Квартальнов // Туризм: теорія і практика : збір. твори. – М., 1998. – Т. 5 : Фінанси і статистика. – 1998. – 248 с.
3. Крамаренко А.М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : [монографія] / А.К. Крамаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – 380 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
5. Педагогіка туризму : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / за ред. В.К. Федорченка, Н.А. Фоменко, І.І. Скрипник, Г.С. Цехмістрової. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 296 с.
6. Про внесення змін до Закону України «Про туризм» : Закон України від 18.11.2003 № 1282-IV. – Стаття 4.



УДК 378+37.013.42+371.71+371.134

ПРОПАГУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Костюченко Т.М., аспірант
кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій
Інститут початкової та гуманітарно-технічної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті розглянуто різні погляди на визначення понять «здоров'язбереження», «здоров'язбережувальна компетентність» та «педагогічні умови». Теоретично проаналізована така педагогічна умова формування здоров'язбережувальної компетентності, як пропагування здорового способу життя майбутніх соціальних педагогів. Визначено й описано засоби забезпечення цієї умови, які впливають на успішне формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: здоров'язбереження, педагогічні умови, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальна компетентність, фахова підготовка.

В статье рассмотрены различные взгляды на определение понятий «здоровьесбережение», «здоровьесберегающая компетентность» и «педагогические условия». Теоретически проанализировано такое педагогическое условие формирования здоровьесберегающей компетентности, как пропаганда здорового образа жизни будущих социальных педагогов. Определены и описаны средства обеспечения этого условия, которые влияют на успешное формирование здоровьесберегающей компетентности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: здоровьесбережение, педагогические условия, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая компетентность, профессиональная подготовка.

Kostiuchenko T.M. PROMOTION OF HEALTHY LIFESTYLE AS PEDAGOGICAL CONDITION OF THE HEALTH SAVINGS COMPETENCE FOR SOCIAL PEDAGOGUES

The article describes the different views on the definition of “health saving”, “health savings competence” and “pedagogical conditions”. It was theoretically analysed this pedagogical conditions of the health savings competence as promotion of healthy lifestyle for future social pedagogues. Identified and described issues of this condition, which affecting for the successful formation of health savings competence for the future social pedagogues during their professional training.

Key words: health saving, pedagogical conditions, healthy lifestyle, health savings competence, professional training.

Постановка проблеми. Окреслюючи реалізацію здоров'язбереження в соціально-педагогічній діяльності спеціаліста будь-якого фаху, вказують на необхідність володіння ним арсеналом способів збереження, відновлення та розвитку власного здоров'я (навички медичного, біологічного змісту та питань безпеки життя), переконаність у доцільності їх застосування [8].

Отже, здоров'язбережувальна компетентність соціального педагога має розглядатись як інтегральна характеристика особистості, що дає змогу успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти в конкретних умовах, виконувати поставлені завдання щодо здоров'я свого та інших людей. Вона забезпечує організацію здорового способу життя у фізичній, соціальній, психічній (духовній) сферах та організацію своєї праці. Основним критерієм цієї компетентності є стан оптимальної відпо-

відності, гармонії між фізичним, психічним і соціальним у житті й діяльності людини. Формування цієї компетентності охоплює низку життєвих навичок (компетентностей), що сприяють здоровому способу життя:

- фізична сфера: навички раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічні; режим праці та відпочинку;
- духовна та психічна сфери: самоусвідомлення та самооцінка; аналіз проблем і прийняття рішень визначення життєвих цілей та програм; навички самоконтролю; мотивація успіху та тренування волі;
- соціальна сфера: навички ефективного спілкування; навички розв'язування конфліктів, співчуття; навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації; навички спільної діяльності та співробітництва [4].

Тож, виходячи із вищезазначеного, здоровий спосіб життя, що визначає сутність здоров'язбережувальної компетентності,



можна охарактеризувати як діяльність, спрямовану на зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я.

На підставі цього здоров'язбережувальну компетентність майбутніх соціальних педагогів ми розуміємо як усвідомлення значущості здоров'я як однієї з найголовніших цінностей, володіння та застосування здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок із системи здоров'язбереження і соціально-педагогічної сфери діяльності, розробка та постійне вдосконалення власної оздоровчої системи в процесі фахової підготовки [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчаючи питання формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки та аналізуючи наукові дослідження в цьому напрямку, ми дійшли висновку, що створення сприятливих педагогічних умов, які уможливають збереження та зміцнення здоров'я майбутніх фахівців, а також сприяють формуванню їхньої професійної готовності до здійснення здоров'язбережувальної діяльності, є однією з необхідних практичних завдань нашого дослідження [2].

Сутність здоров'язбережувальної компетентності розкрита в працях В. Базарного та О. Петух. Сутність та аналіз змісту здоров'язбережувальних технологій науковці розглядають у таких ракурсах: формування культури здоров'я учасників педагогічного процесу (Л. Мельник, Н. Денисенко, О. Аксьонова); збереження здоров'я, формування здорового способу життя дітей та підлітків засобами фізичної культури та виховання (Е. Вільчковський, Г. Власюк, І. Петренко, В. Ареф'єв, Г. Арзютов, О. Артюшенко, О. Вацеба, Л. Волков, М. Герцик, Л. Гурман, В. Дробинський, О. Дубогай, С. Закопайло, М. Зубалій, Є. Столітенко, Б. Шиян та ін.); дослідження цієї проблеми з точки зору вікових особливостей (Г. Голобородько, О. Дубогай, С. Свириденко). Окремі питання змісту і застосування здоров'язбережувальних технологій відображені в публікаціях О. Алексеєва, О. Балакірева, В. Бондіна, М. Варбан, І. Волкової, І. Зверевої, Н. Зимівець, Р. Левіна, П. Міненка, В. Сонькіна, М. Южакова, О. Яременка, у тому числі в соціальній сфері (В. Ананьєв, Л. Борисова, Є. Горська, Т. Грядкіна, С. Котова, Г. Овсянкіна, Г. Пономарьов) [4].

Щодо поняття «педагогічні умови», то сучасними науковцями (Ю. Бабанський, О. Вітун, К. Конюхов, З. Курлянд, К. Недялкова, В. Стасюк, О. Цокур, І. Яковлева, Л. Яновська та ін.) вони також трактуються по-різному:

– як обставини, від яких залежить і відбувається цілісний педагогічний процес професійної підготовки спеціалістів, опосередкованих активністю особистості, групи людей (В. Стасюк);

– як зовнішні відносно особистості обставини середовища навчання й виховання, що є причиною якісних змін особистості студента (К. Недялкова);

– як сукупність обставин, об'єктів і заходів, необхідних для здійснення досліджуваного процесу (Л. Яновська);

– як сукупність взаємопов'язаних передумов, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу певної професійної підготовки (Е. Пенчук);

– як якісна характеристика основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища, що відбиває основні вимоги до організації діяльності (О. Бехтенова);

– як сукупність об'єктивних можливостей, обставин педагогічного процесу, що цілеспрямовано створюються й реалізуються в освітньому середовищі й забезпечують вирішення поставленої педагогічної задачі, комплекс заходів, що сприяє підвищенню ефективності цього процесу (С. Бегідова, Н. Боритко, С. Хазова) та ін [5].

Постановка завдання. Метою нашого дослідження став теоретичний аналіз такої педагогічної умови, як пропагування здорового способу життя в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів та засобів її забезпечення в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу вищезазначених досліджень і публікацій та опираючись на власний досвід соціально-педагогічної діяльності, ми вважаємо, що найбільш доцільним буде використати такі педагогічні умови, які позитивно вплинуть на формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки, а саме:

– формування позитивної мотивації на здоров'язбереження (врахування інтересів, мотивів й потреб майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери; емоційне підкріплення занять із фізичного виховання, настанова на здоров'язбереження);

– творче використання традиційних і нетрадиційних засобів здоров'язбереження, що забезпечують підтримання здоров'я в рівновазі (правильний підбір ефективних засобів оздоровлення, традиційних та нетрадиційних видів фізичної активності);

– пропагування здорового способу життя як основи розвитку щасливої, життєздатної та гармонійної особистості (особистісний



розвиток культури здоров'язбереження на підставі Я-концепції; формування самосвідомості студентів щодо важливості здоров'язбереження; формування моди на культуру здоров'язбереження) [5].

Пропагування здорового способу життя передбачає формування свідомісного відношення студентів до власного здоров'я, а саме усвідомлення важливості здоров'язбереження, ставлення до свого тіла як до однієї з найважливіших цінностей, що спонукає особистість підтримувати в гармонії стан свого фізичного, психічного та соціального здоров'я, сприйняття здоров'я як невід'ємної складової самореалізації та самовдосконалення в житті, що відображається у відповідній поведінці, способі життя. Ця педагогічна умова включає в себе наступні засоби забезпечення успішного формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів:

а) організацію здоров'язбережувальної самостійної діяльності, яка передбачає підготовку майбутніх соціальних педагогів до цілеспрямованої та ефективної організації часу на роботу та відпочинок (використання сучасних методів тайм-менеджменту, які допомагатимуть ефективно використовувати час на роботу та відпочинок, що забезпечить підтримання здоров'я в рівновазі);

б) забезпечення тісної взаємодії фізичного виховання з професійною орієнтацією особистості майбутнього фахівця, в якій здоров'язбережувальна компетентність розглядається як одна із форм професійної діяльності, а саме життєва самореалізація, яка є запорукою успішного виконання соціальних й професійних ролей [7];

в) особистісний розвиток здоров'язбереження на підставі «Я-концепції» («Я-реальне» – уявлення про своє здоров'я; «Я-дзеркальне» – соціальна уява про мое здоров'я інших людей, що включає систему вимог, які пред'являють людині інші особистості; «Я-ідеальне» – уява про те, яке я хочу мати здоров'я). Описана «Я-концепція» розроблена Е. Лидською, М. Мдивані, Р. Спектором [6];

г) орієнтацію самосвідомості студентів на важливість здоров'язбереження, в якій необхідно звернути увагу на їхні інтереси та захоплення, ціннісні орієнтації та потреби, а також володіння відповідними знаннями, уміннями та навичками.

Питання організації здоров'язбережувальної самостійної діяльності студентів соціально-педагогічного фаху представлено науковцями дуже стисло, невизначено залишається система педагогічної оцінки цього процесу та цілеспрямованого й ефективного залучення до самостійної діяльно-

сті студентів в цьому напрямку. Відкритим залишається й перелік засобів, які можна використовувати як інструменти планування та контролю самостійної діяльності.

Здоров'язбережувальна самостійна діяльність під час фахової підготовки студентів включає в себе самоосвіту, самовиховання та саморозвиток (оволодіння відповідними здоров'язбережувальними знаннями, уміннями та навичками), забезпечення яких гарантує самооздоровлення особистості та подальше формування здоров'язбережувальної компетентності в професійній діяльності, опираючись на власний практичний досвід [1].

Для того, щоб досягти успіху в самостійних заняттях студентів, необхідно їх озброїти «спеціальними інструментами», які передбачають «самостійну діяльність, у процесі якої той, хто навчається, знаючи її кінцеву мету, сам ставить перед собою завдання, розв'язання яких веде до досягнення цієї мети, сам добирає необхідні засоби і способи дій, сам контролює їхню правильність» [10].

Згідно з визначенням В. Панферова, образ «Я» є гідністю особистості, де «Я-ідеальне» – «Я хочу» – віддзеркалює ціннісні орієнтації особистості, що стосуються питання: «Яким би я хотів бути?». Воно включає в себе психічне утворення, яке виконує функцію мотивації людської поведінки, що є стимуляторами людської активності, де однією з форм мотивації виступає мрія, що віддзеркалює образ бажаних потреб у віддаленій перспективі, оскільки вона є ідеальним образом реалізації людських потреб, які допомагають підпорядкувати актуальні потреби сьогодення [8].

Опираючись на результати психологічних досліджень О. Фурманова, можна виділити наступні мотиви: взірць близький до того, хто його обирає, за своїм характером, але більш сильний, має ті ж самі життєві настанови; ідеал має риси, які відсутні в цієї особистості; ідеал має загальний характер [9, с. 105].

Отже, ми вважаємо, що викладач має спонукати студента знайти собі взірць, який може стати засобом формування мотивації до систематичного виконання фізичного навантаження.

Згідно з психолого-педагогічними дослідженнями О. Фурманова можна визначити, що під час формування ідеалу молоді викладач має дотримуватися деяких чітких правил: взірцем для копіювання пропонувати високоморальну особистість, розкривати мотив та сенс тих або інших дій людини, про яку йде мова; навчити молодь бачити внутрішню силу героя, високий дух, а не



тільки зовнішню форму; не просто розповідати про видатну людину, а підводити до думки, що вони можуть стати такими ж; навчати вихованців не тільки дивитися на світ очима свого героя, але й жити його почуттями [9, с. 106].

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, здоров'язбережувальна самостійна навчальна діяльність майбутніх соціальних педагогів буде більш результативною, коли вона зумовлена внутрішньою мотивацією і потребами особистості в цій діяльності, визначено її мету та вироблено необхідні відповідні уміння та навички для реалізації цієї діяльності.

Здоров'язбережувальна самостійна робота матиме виховний ефект, якщо викладач буде своєчасно здійснювати контроль над нею і давати оцінку її ефективності; буде допомагати студентам знайти свій взірець, якого можна наслідувати та завдяки якому буде формувати свій власний еталон здорової особистості.

Завдяки тому, що пропагування здорового способу життя передбачає формування свідомісного відношення студентів до власного здоров'я, воно спонукає особистість підтримувати в гармонії стан свого фізичного, психічного та соціального здоров'я, де здоров'я особистості визначається як засіб її дієвості, життєдіяльності та працездатності, щастя та гармонійності, невід'ємна складова частина процесу самореалізації та самовдосконалення в житті, формуванні здоров'язбережувальної компетентності, що відображається у відповідній поведінці, способі життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Башавець Н.А. Компетентність та компетенція майбутніх фахівців з проблеми здоров'язбереження / Н.А. Башавець // Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського Збірник наукових праць. – № 5–6. – Одеса, 2010. – С. 201–208.

2. Костюченко Т.М. Педагогічні умови забезпечення здоров'язбережувальної компетентності в структурі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю [«Соціальна робота в контексті соціокультурних змін»] (15–16 квітня 2016 р.) / Т.М. Костюченко. – Київ: КНУ ім. Т.Г. Шевченка, 2016. – С. 91–95.

3. Костюченко Т.М. Сутність світоглядно-мотиваційного компонента в структурі здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів / Т.М. Костюченко // Наука і освіта. – 2015. – № 9. – С. 112–117.

4. Костюченко Т.М. Сутність та структура здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів / Т.М. Костюченко // Вісник Луганського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Педагогічні науки. – 2015. – № 2(291). – С. 174–181.

5. Костюченко Т.М. Творче використання традиційних і нетрадиційних засобів здоров'язбереження як одна з педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки / Т.М. Костюченко // Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер.: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2016. – Вип. 26(36). – С. 101–105.

6. Лидская Э.В. Структура физического «Я» и ее влияние на физическое развитие школьника / [Э.В. Лидская, М.О. Мдивани, Р.И. Спектор] // Формирование образа «Я» и проблемы физвоспитания: сб. науч. тр. / Под ред. П.А. Жорова. – М.: изд. АПН СССР, 1990. – С. 13–19.

7. Успенська В.М. Здоров'язберігаюча компетентність учителя основ здоров'я як визначальна його професійної компетентності / В.М. Успенська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2010. – № 1(3). – С. 442–452.

8. Панферов В.Н. Психология человека: [учебное пособие] / В.Н. Панферов. – [2-е издание]. – спб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 253 с.

9. Фурманов А.Г. Оздоровительная физическая культура: [учеб. для студентов вузов] / А.Г. Фурманов, М.Б. Юспа. – Мн., Тесей, 2003. – 528 с.

10. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б.М. Шиян. [Ч. 2]. – Тернопіль: навчальна книга – Богдан, 2003. – 248 с.



УДК 378:371.32:811

ТИПИ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

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

У статті визначено типи комунікативних ситуацій у контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. Розкрито характер взаємовідносин між співбесідниками залежно від типу комунікативної ситуації. Проаналізовано фактори, які впливають на ефективність формування адекватної комунікативної моделі іншомовного спілкування на заняттях з іноземної мови в аграрному ВНЗ.

Ключові слова: комунікативна ситуація, полікультурна освіта, норми комунікативної поведінки, соціальний символізм, діалог культур.

В статье определены типы коммуникативных ситуаций в контексте поликультурного образования будущих специалистов аграрной отрасли на занятиях по иностранному языку. Раскрыт характер взаимоотношений между собеседниками в зависимости от типа коммуникативной ситуации. Проанализированы факторы, которые влияют на эффективность формирования адекватной коммуникативной модели иноязычного общения на занятиях по иностранному языку в аграрном вузе.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, поликультурное образование, нормы коммуникативного поведения, социальный символизм, диалог культур.

Kravets R.A. TYPES OF COMMUNICATIVE SITUATIONS IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE AGRARIANS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

In the article the types of communicative situations in the context of multicultural education of future agrarians at foreign language classes have been determined. The character of interrelations between interlocutors have viewed due to the type of a communicative situation. The factors, which influence efficiency of forming an adequate communicative model of foreign communication at foreign language classes at agrarian higher educational institution, have been analysed.

Key words: communicative situation, multicultural education, norms of communicative behaviour, social symbolism, dialogue of cultures.

Постановка проблеми. Оновлена стратегія реформування освітньої сфери вимагає нових наукових досліджень, послідовного й обґрунтованого запровадження нових педагогічних технологій, раціональних та ефективних підходів до організації науково-інноваційної діяльності в освіті. Розвиток освітньої системи в зазначеному напрямі опирається на: рекомендації «Проекту стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р.» та «Концепцію розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.», спрямованих на розбудову інформаційно-зорієнтованих європейських суспільств і перетворення навчання впродовж життя на реальність, доступну всім громадянам; урахування синергетичного підходу до середовищних можливостей навчання – інновації, що розкриваються у взаємодоповненні суміжних середовищ: особистісного, етнокультурного (в т. ч. родинного) та ІКТ-середовища навчального закладу.

Одним із механізмів реалізації Національної стратегії розвитку освіти визначають міжнародне партнерство, покликане

забезпечити інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір. Таке міжнародне співробітництво у сфері освіти охоплює: організацію освітніх і наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників; розширення участі навчальних закладів, педагогів, науковців і студентів у різних проектах та програмах міжнародних організацій та співтовариств (програми Темпус, Еразмус Мундус, Жан Моне та інші); дослідження досвіду зарубіжних партнерів із модернізації системи освіти, зокрема вивчення системи професійного зростання в рамках концепції «Вчитися все життя» шляхом запровадження міжнародних шкіл, дискусійних майданчиків тощо; проведення спільних наукових досліджень з актуальних проблем розвитку освіти та інших галузей господарства на конференціях, семінарах, симпозіумах тощо; організацію спільних конкурсів, фестивалів, форумів тощо; створення міжнародних волонтерських груп із метою відновлення пам'яток культури [7, с. 35–37].



Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі також не залишається осторонь цих процесів. Усі ці фактори є визначальними під час розробки змістового наповнення навчання іноземній мові в аграрному ВНЗ: практичною метою постає набуття вмінь спілкуватися іноземною мовою в письмовій та усній формах у різноманітних ситуаціях. Як наслідок, широкої популярності набув комунікативний підхід, який вимагає від викладання іноземної мови комунікативної орієнтації, тобто формування різносторонньо розвиненої ерудованої особистості майбутнього фахівця аграрної галузі, готової активно використовувати іноземну мову як засіб спілкування на інтуїтивному рівні, сформованому на основі усвідомленого засвоєння мовної теорії та лінгвокультури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробкою комунікативного підходу займалися І. Бім, В. Коростельов, В. Костомаров, В. Кузовлев, О. Леонтьєв, І. Максимова, О. Митрофанова, Н. Ніколаєва, Ю. Пасов та інші. Однак, незважаючи на низку проведених досліджень і визнання ефективності комунікативного підходу, його втілення на практиці зіштовхується з певними труднощами. До невирішених питань відносять труднощі, пов'язані зі створенням природного середовища або імітації, максимально наближеної до нього. Побудова навчання шляхом механічного повторення типових для конкретної ситуації виразів і кліше матиме штучний, «псевдо комунікативний» характер, оскільки під час виконання цих дій відсутнє самостійне мислення студентів.

Постановка завдання. Метою статті є визначення типів комунікативних ситуацій у контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Поняття соціальної та полікультурної спрямованості комунікативного підходу тісно пов'язане з цілеформуванням. Полікультурна й соціальна спрямованість виступає стимулюючим фактором у комунікативній ситуації. На це потрібно зважати під час її дослідження. У запровадженні комунікативного підходу в контексті полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови слід враховувати цінності, інтереси, мотиви, ступінь активності, соціально-рольові позиції учасників комунікативної ситуації. Мотиви взаємодії – це внутрішня рушійна сила, заради якої комуніканти встановлюють контакти й виконують певні дії. Мотиви визначають перебіг і результат взаємодії. Так, наприклад, мотиви уникнення невдач провокують внутрішній

дискомфорт, а мотиви досягнення успіху активізують і заохочують майбутнього фахівця аграрної галузі досягати позитивного результату.

Інтереси та цінності є стимулюючими факторами в ситуації комунікативної взаємодії студентів-аграрників на заняттях з іноземної мови. Інтереси стосуються особистих питань або конкретного виду діяльності. Вони можуть бути виробничими, практичними, матеріальними, суспільними, утилітарними, альтруїстичними, моральними, етичними. Цінності розкривають пріоритети й слугують основою комунікативної поведінки. Цінності та інтереси окреслюють коло комунікативної взаємодії. Вони впливають на формування соціальних позицій, ролей, полікультурного світогляду [16, с. 117–118].

Тип комунікативної ситуації окреслює характер взаємовідносин між співбесідниками. Ділові взаємини спрямовані на вирішення справ. Для них характерними є раціоналістичність і шаблонність. Інтимно-особистісні стосунки створюють емоційно-довірливу атмосферу спілкування [3, с. 134].

Узагальнений поділ комунікативних ситуацій на кооперативний і конфліктний типи запропонував М. Пономарьов. Завдання кооперативної комунікації науковець вбачав у формуванні позитивної суспільної думки про адресанта і встановлення партнерських відносин із адресатом. Конфліктну комунікацію він окреслив як протидію між комунікантами та руйнування взаєморозуміння.

Створення кооперативних комунікативних ситуацій можливе у випадку, коли інтерактанти переслідують спільні комунікативні цілі, розуміють один одного, розподіляють комунікативні ролі. Якщо ж цілі або уявлення співбесідників про розподіл комунікативних ролей різняться, тоді стандартна комунікативна ситуація перетворюється на конфліктну. Переважно конфліктну ситуацію спілкування спричинює невідповідність комунікативних норм, прийнятих у межах певних лінгвокультур [10, с. 31–32]. Аналогічної точки зору дотримується І. Попова, стверджуючи, що кооперативне спілкування можливе тоді, коли адресант і адресат використовують однаковий код, коли між ними створено спільний знаковий контактний простір. У деяких випадках потребу в уподібненні усвідомлюють інтуїтивно [11, с. 4]. Отже, кооперативна комунікативна ситуація характеризується використанням стандартних мовленнєвих засобів. У ній майбутні фахівці аграрної галузі мають однакове уявлення про розподіл комунікативних ролей задля успішного досягнення взаємних цілей.



Проаналізувавши низку комунікативних ситуацій, І. Борисова [1, с. 73] та А. Ланських [6, с. 52] виокремили такі параметри кооперативно-комунікативної ситуації: 1) спілкування носить неофіційний міжособистісний характер і належить до повсякденних побутових стосунків; 2) спосіб комунікації переважно усний, безпосередній (код спілкування є мовним, паралінгвістичним); 3) статусно-рольова організація спілкування – горизонтальна (мовленнєва взаємодія комунікантів, рівних за соціальним статусом) і вертикальна (спілкування комунікантів вищого та нижчого рангів).

Отже, взаємостосунки між комунікантами можуть бути офіційними й особистими. В офіційних взаємостосунках соціально-рольові позиції поділяються на вертикальні (керівник – підлеглий) і горизонтальні (друзі, товариші, однодумці). Особисті взаємостосунки також відповідно до статусних категорій мають вертикальний (соціометричний лідер, популярний, ізольований, відсторонений) і горизонтальний (товариш для розваг, душа товариства) поділ [3, с. 135–136].

Для комунікативної ситуації між рівними за статусом мовцями атрибутивною є невимущена особистісна мотивація (співчуття, порада, прохання, згода тощо) або етикетна (привітання, знайомство, вибачення, запрошення, подяка, прощання тощо) [5, с. 289].

На думку Г. Грайс [4], привітання, знайомство, побажання, прохання, порада, подяка, вибачення, співчуття, похвала, прощення, згода, освідчення в коханні, прощання – основні типи кооперативних комунікативних ситуацій, які визначають поведінку індивідів у спілкуванні та реалізують певну комунікативну інтенцію.

Ю. Пасов поділяє комунікативні ситуації на чотири типи залежно від характеру взаємовідносин: 1) ситуації статусно-рольових взаємовідносин (співвідносяться зі знаннями, вміннями, звичками, стереотипами); 2) ситуації соціальних взаємовідносин (де співбесідники постають у якості представників певних класів, етнічних і територіальних груп, громадських організацій, вікових груп); 3) ситуації відносин сумісної діяльності (навчально-пізнавальної, трудової, спортивно-художньої); 4) ситуації моральних взаємовідносин.

Опираючись на конкретний характер взаємовідносин, Ю. Пасов цілком слушно закликає організувати на їхній основі комунікативний підхід, який матиме особистісно-орієнтовану спрямованість і задовольнятиме інтереси, погляди, ідеали студентів, тим самим забезпечуючи природну вмотивованість спілкування [9, с. 85–87].

Дещо іншу класифікацію знаходимо в дослідженнях І. Семенюк. Вивчаючи лінгвістичний аспект комунікації, науковець виділяє два головні типи комунікативних ситуацій – інституційні та ритуальні. До перших належать комунікативні ситуації, пов'язані з традиційними соціальними інститутами: *декларативні* – призначення на посаду, судові вироки; *комісивні* – згоди, гарантії, зобов'язання; *ін'юнктивні* – розпорядження, вимоги, накази; *реквестивні* – закликання, благання, прохання; *адвіситивні* – запрошення, пропозиції, рекомендації, поради. До ритуальних ситуацій І. Семенюк відносить: експресивні – вітання, подяка, вибачення; констативні – нагадування, констатація, спростування; *аффірмативні* – свідчення, повідомлення, інформування, прогнози [13, с. 191].

Тип комунікативної ситуації віддзеркалює спрямованість і зміст взаємодії між комунікантами. Її спрямованість й очікуваний результат зумовлюються цілями, які можуть бути явними та прихованими, ближніми та дальніми. Явні цілі вказують на відкритість особистості, а приховані – бажання не розголошувати інформацію. Безпосередній результат комунікативної ситуації описують ближні цілі. Дальні цілі орієнтовані на перспективне майбутнє. Наприклад, викладач, який покарав студентів за девіантну поведінку, у ближній перспективі отримає обурення, істерику, сльози, водночас у віддаленому майбутньому матиме більш вихованих, дисциплінованих, старанних студентів [3, с. 135].

Ми погоджуємось із Н. Гончарук, що аналіз комунікативної ситуації необхідно розпочинати з опису первинних анкетних даних: переліку учасників, детермінації часу, місця, типу, змісту та цілей. Як правило, про зміст комунікативної ситуації судять зі слів адресанта. В описі певних фактів, явищ, інформації роблять акцент на їх відображенні й визначають ставлення людини до ситуації. Звертають також увагу на емоційність розповіді, її узагальненість або деталізованість, певні моменти, ставлення до учасників комунікативної ситуації, яке може бути схвальним, негативним, індиферентним, іронічним. Щодо часу та місця, то вони відносяться до більш загальних показників. Часовий і просторовий виміри уможливають аналіз співіснування елементів комунікації, їхню структурність, протяжність, взаємне розміщення. Тривалість та послідовність дій виражають часовий аспект. Зазвичай, розповідь починають із більш важливого й витрачають на його опис найбільше часу [3, с. 132–133].



Л. Орбан-Лембрик трактує комунікативний простір як соціально-психологічне середовище, в якому може формуватися адекватна комунікативна модель спілкування. На її ефективність впливають правила спілкування, мовленнєві ритуали, культурні традиції, звичаї, моральні норми взаємодії [8, с. 437].

Описані в сукупності особливості взаємостосунків у спілкуванні між представниками певного народу отримали назву комунікативної поведінки. Норми комунікативно-полікультурної поведінки майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови можна розглядати у ракурсі чотирьох аспектів: загальнокультурні, ситуативні, групові та індивідуальні норми. Загальнокультурні норми комунікативної поведінки притаманні для усієї лінгвокультурної спільності й повною мірою відображають прийняті правила етикету, ввічливого спілкування. Вони пов'язані з ординарними ситуаціями, які виникають між людьми незалежно від сфери спілкування, віку, статусу, сфери діяльності тощо. Серед них можна перерахувати такі стандартні ситуації, як привертання уваги, звернення, знайомство, вітання, прощання, вибачення, комплімент, розмова по телефону, письмове повідомлення, привітання, вдячність, побажання, розрада, співчуття. Загальнокультурні норми спілкування є національно специфічними. Наприклад, німці та американці під час вітання обов'язково посміхаються, а українці – ні. Вдячність за послугу є обов'язковою для українців, але не потрібна в китайському спілкуванні, якщо співрозмовник – друг або родич. Під час вітання колег у німців прийнято рукостискання, а в українців потиск руки не є обов'язковим тощо [12, с. 107–109].

Ситуативні норми дають про себе знати тоді, коли спілкування визначається конкретною екстралінгвістичною ситуацією. Така ситуація може призводити до певних обмежень, детермінованих статусами співрозмовників. Вони значно впливають на комунікативну поведінку: вертикальну (вищий за рангом – нижчий, керівник – підлеглий) і горизонтальну (рівний – рівний). Межі між різними типами комунікативної поведінки є гнучкими й можуть порушуватись. Крім того, тут також спостерігається національна специфіка. Наприклад, спілкування чоловіка і жінки в українській культурній традиції виступає як горизонтальне, а в мусульманській – як вертикальне; спілкування старшого з молодшим у мусульман більш вертикальне, ніж у українців тощо.

Групові норми відбивають особливості спілкування, закріплені культурою для

конкретних вікових, гендерних, соціальних, професійних груп. Так, існують певні особливості комунікативної поведінки чоловіків, жінок, лікарів, юристів, гуманітаріїв, технарів, дітей, батьків тощо.

Індивідуальні норми комунікативної поведінки віддзеркалюють індивідуальну культуру й комунікативний досвід особистості. Вони являють собою індивідуальне трактування і «переломлення» загальнокультурних і ситуативних комунікативних норм.

Вивчення комунікативної поведінки здійснюється у трьох головних площинах: теоретичній (теорія, термінологічний апарат), описовій (опис комунікативної поведінки конкретного народу) і пояснювальній (пояснення виявлених закономірностей та особливостей національної комунікативної поведінки).

До комунікативної поведінки входить соціально й комунікативно значима побутова поведінка – сукупність предметно-побутових дій, засвоєних у певному соціумі, та смислової інтерпретація комунікативного процесу в конкретній лінгвокультурній спільності, що впливає на їхню поведінку й спілкування. Це своєрідна «мова повсякденної поведінки» або «соціальний символізм» [15, с. 123].

Соціальний символізм – це відображення у свідомості особистості семіотичної функції, яку набуває в тій або іншій культурі певна дія, вчинок, подія, факт або якийсь елемент предметного світу. Всі ці явища формують у свідомості народу певний символічний сенс, характерний і єдиний для усього соціуму або для якоїсь певної соціальної групи. Соціальний символізм є компонентом національної культури. Зазвичай члени соціуму не помічають соціального символізму, хоча його досить ретельно дотримуються, тобто використовують та інтерпретують у міжособистісних стосунках. Символічний смисл певного явища можуть не сприйняти, не зрозуміти або невірно проінтерпретувати в іншій культурі, що може спричинити конфлікт між представниками рідної та іноземної культури [2, с. 948–950].

Наприклад, прибирання німецькою господинею вина зі столу, принесеного гостями в якості подарунка, розглядається українцями як прояв жадібності, скупості; а у німецькій культурі вино у цьому випадку розглядається як сувенір. Таким чином, один і той же факт побутової комунікативної поведінки інтерпретують по-різному в різних культурах. Так, у Франції на весілля та день народження не дарують білі хризантеми, їх приносять лише на похорони. Українці дарування квітів асоціюють із ввічливістю, інтелігентністю, а у китайців вони не мають такого значення.



У Німеччині неприпустимо дарувати канцелярське приладдя, особливо щоденники, оскільки німець може зрозуміти це як натяк на непунктуальність. Мусульманам не можна дарувати алкоголь і спиртвомісні продукти. Тому, купуючи цукерки, варто ретельно ознайомитися з їхнім вмістом на етикетці. Не можна підносити в дар усе, що має зв'язок із собаками та свинями, оскільки в ісламі ці тварини вважаються нечистими. Автоматично під табу потрапляють вироби зі свинячої шкіри, м'які іграшки у вигляді свинок або собачок, картини й статуєтки, які зображують цих тварин. Обережність також не завадить щодо всього, що зображає живих істот. В ісламі існують суворі приписи з приводу того, що дозволено малювати та ліпити, а що – ні. Наприклад, заборонено зображати оголені тіла чоловіків і жінок. Не варто дарувати мусульманину європейську музику і літературу. Подарунок необхідно вручати лише правою рукою, оскільки ліва вважається нечистою. Запрошений у будинок чоловік у жодному разі не може дарувати подарунки або квіти господині будинку, тільки голові родини [14].

Висновки з проведеного дослідження.

У ході проведених досліджень ми дійшли висновку, що головну роль у комунікативному підході полікультурного навчання майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови потрібно відводити організації розумової діяльності з опорою на інтелектуальні потреби студентів. Це досягається у випадку, коли всі завдання на всіх етапах полікультурної освіти являють собою комунікативно-інтелектуальні вправи різного рівня проблемності та складності. Комунікативно-творчі вправи необхідно застосовувати у викладанні всіх аспектів іншомовної культури, оскільки вони покликані забезпечити повноцінний розвиток таких механізмів мислення, як орієнтація у полікультурній ситуації, оцінка сигналів зворотного зв'язку й прийняття рішень; механізм визначення мети, прогнозування результатів, змісту діалогу культур; механізм відбору полікультурних фактів; комбінування, конструювання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: проблема интегративности: дисс. на соискание ученой

степ. доктора филол. наук: 10.02.01 «Русский язык» / И.Н. Борисова. – Екатеринбург, 2001. – 430 с.

2. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Индрик, 2005. – 1038 с.

3. Гончарук Н.М. Методологічна схема психологічного аналізу комунікативної ситуації / Н.М. Гончарук // Проблеми сучасної психології. – 2014. – № 24. – С. 131–146.

4. Грайс Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Прайс // Новое в зарубежной лингвистике. – 1985. – № 21. – С. 217–237.

5. Корольов І.Р. Різномовні кооперативні комунікативні ситуації як об'єкт лінгвістичних досліджень // Різномовні кооперативні комунікативні ситуації як об'єкт лінгвістичних досліджень / І.Р. Корольов // Сучасні дослідження з іноземної філології. – 2010. – Вип. 8. – С. 285–291.

6. Ланских А.В. Речевое поведение участников реали-шоу: коммуникативные стратегии и тактики: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 «Русский язык» / А.В. Ланских. – Екатеринбург, 2008. – 183 с.

7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. – Київ: КМУ, 2012. – 38 с.

8. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.

9. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк, 1998. – 160 с.

10. Пономарев Н.Ф. Информационная политика органа власти: пропаганда, антипропаганда, контрпропаганда / Н.Ф. Пономарев. – Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2007. – 185 с.

11. Попова И.В. Технология обучения диалогу-обсуждению в неязыковом вузе (на материале английского языка): дисс. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / И.В. Попова. – СПб., 2001. – 195 с.

12. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – К.: Видавничий центр «Київський університет», 1999. – 308 с.

13. Семенюк І.С. Типологія комунікативних ситуацій / І.С.Семенюк // Наукові записки Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Серія: Філологія. – 2008. – №10. – С. 190–194.

14. Стернин И.А. О национальном коммуникативном сознании / И.А. Стернин // Лингвистический вестник. – 2002. – Вып. 4. – С. 87–94.

15. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура речи / Н.И. Формановская. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.

16. Черняхевич О.С. Роль ситуативності в навчанні професійно-орієнтованого діалогічного мовлення / О.С. Черняхевич // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – №2. – С. 115–121.



УДК (378)37.014

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ
«ЗАГАЛЬНА ЕКОЛОГІЯ» У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ**

Мамаєва Л.Т., асистент
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Кримова Т.М., асистент
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені
Олександра Довженка

Луценко О.І., асистент
кафедри теорії і методики викладання
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

У статті порушено проблему підготовки студента до майбутньої професійної діяльності. Здійснено спробу удосконалення та розвитку навичок самостійної роботи студентів шляхом застосування проєктів під час вивчення дисципліни «Загальна екологія». Шляхом експериментальних досліджень встановлено, що проєктне навчання допомагає сформувати так званий проєктувальний стиль мислення, яке поєднує в єдину систему теоретичні та практичні складові діяльності людини, дозволяє розкрити, розвинути, реалізувати творчий потенціал особистості.

Ключові слова: проєкт, самостійна робота, особистість, творчий потенціал, професійна діяльність.

В статье затронута проблема подготовки студента к будущей профессиональной деятельности. Предпринята попытка усовершенствования и развития навыков самостоятельной работы студентов путем применения проєктов при изучении дисциплины «Общая экология». Путем экспериментальных исследований установлено, что проєктное обучение помогает сформировать так называемый проєктировочный стиль мышления, который сочетает в единую систему теоретические и практические составляющие деятельности человека, позволяет раскрыть, развить, реализовать творческий потенциал личности.

Ключевые слова: проєкт, самостоятельная работа, личность, творческий потенциал, профессиональная деятельность.

Mamaieva L.T., Krymova T.M., Lutsenko O.I. USING OF PROJECTS DURING THE STUDY OF THE SUBJECT "GENERAL ECOLOGY" IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The article presents the results of the investigation of the issue of training of students to the future professional activity. The attempt to improve and develop of the students skills of independent work by using the projects during the study of the subject "Ecology" was carried out. By using the experimental investigation it was established that project-based learning promotes the formation so-called designing style of thinking, which consists of the theoretical and applied components of human activity and allows to develop and to realize the creative potential.

Key words: project, independent work, creative potential, professional activity.

Постановка проблеми. Нині широко обговорюється питання про модернізацію освіти, мета якої – створення умов для підвищення якості навчально-виховного процесу. В основі стратегії модернізації лежить компетентнісний підхід [1, с. 66–73]. Вибір компетентності як ключового поняття не випадковий. У ньому закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, вона об'єднує інтелектуальну складову освітнього процесу, володіє інтегративним і системним характером. Питання пошуку вирішення завдань модернізації полягає

в тому, як практично важко здійснити переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми на сучасну, що відповідає вимогам XXI ст.? Дійсно важко вирішити управлінське завдання розробки і впровадження нових форм організаційно-методичного супроводу освітнього процесу, що забезпечує досягнення студентами високої якості освіти [5, с. 65–69].

Ступінь розробленості проблеми. Розробка методики підготовки студентів університету до дослідницької діяльності як функції професійної майстерності обумов-



лена сьогодні й потребами практики самої вищої школи [4, с. 65–69].

Науково-дослідницька діяльність студентів університету є важливою складовою системної підготовки спеціалістів, вона безпосередньо пов'язує їх з навчальною діяльністю [6, с. 218–219].

На сучасному етапі розвитку вищої освіти проблема активності пізнавальної діяльності студентів набуває особливо важливого значення в зв'язку з високими темпами розвитку і вдосконалення науки і техніки, потребою суспільства в людях освічених, здатних швидко орієнтуватися в обстановці, мислити самостійно і вільно.

Виконання такого роду завдань стає можливим тільки в умовах активного навчання, стимулюючого розумову діяльність студентів.

Навчання, яке здійснюється за допомогою активних методів, сприяє формуванню пізнавального інтересу до придбання знань і навчальної діяльності [6, с. 127].

Пізнавальний інтерес – це глибокий внутрішній мотив, заснований на властивій людині вродженій пізнавальній потребі.

Відсутність інтересу у студентів – показник серйозних недоліків у організації навчання.

Численними дослідженнями доведено, що інтерес стимулює волю і увагу, сприяє більш швидкому і міцному запам'ятовуванню.

Однак значення пізнавального інтересу виходить далеко за рамки навчального процесу. У триєдиній задачі – навчання, розумовий розвиток і виховання особистості – інтерес є сполучною ланкою. Саме завдяки інтересу як знання, так і процес їх придбання можуть стати рушійною силою розвитку інтелекту і важливим фактором виховання всебічно розвиненої особистості [4, с. 65–69].

Пізнавальна активність найбільшою мірою проявляється під час виконання студентами самостійної роботи, яка представляє собою вид навчальної діяльності з різними джерелами знань, протікає за завданням викладача з різним ступенем самостійності і спрямована на вирішення конкретних навчально-виховних завдань.

Ступінь самостійності студентів визначається характером завдань, рівнем складності виконання. Завдання може бути сформульовано до матеріалу лекції, розповіді, бесіди, проведення спостереження, досвіду, практичної роботи або роботи з підручником. Для розвитку пізнавальної активності необхідно поступово ускладнювати завдання.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження з впровадження методу проектів під час вивчення курсу «Загальна екологія» та вплив його на загальний пізна-

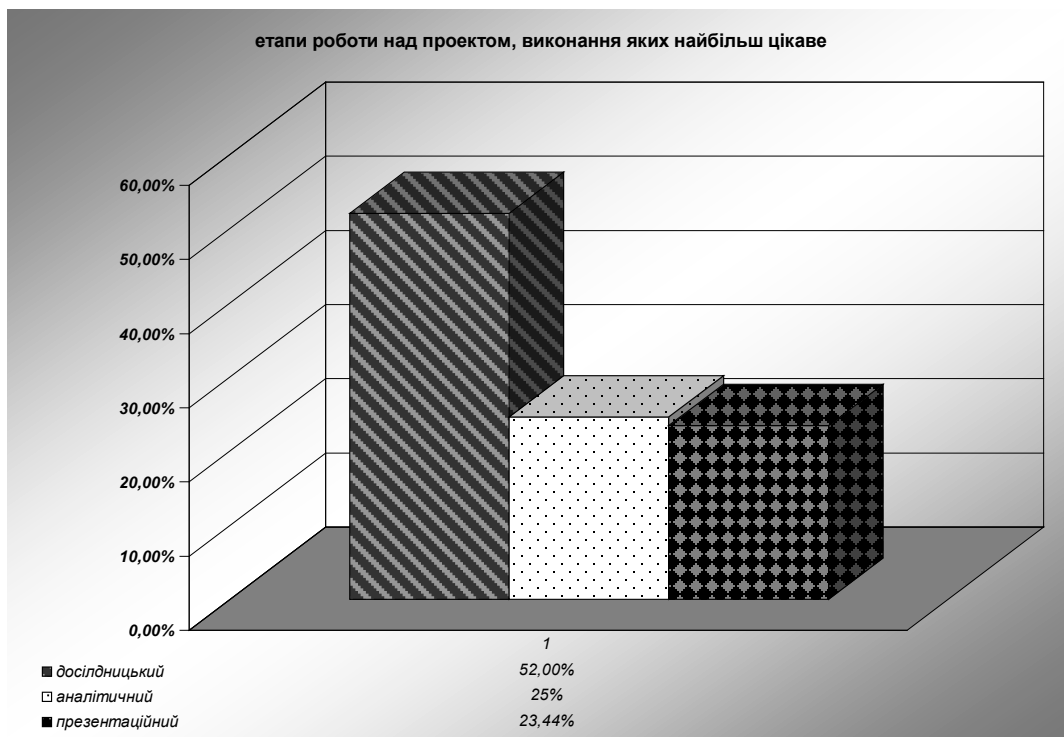


Рис. 1. Відповіді студентів на запитання «Який етап, на Вашу думку, виявився цікавим під час виконання науково-творчого проекту?»



вальний розвиток студентів і формування професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка студента до майбутньої професійної діяльності є одним з основних вимог для сучасної вищої освіти. Щоб витримати конкуренцію на ринку праці, більшість студентів усвідомлюють необхідність володіння не тільки професійними навичками, а й одним або декількома іноземними мовами. Збільшення частки самостійної роботи студентів вимагає реорганізації навчального процесу з урахуванням впровадження найбільш ефективних методів і технологій, використання сучасних засобів навчання. Серед використовуваних засобів розвитку навичок самостійної роботи студентів все більшої популярності отримує методика застосування проектів. Проект дає студентам можливість висловити свої власні ідеї в зручній для них формі, проявити свої таланти і творчі здібності [7, с. 27].

Метод проектів – це сукупність прийомів, дій студентів в їх певній послідовності для досягнення поставленої мети.

Основна мета методу проектів полягає в наданні студентам можливості самостійного отримання знань в процесі вирішення практичних завдань або проблем, які вимагають інтеграції знань із різних наочних сфер [3, с. 36].

Якщо говорити про метод проектів як про педагогічну технологію, то ця технологія передбачає сукупність дослідницьких,

пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

Викладачеві в рамках проекту відводиться роль розробника, координатора, експерта, консультанта. Метод проектів стає «інтегрованим» компонентом цілком розробленої і структурованої системи освіти [2, с. 76–88].

Розроблений ще в першій половині ХХ ст. на основі прагматичної педагогіки Дж. Дьюї метод проектів стає особливо актуальним у сучасному інформаційному суспільстві. Слід зауважити, що метод проектів не є новою в світовій педагогіці: він почав використовуватися в практиці навчання значно раніше виходу в світ відомої статті американського педагога В. Килпатрика «Метод проектів» (1918 р.), в якій він визначив це поняття як «від душі виконуваний задум» [7, с. 45].

На сьогодні метод проектів є одним з основних сучасних активних інноваційних методів навчання.

Відмінною особливістю проектною діяльності є чіткий логічний виклад, високий ступінь науковості, переконливість міркувань, оригінальність мислення, достовірність результатів, ерудованість в обраній області пізнання. Проект передбачає вміння логічно мислити, працювати з літературою, глибоке знання предмета, що вивчається, цілеспрямованість. Долучаючись до проектною роботи, студенти починають виявляти цікавість до науки, пошуку, експерименту. Участь в науково-практичних конференціях

Пропозиції студентів щодо методики розробки науково-дослідницької діяльності

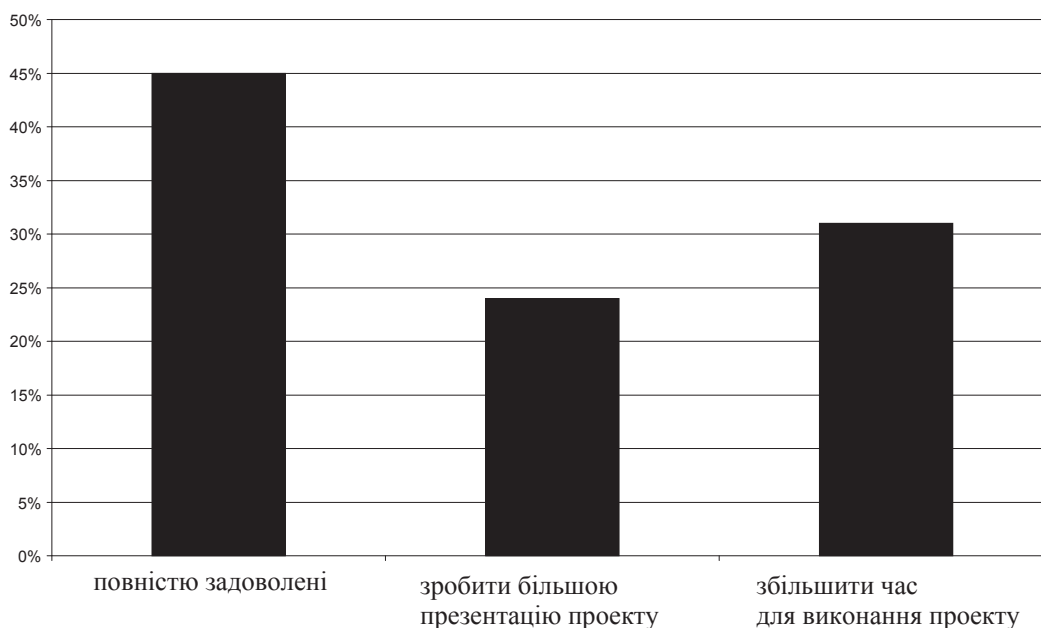


Рис. 2. Відповіді студентів на запитання «Що потрібно змінити в проектній діяльності з екології?»



привчає їх до зібраності, виховує волю, почуття відповідальності.

Робота над проектом дає можливість задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а й її почуття, емоції, вольові якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал. Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування і відтворення інформації; передачу інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів і доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого і т.д.

Метод проектів сприяє не тільки розкриттю можливостей і здібностей студента, а й усвідомлення, оцінювання особистісних ресурсів, визначення особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив. Проектна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку [5, с. 65–69].

Проектна діяльність «змушує» студента по-новому подивитися на свої вміння, на характер взаємодії з навколишнім середовищем. Як результат, відбуваються якісні зміни в психологічній структурі особистості, яка зумовлює оволодіння навичками спілкування. Це такі зміни, як: вміння ставити адекватні, особистісно значущі та соціально важливі життєві перспективи, розвиток потреби і пошукової активності щодо реалізації цих перспектив [7, с. 18–19].

Застосування методу проектів створює умови, сприятливі для позитивних змін в знаннях, навичках і вчинках студентів, їхньому ставленні до отримання знань.

Мета експериментального дослідження полягала у виявленні значення методу проектів як основи науково-творчої діяльності студентів-біологів під час вивчення курсу «Загальна екологія».

Експериментальне дослідження включало в себе два етапи. На першому етапі було проведено констатуючий експеримент, в якому брали участь викладачі та студенти. На другому етапі було проведено навчальний експеримент.

Метою проведення констатуючого експерименту було вивчення стану проблеми застосування проектного методу під час вивчення курсу «Загальна екологія»; проведення спостережень за ходом навчального процесу, відвідування пар, анкетування викладачів та студентів, аналіз та зіставлення їхніх відповідей.

Одним із завдань у дослідженні було вивчення стану застосування методу проектів як основи науково-творчої діяльності

студентів, виявлення знань, умінь і навичок студентів, виконання студентських проектів з екології.

Для цього було задане питання: «Який етап, на Вашу думку, виявився цікавим під час виконання науково-творчого проекту?». Відповіді представлено на рисунку 1.

Як видно з рисунку 1, 52% студентів називають найцікавішим етапом виконання проекту саме дослідницький. Напевно, тому, що студенти на цьому етапі працюють із реальними об'єктами і процесами, проводять спостереження.

Примітним є той факт, що 25% респондентів відзначають інтерес до аналітичного етапу, тобто обробці зібраного матеріалу і підготовці виходу проекту.

На жаль, презентаційний етап викликає інтерес тільки у 23,44% студентів. Це підтверджує думку про те, що студенти соромляться публічних виступів. Виходячи з вищезазначених відповідей, було задане наступне запитання: «Як Ви оцінюєте свої можливості і здібності за підсумками виконання проектів з екології?». Так, 78% студентів стали вище оцінювати свої можливості та здібності. Очевидно, це пов'язано з високою оцінкою якості виконання проекту. Решта говорили про невдоволення собою, часто додаючи, що постараться виконати наступний проект якісніше.

Відповідаючи на питання про те, що потрібно змінити в проектній діяльності з екології, 45% відзначили свою повну задоволеність її ходом; 24% запропонували презентацію проектів зробити більш глибокою; 31% – збільшити час для виконання проекту (рис. 2).

Таким чином, анкетування студентів, які виконували проектну роботу, і аналіз відповідей викладачів, які відвідували заняття, виявило наступну картину:

1. Найбільш цікаві теми проектних робіт – науково-практичні, тобто постановка дослідів, спостереження за природою.

2. Під час виконання науково-творчого проекту найцікавішим етапом, на думку студентів, виявився дослідний.

3. Більшість респондентів за підсумками виконання проектів оцінюють свої можливості та здібності з позитивного боку.

4. У ході бесіди з викладачами з'ясувалося, що використання методу проектів в екології дає можливість розвивати у студентів комунікативні навички та вміння, такі як вміння працювати в групі, виконувати різні ролі, відстоювати свою позицію і знайомитися з різними точками зору на одну проблему, вміння брати відповідальність за вибір рішення, виявляти взаємоповагу та



надавати взаємодопомогу, вміння поділитися своїми ідеями та знайденою інформацією, вирішувати спірні питання.

Висновки з проведеного дослідження. В сучасний навчальний процес впроваджуються нові методи навчання, що відроджують досягнення експериментальної педагогіки минулого століття і побудовані на принципі саморозвитку, активності особистості. Насамперед до такого методу відносять проектне навчання. Проектне навчання допомагає сформувати так званий проектувальний стиль мислення, який поєднує в єдину систему теоретичні та практичні складові діяльності людини, дозволяє розкрити, розвинути, реалізувати творчий потенціал особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анисимова В.А. Методика развития научно-исследовательской деятельности студентов вуза /

В.А. Анисимова // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – № 13. – С. 66–73.

2. Беспалько В.П. Проектирование учебного предмета / В.П. Беспалько // Школьные технологии, – 2006. – № 6. – С. 76–88.

3. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения / Беспалько В.П. – М.: Педагогика. Ч. 1. 1970. – С. 80.

4. Митяева А.М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе / А.М. Митяева // Педагогика, 2005. – №8. – С. 69–75.

5. Орехов Е.Ф. Развитие профессиональной компетентности студентов высшей школы / Е.Ф. Орехов, О.Л. Карпова // Научно-теоретический журнал «Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта». – 2007. – № 7(29). – С. 65–69.

6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования / С.Д. Смирнов. – М.: Феникс, 2001. – 319 с.

7. Яремчук В.М. Основы научно-дослідницької роботи студентів [навчальний посібник] / Яремчук В.М. – 2-е вид., виправлене. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – 2012. – 56 с.

УДК 378.12:327(4)

ТИПОЛОГІЯ СТАНДАРТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ: ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Мельник Н.І., к. пед. н.,
доцент кафедри дошкільної освіти

Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті представлено аналіз особливостей типології професійних стандартів, проаналізовано специфіку їх формування. Визначено загальні критерії, за якими формуються професійні стандарти у країнах Західної Європи. Охарактеризовано особливості формування стандартів та вимог до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи. Встановлено відмінності у підходах до формування професійних стандартів та роль Європейської кваліфікаційної рамки у контексті розробки Національних стандартів і куррикулумів педагогічної освіти.

Ключові слова: стандарти, педагогічна освіта, професійна підготовка, дошкільні педагоги, типологія, Європейська кваліфікаційна рамка, професійні профілі.

В статье представлен анализ особенностей типологии профессиональных стандартов, проанализирована специфика их формирования. Определены общие критерии, по которым формируются профессиональные стандарты в странах Западной Европы. Охарактеризованы особенности формирования стандартов и требований к профессиональной подготовке дошкольных педагогов в странах Западной Европы. Установлены различия в подходах к формированию профессиональных стандартов и роль Европейской квалификационной рамки в контексте разработки Национальных стандартов и куррикулумов педагогического образования.

Ключевые слова: стандарты, педагогическое образование, профессиональная подготовка, дошкольные педагоги, типология, Европейская квалификационная рамка, профессиональные профили.

Melnyk N.I. PEDAGOGICAL EDUCATION STANDARDS TYPOLOGY IN WESTERN EUROPEAN COUNTRIES: PECULIARITIES OF PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL STANDARDS

The article is devoted to the analysis of the professional standards typology, the author analyses the specificity of their formation. The general criteria which formed professional standards in Western Europe is distinguished. The peculiarities of formation of standards and requirements for training preschool teachers in Western Europe. Differences in approaches to the formation of professional standards and the role of the European qualification framework in the context of developing national curriculum standards and teacher education are pointed out in the issue.

Key words: standards, teacher education, professional training, preschool teachers, typology, European Qualifications Framework, professional profiles.



Постановка проблеми. Розбудова світового й європейського освітнього простору, гармонізація національних систем освіти, зокрема педагогічної, в умовах розвитку ринку освітніх послуг актуалізують проблеми еквівалентності кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо. А це, в свою чергу, породжує стрімкі процеси стандартизації педагогічної освіти загалом [1, с. 73]. В умовах інтеграції вітчизняної освітньої системи в європейський освітній простір врахування досвіду провідних європейських країн, які мають позитивний досвід розробки, впровадження та адаптації стандартів педагогічної освіти відповідно до вимог загальновідомої Європейської кваліфікаційної рамки (далі – ЕКР), є одним із важливих факторів успішного та ефективного впровадження таких стандартів в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи поняття «професійні стандарти», зазначимо, що воно трактується у різних контекстах. У загальному розумінні «професійний стандарт» – це термін, який відноситься до професійних або кваліфікаційних категорій, тобто будь-яка форма офіційного опису категорії «кваліфікація/спеціальність» [5, с. 4–5].

У дослідженнях вітчизняних науковців-компаративістів існують різні погляди на те, що можна вважати за професійні стандарти педагога [1, с. 74]. Так, С. Інгарсон вважає, що професійним стандартом потрібно називати очікувані від педагога знання та вміння. Більшість вчених розглядають професійні стандарти як орієнтири для існуючої професійної практики та використання засобів, які необхідні для реалізації освітньої мети. На думку Б. Кліанхенсі та Л. Інгарсен, професійні стандарти – це засоби, які є оптимальними еталонами найбільш важливого у педагогічних знаннях і практиці, а також інструменти для забезпечення умов для певного рівня освітніх досягнень [1, с. 74].

Відповідно до останніх робіт Г. Сайкерса та Р. Пластріка стандарти є інструкціями, які часто використовуються для реалізації множинних цілей:

- як єдиний зразок для організації певної діяльності;
- як правила, яких необхідно дотримуватись;
- як індикатори, які виражають певну інформацію;
- як ідеальні зразки;
- як принципи, на основі яких здійснюється процес тощо.

Однак розробка окремого нормативного зразка є динамічним і проблематичним аспектом стандартів, який залежить від по-

літики, а також технічних процесів для створення спільного еталону [1, с. 74–75].

У європейському освітньому просторі сформувалось і коло науковців, які критично ставляться до впровадження стандартів і заперечують твердження про те, що стандарти можуть ґрунтуватися на опосередкованих (нейтральних) технічних аспектах з урахуванням природи педагогічного знання як контекстного і особистісно пов'язаного явища. Такий підхід, на думку критиків (Д. Балл, Р. Прінг), може призвести до створення лінійного та причинно-наслідкового зв'язку між педагогічними діями вчителя й успішністю студентів; існує небезпека упущення контекстних факторів [1, с. 75].

У працях вчених різних країн – М. Ерот, М. Кохран-Смис, Д. Мак-Інтур та інших – наголошується на ризиках руйнування творчості й різноманітності педагогічної практики, зниження здатності педагогів адекватно реагувати на потреби студентів тощо [1, с. 76].

Серед вітчизняних науковців питанням стандартів педагогічної освіти було присвячено праці таких вчених, як В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.І. Луговий, В.С. Майборода, В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва та ін. У педагогічній теорії та наукових дискусіях у вітчизняному та європейському просторах існує могутній напрям прибічників стандартно-орієнтованого підходу до навчання і професійної підготовки, що базується на компетенції та компетентностях. Вказуючи на великі труднощі щодо впровадження стандартів, вони називають їх об'єктивними через поєднання двох суперечливих принципів – фундаментальної і практичної спрямованості освіти. Перший забезпечує систематичність засвоєння знань, другий – їхню практико-орієнтовану інтеграцію, що сумістити достатньо складно [1, с. 76].

Постановка завдання. Важливим у розробці стандартів є врахування специфіки їх формування, яка визначає ступінь державного регулювання та окресленість їх у навчальних планах освітніх закладів, які готують педагогів. Окремий науковий інтерес становить дослідження професійних стандартів дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, оскільки ця категорія кадрів дошкільної ланки впродовж останніх десятиліть знаходиться у фокусі особливої уваги європейської освітньої політики. Означене актуалізує необхідність здійснення характеристики типології педагогічних стандартів та окреслення стандартів професійної освіти дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, що становить мету статті, яка реалізовуватиметься у кілька етапів через розв'язання таких за-



вданий дослідження: перший – аналіз типології стандартів педагогічної освіти, які склалися на сучасному етапі у Європі; другий – характеристика особливостей їх формування та адаптації до ЄКР; третій – визначення професійних стандартів дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розробка професійних стандартів педагогічної освіти в країнах Західної Європи забезпечує якість професійного навчання, практики та обов'язків педагогів; сприяє поліпшенню якості навчання (організації педагогом освітнього процесу) і позитивно впливає на суспільне становище професії загалом. Ключові елементи якості організації навчального процесу презентовано в Національних стандартах педагогічної освіти Німеччини, Великобританії, ними визначено знання, вміння та обов'язки педагога на кожному етапі професійної діяльності: післядипломному, професійному, досвідченому рівні та досконалому. Стандарти та їх дескриптори являють собою аналіз ефективної професійної діяльності сучасного педагога-практика. Розробка стандартів постійно і динамічно узгоджується з практичною професійною діяльністю педагогів у освітніх закладах та теоретико-практичною підготовкою майбутніх фахівців у вузі, з відділами професійної акредитації та реєстраційними органами, роботодавцями та професійними об'єднаннями. Кожен дескриптор (набір характеристик та вимог до професійної діяльності педагога) є зрозумілим кожному педагогу на різних рівнях професійної діяльності.

За положеннями Мельбурнської декларації «...національні професійні стандарти для педагогів – це визначення суспільством того, що складає «якість педагога» та його діяльність. Це орієнтири, вимоги, які визначають роботу педагогів і визначають високу якість кожного етапу їхньої діяльності, забезпечують ефективно навчання в освітніх закладах 21-го століття, які дозволяють поліпшити результати освіти для осіб, залучених в освітній процес. Стандарти реалізуються шляхом визначення (окреслення) рамок (вимог), в яких чітко сформульовано вимоги до знань, практики і професійних обов'язків, які передбачені вимогами до професійної діяльності. Вони презентують загальноприйняті та обговорені аспекти професійної діяльності педагогів, які визначаються у ході дискусій між викладачами, педагогами, організаціями вчителів та вихователів, професійними асоціаціями та громадськістю. Стандарти педагогічної освіти є своєрідним індикатором розвитку професійної діяльності педагога, досягнення професійних цілей навчання. Вони можуть використовуватися

педагогом як рамка, за якою він може робити висновки щодо результативності професійної діяльності. Стандарти допомагають розвивати в педагогові саморефлексію та самооцінку» [7]. Педагоги можуть використовувати стандарти для визначення рівня своєї професійної майстерності на поточному етапі та окреслювати перспективи свого професійного розвитку, формулювати наступні професійні устремління і досягнення. Стандарти сприяють професіоналізації навчання та підвищенню статусу професії. Вони могли б також бути використані в якості основи для моделі професійної підзвітності, відповідно до якої педагоги можуть продемонструвати відповідний рівень професійних знань, практики та обов'язків [3].

Аналізуючи специфіку формування Національних професійних стандартів педагогічної освіти, варто зазначити, що вони формуються відповідно до чотирьох етапів: навчання, підготовки, підтримки і професійного розвитку педагогів. Етапи відображають континуум розвитку професійного досвіду сучасного європейського педагога від «бакалавра» через «молодого педагога» і до «практикуючого» та «лідера в професії». Національні стандарти педагогічної освіти в країнах Західної Європи є основою Акредитаційних програм для вихователів, вчителів початкової та загальноосвітніх шкіл, а також викладачів різних за формами власності вищих навчальних закладів. Випускники Акредитованих програм у означених країнах мають більш високе соціальне становище та статус на противагу педагогам без акредитації, що вкотре доводить пріоритетність стандартизації освіти в Європі [6].

Важливим етапом аналізу професійних стандартів є характеристика Національних професійних стандартів у країнах Західної Європи, а саме вивчення їхньої типології. Метою типології професійних стандартів є визначення ключових факторів під час опису національних професійних стандартів (далі – NOS). Типологія покликана в загальних рисах охарактеризувати, як конкретні елементи національних професійних стандартів можуть сприяти кращій адаптації національних освітніх та професійних стандартів до ЄКР, а також визначити елементи, які ускладнюють цей процес.

У країнах-членах Європейського Союзу (далі – ЄС) поширено три моделі визначення й організаційного запровадження вмінь і компетентностей учителів, тобто стандартів у системі педагогічної освіти [1, с. 76].

У першій моделі вміння та компетентності в педагогічній освіті визначені централізованим шляхом на національному рівні (Кіпр, Естонія, Німеччина, Великобританія).



У цих країнах уряд, міністерство або урядова інституція типу ради у сфері викладання визначають і регулюють компетентності, які мають бути включені до курікулуму та інших документів педагогічної освіти.

Друга модель поширена у 18 країнах, де уряд створив певні вимоги для визначення професійної компетентності, але не визначив безпосередньо той комплекс компетентностей, який є наскрізним для навчальних програм і курсів педагогічної освіти (Австрія, Бельгія, Болгарія, Франція, Угорщина, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Іспанія, Швеція). Право вирішувати проблему запровадження тих чи інших компетентностей у програми педагогічної освіти за цією моделлю належить університетам.

За третьою моделлю (Чеська республіка, Фінляндія, Греція і Мальта) необхідні педагогам уміння і компетентності не визначаються на національному рівні, але таке визначення є можливим на рівні окремих навчальних закладів [1, с. 77].

Можна було б дискутувати про те, що процес адаптації елементів освітньої системи в ЄКР – це процес, який повинен реалізовуватись з урахуванням специфіки національного середовища. В принципі, так і є: в кінцевому підсумку процес створення національних професійних стандартів співвідносний з ЄКР і знаходиться в руках відповідальних осіб, що приймають рішення в країнах-членах ЄС, які відповідають за розробку Національної кваліфікаційної рамки (далі – НКР, або Національної системи кваліфікацій – НСК). Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи для країн-членів ЄС стосуються держав, які взаємопов'язують (узгоджують) свої національні системи кваліфікацій з ЄКР, яка відповідно розробляється з урахуванням розвитку НКР. До 2012 р. всі свідоцтва про кваліфікацію мали чітке посилання на НКР і тим самим на ЄКР. Власне, розрив між професійними стандартами і ЄКР повинен бути усунений шляхом відповідності професійних стандартів з НКР. Члени Ради проекту дотримуються думки про те, що деякі існуючі елементи в національних професійних стандартах можуть спростити процес подолання суперечностей чи невідповідностей між професійними стандартами та ЄКР. Водночас є такі елементи, які не так просто адаптувати до ЄКР, і які, навпаки, ускладнюють цей процес. Крім того, зазначимо, що процес розробки НКР та узгодженість національних професійних стандартів з цією рамкою можуть позитивно або негативно впливати на кінцеву автентичність таких інструментів уз-

годження (тобто їх доцільність та правильність процесу взаємоузгодження). Таким чином, національні професійні стандарти повинні відповідати НКР, тож у цьому контексті також постає питання адаптивності національних професійних стандартів НКР, а НКР, в свою чергу, повинна адаптуватись до ЄКР, що й визначає типологію професійних стандартів у країнах західної Європи, тобто є професійні стандарти в межах НКР та професійні стандарти ЄКР [5, с. 4].

Тож, як свідчать результати аналізу, Німеччина та Велика Британія мають науково обґрунтований, практично визначений і ретельно відпрацьований на національному або інституційному рівні комплекс вимог до педагогів – стандартів. Проте, як засвідчує дослідження групи вітчизняних компаративістів, ступінь їх запровадження в практику залежить від контролю за цими процесами з боку урядових інституцій, а також від рівня зацікавленості і мотивації викладачів. Там, де урядові інституції контролюють вступ вчителів до професії, акредитують та оцінюють програми педагогічної освіти, комплекс викладацьких умінь і компетентностей є більш деталізованим [1, с. 77]. У Франції на рівні уряду сформовано перелік загальних вимог до підготовки педагогів загалом. Із аналізу підсумовуємо, що «професійні стандарти» в європейському розрізі – це співвідношення результатів професійної підготовки з освітньою стратегією та навчальним процесом, що і визначає Національну кваліфікаційну рамку професійної підготовки [1, с. 5].

У зведеному вигляді аналіз особливостей стандартів можна представити через такі критерії:

Форма та законодавча (юридична) характеристика професійних стандартів:

Німеччина: професійні стандарти (VET) описані (презентовані) через два документа – Керівництво освітнім процесом (Ausbildungsordnung) і Рамки навчального плану для професійних шкіл (Framework Curriculum for vocational schools). Разом вони визначають критерії, необхідні для профдіяльності. Ausbildungsordnung розроблено соціальними партнерами (представників громадськості) та відповідними міністерствами в рівній пропорції. Framework Curriculum розроблено постійними членами федеральних міністерств освіти;

Франція: частина «відносної сертифікації», де охарактеризовано модулі (етапи), за якими відбувається експертиза. Щоб сертифікація не обмежувалась лише номінальним отриманням свідоцтва про підготовку, в сертифікаті також окреслено його цілі та професійні обов'язки, які може і має право виконувати стажист. Всі французькі «Додат-



ки до диплому» є офіційними (юридичними) документами, в яких охарактеризовано кожен диплом: Контекст роботи; Професійний критерій; Компетенції, пов'язані із професійною діяльністю, що описують критерій (вимоги);

Велика Британія: національні стандарти праці (NOS) є первинним, базовим документом, в якому сформульовано вимоги до навичок та презентовано інформації щодо структури професійної кваліфікації. Регулювання відбувається на національному рівні Англії, Шотландії, Уельсу і Північної Ірландії. Кожна земля має окреме законодавство у галузі освіти, але в деяких випадках загальні процеси є спільними для всієї Великобританії, наприклад, рекомендації державних органів про створення незалежних національних зборів.

Відповідальні інститути:

Німеччина: Федеральне міністерство освіти і науки, Федеральне міністерство економіки, Інститут професійної освіти, соціальні партнери

Франція: управління сертифікації та соціальні партнери;

Велика Британія: управління кваліфікації та навчальних планів, Шотландське управління кваліфікацій (SQA), Управління кваліфікації, навчального плану та оцінювання Уельсу (ACCAC), Рада з питань навчального плану, іспитів та оцінювання (CCEA), Агентство розвитку галузевих навичок (SSDA) і Рада з галузевих навичок, яка представлена шістьма роботодавцями (постійно збільшується вплив роботодавців на систему освіти та її структуру). Крім того, за розробку кваліфікацій відповідає Управління професійного визнання та винагород. Торгівельні союзи мають прямі зв'язки з урядом із питань освіти та часто активно співпрацюють із Радою галузевих навичок.

Значення освітньої стратегії в контексті професійних стандартів:

Німеччина: німецька кваліфікаційна система традиційно є внутрішньо-орієнтованою, хоча існує тенденція до концептуалізації освіти та розробки стратегії. Проте Освітні результати (стратегія) визначаються за кожним професійним критерієм (профілем) через управління експертної перевірки Prüfungsverordnung, що пов'язане з професійними профілями (Ausbildungsordnung) і державною освітньою політикою. Перевага віддається групі стратегії. «Освітня стратегія може варіюватися залежно від системи кваліфікації і діяльності компетентного органу».

Франція: освітня стратегія, яка відноситься безпосередньо до «стандартної типології» (знання, навички та вміння). Результати навчання та кваліфікація «можуть бути пере-

раховані в каталозі кваліфікаційних стандартів або будь-якому іншому меморандумі про кваліфікацію».

Велика Британія: національна освітня стратегія є похідною від практичної професійної компетенції. Вимоги до виконання професійних обов'язків визначають формулювання професійної кваліфікації.

Значення навчального процесу в контексті професійних стандартів:

Німеччина: характеристика професійної діяльності включена до Рамок навчальних програм професійних шкіл в розділі «сфери діяльності», які власне складають навчальний процес;

Франція: характеристики кваліфікацій представлені у всіх французьких «Додатках до диплому»;

Велика Британія: національні професійні стандарти ґрунтуються на особливостях професійної діяльності та компетенції та пов'язані з виробничим процесом.

Стан розробленості НКР:

Німеччина: нині розроблена загальноприйнята Національна кваліфікаційна професійна рамка, яка зорієнтована на безперервне навчання, визначене стратегією. Версія проекту знаходилась у процесі впровадження та доопрацювання у 2010 р. Однією з важливих цілей Німецької кваліфікаційної рамки (DQR) є підтримка освітньої стратегії в системі стандартів, навчальних планів, оцінюванні;

Франція: національна кваліфікаційна рамка вже існує;

Велика Британія: НКР існує цілком нетривалий час і включає 9 рівнів (1 рівень – вступний), уніфікація НКР з ЄКР у країні завершилась до 2010 р. Існує також ще одна Кваліфікаційна рамка та Залікова рамка, яка складається з кількох положень і кредитів, заснованих на поєднанні принципу співставлення та співвідношення. До Національної професійної рамки кваліфікацій (далі – НПКР) належить Національна кваліфікаційна рамка. НКР регулюється і додатково підтримується кваліфікаційним Управлінням кваліфікації та навчальних планів [5].

Стандарти та вимоги до педагогічної освіти у країнах Західної Європи виступають орієнтирами професійної компетентності дошкільних педагогів. Особливе значення в процесі формування стандартів професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи мають **вимоги до компетентностей**, які сформульовано у Звіті головного директорату Європейської комісії з освіти і культури, відповідно до якого компетентність формується в чотирьох вимірах, а саме: індивідуальний; інституційний та рівень команди; міжінституційний рівень;



рівень управління [2, с. 197–198]. Охарактеризуємо, які ж вимоги висуває західно-європейське суспільство до професійної компетентності дошкільних педагогів і що визначено у національних стандартах професійної педагогічної підготовки у країнах Західної Європи.

Із підписанням Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергєнського, Лондонського, Празького, Льованського комюніке у Федеративній Республіці Німеччина освіта стала пріоритетним напрямом у створенні європейського простору та забезпеченні процесів інтеграції між країнами-членами ЄС. З 2001 р. словосполучення «розвиток компетентності» у німецькій науковій педагогічній літературі став найчастіше уживаним і замінив попередньо популярне термінологічне словосполучення «ключові кваліфікації» [4, с. 63]. У контексті впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці дошкільних педагогів головним вважається не просто сума засвоєних знань, умінь, навичок, а сформованість необхідних професійних компетентностей студентів, творчий підхід до своєї педагогічної діяльності, застосування міжпредметних знань, підготовленість до участі в елементарних наукових дослідженнях, які дають можливість покращити дидактичну та виховну діяльність педагога [4, с. 64]. Як засвідчує дослідження О.В. Сулими, розробка стандартів професійної освіти дошкільних педагогів у Німеччині відбувається відповідно до рамкової угоди 2002 р. «Про освіту та атестацію вихователів дошкільних закладів», в якій наголошується на тому, що освітньою метою вихователів є розвиток здатності майбутніх педагогів до виховних, освітніх завдань та самостійного догляду за дитиною у будь-якій соціально-педагогічній сфері. Освіта повинна сприяти професійним компетентностям, пов'язуючи у собі професійні, фахові та соціальні компетенції [4, с. 64].

Поштовхом до розробки стандартів професійної освіти дошкільних педагогів та освітніх програм з дошкільної педагогіки став проект Фонду Роберта Боша («Robrt Bosch Stiftung») «Професіонали в дитячому садку» («Profis in Kitas 2008»), у рамках якого впродовж п'яти років розробляли рамки-орієнтири для навчальних напрямів із дошкільної педагогіки, а також кваліфікаційні рамки, у яких було окреслено обов'язкові компетентності вихователів, а саме: практико-орієнтовані, комунікативні, співпраці, креативні, інформаційно-медіальні та моральні компетенції [4, с. 67]. Так, німецький науковець А. Фрей таким чином характеризує комп-

лекс професійних компетентностей дошкільних педагогів:

- практико-орієнтовані – об'єктивне діагностування дітей, ефективне планування та чітка організація педагогічної діяльності, самоконтроль та самооцінювання результативності власної праці;

- комунікативні – технології спілкування педагога з дітьми, батьками та колегами, застосування певного стилю виховного впливу на дітей;

- співпраці – успішність суспільних спілкувань, мобілізація дітей до активної навчальної діяльності, усвідомлення педагогом особистої відповідальності за виховання дітей і дотримання загальнолюдських моральних норм у контактах із ними;

- креативні – творче ставлення до педагогічної діяльності, застосування найбільш ефективних методів і прийомів у навчально-виховному процесі;

- інформаційно-медіальні – застосування сучасних засобів навчання і комп'ютерних технологій на заняттях;

- моральні – наявність загальнолюдської культури і вихованості педагога, відповідальне ставлення до виконання своєї педагогічної діяльності [4, с. 71].

Важливий аспект у розробці професійних стандартів дошкільних педагогів у Німеччині – врахування базових компетентностей педагогів: педагогічна, соціально-наукова, формування освітніх процесів, партнерства і соціального простору, творчої діяльності і групового менеджменту, спілкування, самостійної соціально-наукової роботи і досліджень, керівництва і менеджменту, а також компетентності професійного ставлення, міжкультурної компетентності.

Стандарти та вимоги до дошкільних педагогів у Франції, на відміну від Німеччини, сформульовано у Національному курикулумі [8], в Офіційному бюлетені національної і вищої освіти (the Bulletin officiel de l'йducation nationale, de l'enseignement supйrieur) та додатках до диплому [5]. У Франції професійні дипломи є національним стандартом. Вони класифікуються за рівнем, від рівня V (перший рівень кваліфікації) до рівня I, що відповідає вищій кваліфікації [9, с. 5].

Професійні стандарти педагогічної освіти відповідно до закону від 22 липня 2010 р. становлять сукупність десяти компетентностей і визначають нову професійну модель (Міністерство вищої освіти і наукових досліджень, 2010). Відповідно до вимог кожен дошкільний педагог у Франції повинен володіти такими компетентностями:

- бути спроможним вести себе належним чином відповідно до норм суспільної поведінки та державного службового етикету,



відповідально ставитись до своїх функцій державного службовця;

- вільно володіти французькою;
- мати хороші академічні знання свого предмета навчального плану і загальних знань;
- вміти планувати заняття і навчати відповідно до плану занять;
- вміти організовувати діяльність дітей у групі;
- бути спроможним об'єктивно аналізувати (диференціювати) свою педагогічну діяльність;
- вміти об'єктивно оцінювати успішність дітей та їхній прогресивний розвиток [10, с. 14].

Аналіз педагогічних джерел, здійснений провідними вітчизняними компаративістами (Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятовим, Л.М. Дяченко, Н.О. Постригач, Л.П. Пуховською, О.В. Сулимою), щодо розвитку професійної компетентності у сучасного англійського вчителя дає змогу стверджувати, що на зламі століть серед британської наукової спільноти постійно дебатується ідея про педагога як носія освітніх і суспільних змін, суб'єкта історико-еволюційного процесу. Окреслюючи новий професійний контур учителя, дослідники зазначають, що для вирішення нових завдань освіти в умовах технологічно-інформаційного суспільства, яке стрімко змінюється, учителям необхідно виконувати наступні функції:

- забезпечувати свій постійний розвиток, включаючи вдосконалення знань і викладацьких умінь;
- усвідомлювати цінності і світоглядні настанови, які ведуть до створення здорового людського суспільства;
- брати активну участь у справах місцевої громади і суспільства в цілому;
- забезпечувати ефективне управління навчальним середовищем і ресурсами;
- вміти узгоджувати навчальні програми з потребами суспільства;
- вміти давати поради окремим дітям і управляти групами дітей;
- вміти вибирати і використовувати різні педагогічні методи;
- розумітися у різних науково-дослідницьких методологіях [1, с. 82].

Означені вимоги проявляються у сформульованих у державних документах стандартах професійної компетентності педагога. Так, у результаті системних дій Міністерства освіти і науки Великої Британії у сфері педагогічної освіти були здійснені рішучі перетворення, зокрема введення державного переліку професійних компетентностей, визначених у Національному стандарті кваліфікованого вчителя та На-

ціональному курікулумі базової підготовки вчителя [1, с. 87]. Національний стандарт кваліфікованого вчителя Англії та Уельсу містить три розділи, в яких представлено сукупність ключових компетентностей за напрямками:

- 1) професійні цінності в діяльності вчителя, тобто ціннісна компонента професійної компетентності вчителя;
- 2) знання й розуміння, тобто знаннева компонента професійної компетентності вчителя;
- 3) викладання, тобто вміннева компонента професійної компетентності вчителя [1, с. 87–88].

У документі зафіксовано, що для отримання статусу кваліфікованого вчителя молоді спеціалісти мають володіти ґрунтовними знаннями і розуміннями в галузі свого предмета відповідно до ключових рівнів (далі – КР) навчання в школі (Базовий рівень; КР 1/2; КР 3; КР 4).

Що ж до вимог до дошкільного педагога, то в стандартах вказується, що дошкільний педагог (базовий рівень) повинен знати й розуміти мету, принципи, цілі навчання стосовно шести основних напрямів, зазначених у Національному курікулумі дошкільної освіти. До таких напрямів у документі віднесено:

- 1) особистісний, соціальний та емоційний розвиток дитини;
- 2) спілкування, мова, грамотність;
- 3) математичний розвиток;
- 4) знання й розуміння навколишнього світу;
- 5) фізичний розвиток;
- 6) творчий розвиток.

Від педагога дошкільної освіти вимагається також володіння знаннями, методами та відповідним ставленням, пов'язаними з Національною стратегією мовної та числової грамотності. Починаючи з 1998 р. цей курс англійського суспільства на підняття рівня мовної та числової грамотності всього населення країни впроваджується в усі ланки освітньої системи, інтегруючись із Національними навчальними програмами [1, с. 89].

Аналізуючи якість дошкільної освіти в контексті її взаємозв'язку з професійною компетентністю дошкільних педагогів, науковці Головного директорату Європейської комісії з освіти і культури також дійшли висновку про те, що поза увагою європейських рамок професійних компетентностей залишаються компетентності, пов'язані з професійною співпрацею з родиною. Тобто університетська підготовка орієнтована здебільшого на знанневу та практичну сферу діяльності майбутнього дошкільного педагога в системі «педагог – дитина», тоді як система



«педагог – сім'я дитини», «педагог – місцева громада» нівелюються [11, с. 21].

Система професійних стандартів/вимог (або ж профілів) країн Західної Європи аналізувалась із точки зору: структурної її характеристики, співвідношення навчальних результатів і навчального процесу, в контексті розвитку НКР та її специфічних характеристик з відповідної країни; сумісності стандартів з ЄКР у цілях виявлення ключових чинників, які можуть сприяти переходу освітніх елементів до структури ЄКР.

Країни, обрані для аналізу (Німеччина, Франція, Великобританія), характеризуються широкою різноманітністю у підходах до опису професійних стандартів. Відмінності виявлено в таких аспектах:

1) встановлення вимог до професійних стандартів, тобто чи мають вони вплив на розробку та написання навчальних програм;

2) ступінь і масштаби офіційних документів та вимог до стандартизації системи підготовки фахівців: від високо стандартизованих систем, які були виявлені в Німеччині, і до систем, у яких вимоги до професійних і освітніх стандартів сформульовано у Національному курикулумі, як у Великобританії, і вимог, сформульованих у додатках до диплому, зорієнтованих на формування компетентностей, визначених Міністерством освіти і наукових досліджень у Франції;

3) формулювання вимог національних професійних стандартів, включаючи критерії офіційних вимог до результатів навчання (освітньої стратегії) та особливостей навчального (виробничого) процесу і т. д.;

4) відношення (ступінь співвідносності) професійних та кваліфікаційних стандартів до кваліфікаційної рамки або інших офіційних документів, пов'язаних із критеріями підготовки фахівців.

Висновки з проведеного дослідження.

Тож, як свідчать результати аналізу, стандарти розробляються не лише як орієнтири до професійної компетентності дошкільних педагогів, але й для опису переліку професійних компетентностей (результатів навчання). Професійні стандарти освіти дошкільних педагогів Німеччини, Франції та Великобританії зберігають свою автентичність та самобутність, відбиваючи національні традиції, особливості системи підготовки кадрів дошкільної освіти, водночас стандарти достатньо інтегровані у загальноєвропейський освітній простір та відповідають сучасним вимогам підготовки педагогічних кадрів у Європі та узгоджені з Європейською кваліфікаційною рамкою. Водночас окремого дослідження потребує питання змістового наповнення професійних стандартів та їхнє представлення у кваліфікаційних характеристиках і дипломах

дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, що становить перспективу подальших пошуків у даному напрямі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : [монографія] / [Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М. Дяченко, Н.О. Постригач, Л.П. Пуховська, О.В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с. ISBN 978-966-189-328-2.
2. Мельник Н.І. Формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти у контексті інтеграції в європейський освітній простір / Н.І. Мельник / Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: [моногр.] // за заг. ред. Г.В. Беленької, О.А. Половіної. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. – 208 с. ISBN 978-966-304-118-6.
3. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] / [В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень та ін.] / За ред. В.Г. Кременя. К., 2003. – 853 с.
4. Сулима О.В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Корекційна педагогіка» / Сулима О.В.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2015. – 316 с.
5. Comprehensive Report on Legal Regulations / Occupational Standards. – Prepared by: H. Schrankel, IG Metall (DE), C. Ball & G. Thiel, DEKRA (DE). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.project-predict.eu.
6. Hattie J. Teachers make a difference: what is the research evidence? paper presented to Australian Council for Educational Research Annual Conference, Melbourne, 19–21 October 2003. – 138 p.
7. Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs, Melbourne declaration on educational goals for young Australians, Melbourne, 2008, viewed 31 January 2011, p.11. – [Electronic resource]. – Access mode : http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf
8. Morrison N. National Standards in Education A «State of the Practice» / N. Morrison. – [Electronic resource]. – Access mode : archive.thedialogue.org/.../Ravitch-English.pdf – с. 6. – Назва з титулики – Дата поширення: 28.08.2016
9. National education and vocational education in France. – Minadtri of Education National. – France, 2010. – 16 p.
10. Pradeep Kumar Misra. The State of Teacher Education in France: A Critique. The State of Teacher Education in France: A Critique / Pradeep Kumar Misra. – Submitted on 28 Jan 2014. – 24 p. – [Electronic resource]. – Access mode : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00937314>.
11. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2005. – OECD. – Chapter 2, pp. 19–28. – [Electronic resource]. – Access mode : http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_45149440_1_1_1_1,00.html.



УДК 378.2

МОДЕЛЬ-ХАРАКТЕРИСТИКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Пермінова Л.А., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри педагогіки і психології та освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті обґрунтовано вагомість дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи як складової професійно-педагогічної підготовки; розкрито особливості змісту поняття «компетентнісна модель», наведено модель-характеристику майбутнього вчителя початкової школи, яку в умовах стандартизації вищої освіти переосмислено з точки зору компетентнісного підходу.

Ключові слова: стандартизація вищої початкової освіти, професійно-педагогічна підготовка, компетентнісна модель, модель-характеристика майбутнього вчителя початкової школи.

В статье обосновано значение дидактической подготовки будущих учителей начальной школы как составляющей профессионально-педагогической подготовки; раскрыты особенности содержания понятия «компетентностная модель», обосновано модель-характеристику будущего учителя начальной школы, которая в условиях стандартизации высшего образования переосмыслена с точки зрения компетентностного подхода.

Ключевые слова: стандартизация высшего образования, профессионально-педагогическая подготовка, компетентностная модель, модель-характеристика будущего учителя начальной школы.

Perminova L.A. MODEL CHARACTERISTICS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF DIDACTIC TRAINING

The article substantiates the importance of didactic training of future primary school teachers as a component of professional-pedagogical training; the features of the notion of competence model, the model-characteristics of the future primary school teachers in the conditions of standardization of higher education reconsidered from the point of view of the competence approach.

Key words: standardization, higher primary education, professional teacher training, competence-based model, model is characteristic of future teachers of primary school.

Постановка проблеми. В умовах, що склалися на початку ХХІ ст. в Україні, пріоритетом освіти стає становлення і розвиток творчої, активної особистості з чітко вираженою суб'єктною позицією, здатної адаптуватися до умов навчання протягом життя. Важлива роль у цьому процесі належить педагогам, професійна підготовка яких вимагає постійної модифікації, пошуку нових підходів, педагогічних технологій, прийомів та засобів.

Змінюється й підхід до особистості вчителя, зокрема, готовність до змін, мобільність, здатність до нестандартних рішень, відповідальність і самостійність у виборі технологій навчання, знання психології дитини. Але від педагога не можна вимагати того, що він не вивчав, чого він не вмів робити. Таким чином, оновлення змісту характеристики майбутнього фахівця суттєво змінить систему підготовки вчителів у вищій школі.

На сучасному етапі в педагогічних колах триває широка дискусія щодо змісту і методів професійного навчання, побудови моделі спеціаліста й основних вимог щодо нього. Майбутнього вчителя слід вчити «...діяти водночас у кількох «вимірах»: прогнозуванні

подальших дій, поточному спонтанному реагуванні, співвіднесенні прогнозу з фактичним перебігом подій, внесенні корективів, ретроспективному аналізі» [14, с. 53].

Педагогічна підготовка у вищому навчальному закладі має бути спрямована на досягнення головної мети: чіткого поєднання навчання та учіння. Таким чином, варто зазначити, що основне завдання вишів щодо підготовки вчителя початкової школи полягає не в акцентуванні трансляції знань, а в створенні мотивації освіти, особистісному самовдосконаленні, активізації життєвої позиції, вихованні у студентів якісних компетентностей. Це дозволить надалі подолати об'єктивно чинне протиріччя між постійно мінливими вимогами і можливостями системи освіти, оскільки соціально-економічні та суспільно-політичні фактори не тільки впливають на загальні перспективи розвитку освіти, але й пред'являють принципово нові вимоги як до всіх його структур, так і до вчителя.

Що стосується професійно-педагогічної підготовки фахівців початкової освіти, то вона обумовлена прийняттям Державного стандарту початкової загальної освіти, розробленого відповідно до пізнавальних мож-



ливостей дітей молодшого шкільного віку, і передбачає всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, умінь і навичок здорового способу життя. Поряд із функціональною підготовкою за роки початкової освіти діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих завданнях.

Це вимагає нових підходів як до особистості студента, так і до системи його професійно педагогічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Як зазначають науковці (Коваль Л.В. [5], Хіміч Л.О. [16]), від якості підготовки залежить професіоналізм і якість професійної діяльності, а це не що інше, як кінцевий результат формування і розвитку особистості молодого покоління, тому на сучасному етапі розвитку національної системи педагогічної освіти зростають вимоги до підготовки вчителя інноваційного типу [2]. Важливого значення у особистісному становленні майбутнього педагога набуває власне дидактична підготовка як складова усієї системи професійної підготовки. Якість педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи багато в чому залежить від оптимального рівня його дидактичної підготовленості [6].

Певним аспектам дидактичної підготовки вчителя присвячено ґрунтовні докторські і кандидатські дисертаційні дослідження, зокрема роботи В.М. Бондаря, І.М. Шапошнікової, Н.В. Воскресенської, П.М. Гусака, О.І. Бульвінської, В.М. Чайки, Л.А. Мартіросян, О.Є. Коваленко, Л.В. Герасименко, І.В. Іваніченко, І.В. Клеснікової та ін.

Постановка завдання. Метою статті є спроба обґрунтувати особливості моделі-характеристики майбутнього вчителя початкової школи в умовах дидактичної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дидактична підготовка як складова загально-педагогічної є фундаментальною основою протягом навчання студентів у педагогічному університеті та роботи вчителя у загальноосвітньому навчальному закладі. Фахівці зауважують, що існує обмежене коло досліджень із проблем дидактичної підготовки вчителя. При чому у них відсутні однозначні трактування суті цього процесу і його компонентів, не розглядаються механізми формування і розвитку дидактичної підготовки [8].

У той же час дидактичну підготовку слід розглядати як неперервний процес профе-

сійного становлення вчителя. Так, наприклад, П.М. Гусак зазначає, що дидактична підготовка майбутнього вчителя проходить чотири фази, які відповідають певним видам діяльності (теоретична фаза: засвоєння навчальної інформації з підготовки спеціаліста; лабораторна фаза: формування професійних умінь і навичок у штучно створених умовах; практична фаза: формування професійних умінь і навичок в реальних умовах; трудова фаза: формування власного професійного стилю в умовах самостійної трудової діяльності) [3].

Загальна мета дидактичної підготовки полягає у тому, щоб озброїти студентів – майбутніх вчителів – знаннями і сформувати вміння викладацької діяльності [5]. Дидактично підготовлений студент вищого педагогічного закладу освіти зможе ефективно організувати майбутню педагогічну діяльність.

Отже, порушується проблема: як можна змоделювати «дидактично підготовленого студента» – майбутнього вчителя початкових класів?

В. Штофф визначає модель як мисленнєво уявну або матеріально реалізовану систему, яка відображує об'єкт дослідження, спроможну заміщувати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт. Модель – це взірєць для майбутнього відтворення в управлінні розвитком професійної творчості вчителя, а також дослідження складних психолого-педагогічних проблем» [18, с.116].

Проблема моделювання особистості випускника вишів досить актуальна, тому що є частиною проблеми підвищення якості професійно-педагогічної освіти. Найбільш активно ця проблема розроблялася у 70–80 рр. минулого століття у зв'язку з переосмисленням цілей вищої освіти і зміщенням пріоритетів із знаннєвого підходу на компетентнісний, де вирішуються задачі формування професійних компетенцій («знань у дії»), необхідних для вирішення професійних задач, ефективності професійної діяльності, професійного самоудосконалення і освіти у продовж життя.

До термінологічного кола педагогіки були включені поняття «модель спеціаліста», «модель діяльності спеціаліста», «модель підготовки спеціаліста», «особистісна модель спеціаліста» [7, с. 21]. Однак щодо розуміння «моделі фахівця» єдина точка зору відсутня. Це поняття розглядається як із педагогічної, так і з психологічної точки зору.

У загальному вигляді модель спеціаліста можна представити як документ, що містить низку необхідних професійних



знань, умінь, навичок (компетенцій), якими має володіти фахівець, і які є необхідними і достатніми для його професійної діяльності. На основі моделі фахівця будується модель підготовки і модель діяльності, які утворюють процесуальні вимоги до організації навчально-виховного процесу вишу та є пропедевтичними для майбутньої професійної діяльності.

Із погляду І.І. Сігова, модель фахівця – це образ професіонала, яким він має бути, виражений визначеною документацією [13]. Інші дослідники цього періоду виходять із того, що модель фахівця слід розглядати як норму, еталон суспільних вимог до його кваліфікації: що фахівець повинен робити, чим володіти, про що мати чітке уявлення, з чим повинен бути знайомий тощо.

Слід зазначити, що модель фахівця враховує інтереси і потреби соцзамовників і дозволяє узгодити кінцеву мету всіх суб'єктів освітнього процесу у виші. Також спрямованість на єдину мету, у якості якої виступає модель фахівця, надає навчально-виховному процесу інші характеристики (цілеспрямованість, упорядкованість, технологічність, рефлексивність тощо), що дозволяє постійно рухатися вперед. Наявність загальної мети сприяє інтеграції зусиль суб'єктів освітнього процесу і є однією з умов, що забезпечують можливість синергізму освітньої системи, сприяє активному включенню всіх суб'єктів у освітній процес та підвищує ступінь їх відповідальності за результат.

Слід зазначити, що початок ХХІ ст. ознаменувався новим напрямом модернізації вищої освіти, пов'язаним із використанням таких характеристик, як компетентність, інтелектуальна ініціативність, креативність, самореалізація тощо. Сучасні наукові публікації свідчать про тенденцію переходу від кваліфікаційної моделі фахівця – випускника вишу – до компетентнісної. Перехід до компетентнісної моделі визначається сьогодні зміною освітньої парадигми, що веде до необхідності ґрунтовного дослідження цієї проблеми.

Ю.Г. Татур [15] необхідність переходу до компетентнісної моделі спеціаліста обґрунтовує такими обставинами: 1) формування узагальненої моделі якості, абстрагованої від конкретних дисциплін і об'єктів праці, дозволяє говорити про більш широке можливе поле діяльності, що важливо для підвищення мобільності молодих спеціалістів на ринку праці; 2) модель випускника, заснована на компетентнісному підході, буде мати значно меншу кількість її складових елементів, ніж при її опису через знання, умінь і навички; 3) використання компе-

тентнісного підходу для опису результатів освітнього процесу буде сприяти створенню єдиного ринку трудових ресурсів, розширить можливості працевлаштування молодих спеціалістів-випускників; 4) при переході до нової моделі випускника повинні бути використані раніше створені моделі та досить чітко виділені взаємозв'язки між старими і новими моделями.

Компетентнісна модель спеціаліста-випускника являє собою опис того, яким набором компетенцій повинен володіти випускник вузу, до виконання яких професійних функцій він повинен бути підготовлений і якою повинна бути ступінь його підготовленості. У наукових публікаціях відображені різні компетентнісні моделі спеціалістів. Так, І.А. Зимня [4] подає у вигляді ідеалізованої моделі цілісну соціально-професійну компетентність, яка включає чотири блоки: базовий, у відповідності з яким випускник вузу повинен характеризуватися як мінімум нормою розвитку таких мисленевих операцій, як аналіз, синтез, співставлення, порівняння, узагальнення, систематизація, прийняття рішень, прогнозування, співставлення результату з висунутою метою; особистісний, в рамках якого фахівець повинен мати такі якості, як відповідальність, організованість, цілеспрямованість; соціальний, який забезпечує життєдіяльність людини і адекватність її взаємодії з іншими людьми, групою, колективом; професійний, що забезпечує адекватність виконання професійної діяльності.

В.Д. Шадриков [17] пропонує таку системну модель спеціаліста, яка включає групи компетенцій: соціально-особистісні, що стосуються людини як індивіда, суб'єкта діяльності й особистості; соціальні, що визначають її взаємодію з іншими людьми; ці компетенції характеризують уміння «вчитися бути»; загально-професійні, спільні для широкого кола професій: інформаційні, управлінські, організаційні, проектувальні та ін.; спеціальні або професійно-функціональні, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні функції.

Однак слід зауважити, що модель фахівця слугує тільки орієнтиром, а не якимось імперативом для проектування, організації та реалізації системи його підготовки – навчання, виховання та особистісного розвитку. Вона може змінюватися залежно від науково-технічного прогресу, зміни технологій продукції та переваг споживачів. Крім того, на неї впливають професійна і соціальна мобільності людей. Така модель була потрібна для розробки таких документів, як освітньо-кваліфікаційна характеристика (далі – ОКХ) та освітньо-професійна про-



грама (далі – ОПП) спеціальності, навчальний план і програми дисциплін.

У новій редакції закону «Про вищу освіту» у Державному стандарті вищої освіти буде відсутній підрозділ, в якому подана ОКХ випусника; залишається лише аналог ОПП – освітньо-наукова та наукова програма, але з переліком компетентностей випусника. Це говорить про необхідність чіткого визначення характерних особливостей майбутнього фахівця з урахуванням регіональних особливостей, запитів шкіл тощо.

Залишається незаперечним і те, що модель фахівця, до якої входить комплекс професійних компетенцій, слугує еталоном якості підготовки майбутнього вчителя, ціннісною метою професійної освіти, що дозволяє використовувати модель у системі моніторингу якості освіти.

Отже, модель фахівця виконує інтегруючу, програмну, контрольну функції і є необхідним компонентом освітнього процесу, основою для побудови освітньої траєкторії, критерієм якості освіти. Соціальне замов-

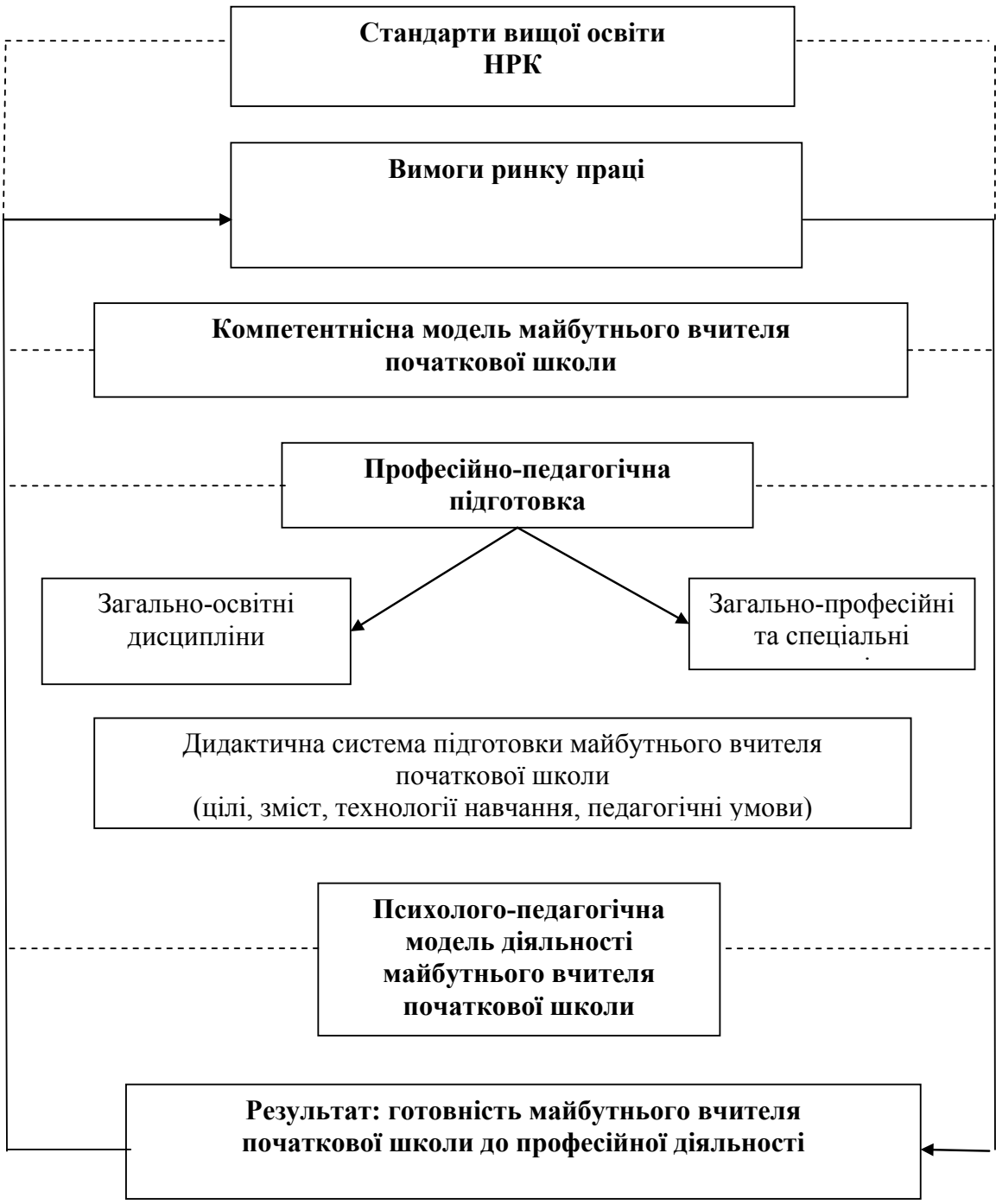


Рис. 1. Інтегральна модель майбутнього вчителя початкової школи



лення суспільства орієнтує систему професійно-педагогічної підготовки на формування у майбутніх учителів початкової школи високого рівня готовності до професійної діяльності, компетентної поведінки в умовах конкурентного середовища, сформованості особистісно значущої цілі учіння тощо.

Це дає підставу для необхідності оновлення структури і змісту моделі фахівця, яка має бути стимулом і мотивом професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи. Особливого значення порушена проблема набуває сьогодні, тому що модернізація системи вищої професійно-педагогічної освіти веде до організації аудиторних занять на високому навчально-пізнавальному рівні, до збільшення внеаудиторної самостійної роботи студентів, що можливо тільки за умов внутрішньої вмотивованості студентів на учіння.

Для нашого дослідження є необхідним визначити універсальну модель-характеристику майбутнього вчителя початкової школи.

У ході проведених досліджень встановлено, що модель фахівця можна представити трьома окремими моделями (підмоделями), взаємодоповнюючими одна одну: модель діяльності фахівця, модель особистості фахівця, модель підготовки фахівця (рис. 1).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити фактори, що впливають на кожну з них: ринок праці (запити роботодавців); вимоги до кваліфікації (на нормативному рівні); прогноз на майбутнє (зона найближчого розвитку кваліфікації); можливості освітньої установи (наявність необхідної технічної бази і педагогічних

кадрів); фактори зовнішнього середовища (економічні, соціальні, політичні, культурні, технологічні). Під впливом саме цих факторів формуються основні складові моделі фахівця: знання, уміння, навички та детальний опис компетентностей та усіх особистісних якостей спеціаліста, які необхідні для вирішення складних професійних завдань у реальних економічних, екологічних і соціокультурних умовах.

Насамперед компетентнісна модель майбутнього вчителя початкової школи складає комплекс компетентностей, задекларованих національною рамкою кваліфікацій (далі – НРК) [11]. У ній зазначаються принципові положення щодо запровадження компетентнісного навчання. Зокрема, НРК визначає, що: 1) результати навчання, а також присвоєні на їх основі кваліфікації виражаються в термінах компетентностей; 2) компетентності – це здатності особи до успішної діяльності (її знання, уміння, цінності, комунікація тощо); 3) кваліфікації, компетентності, що є основою кваліфікацій, набуваються виключно через навчання (формальне, неформальне, інформальне, випадкове); 4) результати навчання – компетентності – можуть бути безпосередньо продемонстровані й оцінені [9].

Компетентності є категорією, яка поєднує навчальний процес із ринком праці, адже необхідні знання, розуміння, вміння, навички (результати навчання) зумовлюють необхідні компетенції (результат навчального процесу), а вони, у свою чергу, регулюють компетентності на ринку праці [1, с. 37]. Тому закономірним є те, що компетентнісний підхід у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи є сьогодні одним із актуальних питань системи

Таблиця 1

Зміст і сутність компетентності особистості

Елементи компетентності	Зміст і сутність
Знання	Систематизована теоретична інформація про відповідний вид діяльності та алгоритм її виконання (Знаю, що, чому і як робити).
Уміння і навички	Набуті у процесі діяльності способи, що дозволяють виконувати необхідний алгоритм дій (Вмію і можу робити).
Самоменеджмент	Наявність необхідного і достатнього комплексу особистісних якостей, що дозволить ефективно і раціонально використовувати сформовані компетентності (Здатний робити ефективно).
Мотиваційні і цільові установки	Сформованість мотивів для виконання діяльності (Хочу і буду робити).
Досвід	Практика застосування, зокрема в нестандартних складних ситуаціях, знань, умінь, навичок, способів раціональної дії та особистісних якостей для успішної діяльності й досягнення цілей (Роблю, впевнений у собі).
Потенціал	Розширене коло можливостей, здібність до розвитку, саморозвитку (Можу робити у майбутньому)



освіти, оскільки задовольняє суспільні вимоги до «сучасного фахівця», а також потреби самого педагога в особистісному та професійному становленні.

Відповідно до освітнього проекту TUNING, компетентності можуть бути поділені на предметні (фахові) та загальні. Предметні (фахові) компетентності є ключовими для здобуття будь-якого ступеня і безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями предметної області. Загальні компетентності – це знання, розуміння, навички та здатності, які мають універсальний характер. Загальні компетентності здобуваються в межах певної освітньої програми, надають додаткові (часто вирішальні) перспективи для працевлаштування (формує здатність до працевлаштування). Загальні компетентності поділяють на інструментальні (пізнавальні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності; управління інформацією, володіння іноземною мовою тощо); міжособистісні (соціальна взаємодія та співпраця); системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань; наприклад, здатність до навчання, лідерство).

Компетентність навчальна і професійна означає підтверджену здатність використовувати знання, вміння та особистісні, соціальні та/або методологічні здатності у роботі, навчанні для професійного і особистісного розвитку.

Зокрема, організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) вивчала попит ринку і відповідність освітньої підготовки на різних етапах навчання. Тоді ж постало питання про компетентність як необхідний продукт освіти. У Доповіді Ради Європи (1996 р.) цей напрям конкретизував рух від освітніх результатів за схемою: від знаю, що до знаю, як.

Тому цікавими для нашого дослідження є підходи до змісту та сутності компетентності з даної точки зору (табл. 1).

Однак, як стверджує О.Я. Савченко, «хоча у нормативних документах поняття «компетентність» і «компетенції» вже набули певної однозначності, у педагогічних дослідженнях з проблем підготовки вчителя спостерігається надзвичайна строкатість у вживанні цих понять, їх отождолення з професіограмою, професійними вміннями тощо. Наприклад, термін «компетентність» дослідники нерідко вживають як синонім таких понять як «професійна зрілість», «професійна майстерність», «професійна компетентність», «професійна здатність», «професійна кваліфікація», «професійна готовність». Рядоположно вживаються поняття «компетентність» і «компетенції» [12].

Безумовно, це створює відповідні труднощі у розробці компетентнісної моделі майбутнього вчителя початкової школи. Ми підтримуємо думку О.Я. Савченко, що професійна компетентність педагога є якісно іншим поняттям, ніж знання і професійні вміння чи здатність до виконання окремих професійних задач. Вона є інтегрованим результатом набуття особистістю знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду, професійної діяльності, ґрунтується на ціннісно-мотиваційних орієнтирах, що виявляються у поведінці, рефлексії. Професійна компетентність характеризує рівень професійної готовності педагога, що є значно ширшим поняттям, оскільки об'єднує його особистісний і професійний розвиток. Тому за таким підходом процес навчання виключає «передачу знань», пасивну роль студента як споживача інформації. Натомість утверджує, що компетентність не лише синтезує результати його сумлінного й систематичного навчання в аудиторії у співпраці з викладачем, а й самоосвіту, життєвий досвід, ставлення до майбутньої професії.

Спираючись на вище сказане, компетентнісну модель майбутнього вчителя початкової школи можна представити у вигляді компонентів: мотиваційний (стійкість особистісних, пізнавальних, професійних мотивів, сформованість інноваційного мислення, готовність опанувати передовий педагогічний досвід і продуктивно використовувати його у своїй професійній діяльності, готовність реалізовувати інноваційні технології, реалізовувати навички саморозвитку і рефлексії, ціннісне ставлення до професії тощо); особистісний (потреба у неперервній освіті, самоосвіті, самовдосконаленні, здібності до мобілізації креативного потенціалу, неконфліктність, бажання вчитися тощо); когнітивний (володіння філософськими, соціологічними, культурологічними, психологічними, інформаційними, педагогічними, дидактичними знаннями, розуміння їх інтеграційного впливу на оволодіння професією, знання теоретичних основ інноваційних технологій та їх вибору для ефективного навчання учнів тощо); операційний (сформованість комплексу компетентностей, що дозволить організувати навчальну діяльність учнів, вміння застосовувати інноваційні технології, інформаційно-комунікаційні технології у теорії та практиці початкової освіти тощо).

Висновки з проведеного дослідження. Розкриття особливостей моделі-характеристики майбутнього вчителя початкової школи базувалося на компетентнісному підході. Інтегральна модель майбутнього



вчителя початкової школи є основою для подальшого формування змісту навчання студентів, розробки відповідних освітніх технологій, створення дидактико-методичної бази навчання тощо. Узагальнення теоретичних джерел і практики поширення компетентісного підходу як методологічної основи модернізації загальної початкової освіти дає підстави для висновків про необхідність перегляду і узгодження змісту освіти, її складових на всіх рівнях, оволодіння оцінювальною компетентністю всіма суб'єктами цього процесу, перегляду поглядів на технології навчання, які мають сприяти виявленню набору унікальних здатностей кожного учня для успіху в певній сфері пізнання.

Перспективою подальших досліджень у напрямі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є теоретико-методологічне обґрунтування підходів до стандартизації дидактичної підготовки студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бугров В.О. Про стратегію розвитку освіти в Україні: навчальний процес, заснований на компетентності / В.О. Бугров // Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 20–21 квітня 2012 р. – К., 2012. – С. 37–38.
2. Веред Л.Г. Підготовка вчителя початкової школи до професійної діяльності / Л.Г. Веред // Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 5. – К., 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_5.
3. Гусак П.М. Формування у студентів загальнодидактичних умінь побудови уроку / П.М. Гусак // Формування морально-професійної культури майбутнього учителя: Тези науково-практичної конференції. – Тернопіль, 1991. – С. 24–26.
4. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования: (идеализированная модель) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–20. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://5fan.ru/wievjob.php?id=7631>.
5. Коваль Л.В. Проблемы дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя до впровадження сучасних технологій навчання в початковій школі / Л.В. Коваль // Школа першого ступеня: теорія і практика: зб.наук. праць. Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Випуск 7. 2003. – С. 163–168.
6. Лозенко А.П. Теоретичні засади дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / А.П. Лозенко // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XLVII / За заг.ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2009. – 205 с.
7. Маркова А.К. Психологія професіоналізму / А.К. Маркова. – М.: Междунар. Гуманитар. Фонд «Знання», 1996. – 308 с.
8. Мороз О.Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: [навчальний посібник] / За заг. ред. академіка О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
9. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В.І. Луговий // Вища освіта України : теорет. та наук.метод. часоп. № 3. (Дод.1) / Ін-т вищої освіти АПН України ; [голов. ред. В.П. Андрущенко ; редкол. : В.С. Бакіров, І.А. Вакарчук, В.І. Луговий та ін.]. – К., 2009. – [Тем. вип.] : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 8–14.
10. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибазовой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издат.дом «Восток», 2003. – 274 с.
11. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
12. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
13. Сигов И.И. Проблемы разработки и конкретное содержание модели специалиста широкого профиля / И.И. Сигов. – Л., 1974. – 216 с.
14. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: [навч. посіб.] / В.А. Семиченко – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
15. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
16. Химич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Химич. – К.: Магістр – S, 1998 – 201 с.
17. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 28–31.
18. Штоф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штоф. – М.–Л. : Наука, 1966. – 30 с.



УДК 377.112.4

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН АВТОМОБІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Петренко Т.В., аспірант
кафедри філософії та освіти дорослих
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти
Національної академії педагогічних наук України»

У статті порушено проблему формування професійної компетентності викладача технічних дисциплін автомобільного профілю на засадах педагогічної культури. Розглянуто зв'язок між набутою профільною освітою та досвідом, який безпосередньо впливає на розвиток можливостей викладача як висококультурної та мобільної особистості.

Ключові слова: педагогічна культура, професійна компетентність, викладач технічних дисциплін, мобільність.

В статті затронута проблема формування професійної компетентності викладача технічних дисциплін автомобільного профілю на основі педагогічної культури. Розглянуто зв'язок між набутою профільною освітою та досвідом, який безпосередньо впливає на розвиток можливостей викладача як висококультурної та мобільної особистості.

Ключевые слова: педагогическая культура, профессиональная компетентность, преподаватель технических дисциплин, мобильность.

Petrenko T.V. PEDAGOGICAL CULTURE IS IN FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF TECHNICAL DISCIPLINES OF AUTOMOBILE PROFILE

In the article the problem of forming of professional competence of teacher of technical disciplines of automobile profile is broken on principles of pedagogical culture. Connection is considered between the purchased profile education and experience that directly influences on development of possibilities of teacher as highly cultured and mobile personality.

Key words: pedagogical culture, professional competence, teacher of technical disciplines, mobility.

Постановка проблеми. Цілісна педагогічна культура освітянина не застигло-незмінна, а динамічна і жива: співвідношення та реальне наповнення системних компонентів і елементів у процесі соціокультурного та особистісного розвитку увесь час змінюються, визначаючи відповідно чи загальну типологію, чи певну індивідуальність особистості педагога [1, с. 71–72].

Оскільки становлення професійної культури педагога – це безперервний процес саморозвитку особистості, що включає самовизначення, самовираження, самореалізацію, закономірно у структурі професійної культури виділити творчу самореалізацію особистості викладача у різних видах педагогічної діяльності та спілкування. Прояв цього компоненту, професійної компетентності та мобільності вирішують протиріччя між загальною культурою та індивідуально-психологічною освітою, включаючи досвід, знання, вміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній теорії освіта розглядається як процес культурної ідентифікації, що впливає на розвиток особистості викладача в умовах формування професійної компетентності.

Під впливом багатьох факторів, що виникли в освіті, спостерігається підвищена увага до вивчення педагогічної культури багатьма вченими.

Сьогодні справедливо говорять про кризи педагогічної культури. Гостра необхідність підвищення педагогічної культури пояснюється, на думку вчених (В.Л. Бенін, М.М. Левина, Ю.В. Сенько та ін.), тим, що запити практики знаходяться у протиріччі з підготовкою педагогів, технологією навчання. Сучасна технологія навчання у тому вигляді, як вона існує, не може забезпечити підготовку спеціаліста, здатного проявити себе у складних ситуаціях, направлений до самовдосконалення, готовий до змін, що відбуваються у суспільстві, до інновацій, до аналізу культурних тенденцій [2, с. 60].

Культурологічний підхід до педагогічної освіти, що виник у зв'язку з вищезазначеним (Є.В. Бондаревська, І.Ф. Ісаєв, В.О. Слатьонін та ін.), базується на визнанні формування професійно-педагогічної культури педагога головною умовою та результатом його професійного становлення, інструментом реалізації індивідуальних творчих сил у професійній діяльності [2, с. 60].



У всіх дослідженнях, присвячених проблемі формування професійно-педагогічної культури (В.А. Мижериков, М.М. Єрмоленко та ін.) також говориться про необхідність використання таких умов, як розвиток науково-педагогічного напрямку педагога, оновлення психолого-педагогічних знань, формування інноваційної готовності, готовності до узагальнення особистого педагогічного досвіду, формування потреби у професійно-педагогічному самовдосконаленню та самоосвіті [2, с. 77].

Крім зазначених напрямів вивчення культури дослідниками виділяються також ще декілька поглядів на це поняття: як на універсальний механізм, який визначає поведінку та діяльність особистості (В.С. Момов, А.Г. Здравомислов, В.О. Ядов, О.Г. Дробницький); як на нормативні вимоги до будь-якої діяльності особистості (В.Л. Бенін, Л.Н. Коган); як на ступінь підняття людини над своєю природною біологічною природою, розвитку у ньому духовного початку (В.М. Розон, Д.С. Ліхачов та ін.); як на «позабіологічний механізм» передачі соціальної спадковості (В.Л. Бенін, І.Ф. Ісаєв); як на створіння людини у протилежність тому, що народжено природою (В.В. Сильвестров та ін.) [2, с. 62].

Поняття компетентності в роботах вчених нерозривно переплітаються з поняттям професіоналізму. Як зазначав М.А. Чошанов, «професійна компетентність – це спосіб спеціаліста вирішувати різного роду професійні проблеми, задачі на основі досвіду, знань та цінностей», «компетентність – це володіння оперативними та мобільними знаннями».

Проблема підготовки професійно мобільних фахівців різних галузей знайшли своє відображення у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (С.І. Іванченко, В.Л. Солоненко, А.О. Ващенко, Л.Г. Сушенцева, Н.Р. Кожемякіна, Ю.П. Калиновський, Л.О. Амірова, В.П. Гринько, Р.М. Пріма, Ю.В. Клименко, Б.Г. Ігошев та ін.).

Вчені виділяють три основні функції культури:

а) пізнавальну – це як наука, мистецтво, освіта, а також цілісне пізнання про народ, країну, епоху;

б) інформативну – це передача знань та досвіду поколінь, здійснення обміну знаннями та навичками;

в) комунікативну – це спілкування пряме або непряме, тобто не існує поза суспільством (через літературу, мистецтво, науку).

У наш час педагогічна культура визнається дослідниками як система індивідуально-професійних якостей, компонентів та функцій, тобто як інтегративна якість

особистості педагога-професіонала, що виступає умовою та передумовою ефективною педагогічної діяльності.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути викладача технічних дисциплін автомобільного профілю в аспекті педагогічної культури при формуванні професійної компетентності та зв'язок із професійною мобільністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Праця педагога, без перебільшення, є одним із найскладніших та найвідповідальніших різновидів людської діяльності. Вона вимагає від нього не лише досконалого володіння тим чи іншим предметом, а й, що очевидно є основним, відповідних умінь та здібностей, які б дозволили донести до молоді разом зі знаннями необхідний для повноцінного життя накопичений людством протягом тисячоліть культурний досвід [3, с. 197].

Для кожного викладача технічних дисциплін педагогічна культура особистості органічно синтезує в собі три рівні:

1. Загальнокультурний рівень передбачає цілісне бачення та сприйняття наявної культури з метою вироблення на її основі повноцінної педагогічної інформації для наступної цілісно-повної її передачі.

2. Спеціально-професійний рівень передбачає педагогічне оволодіння культурною спадщиною і способами її трансляції.

3. Спеціально-предметний рівень передбачає предметну спеціалізацію педагогічної діяльності.

Розглянуті вище зазначені рівні спрямовані на всебічний та гармонійний розвиток особистості загалом. Це є складові становлення педагога-гуманіста.

Системні компоненти педагогічної культури освітянина – загальна культура, педагогічне покликання, педагогічна майстерність, педагогічний стиль, педагогічний метод – разом із набутою педагогічно-інформаційною культурою є необхідними і достатніми складовими для педагогічного відображення культури і створення педагогічної інформації та її наступної передачі. Усі ці компоненти, включаючи й педагогічну інформацію, мають внутрішню будову, ізоморфну видовій структурі діяльності. Аналогічно до основних видів діяльності поділяються і способи передачі та оцінювання педагогічної інформації [1, с. 89].

Складові педагогічної культури освітянина, необхідні та достатні для виробництва й передачі педагогічної інформації:

1.1. Внутрішні педагогічні діяльні сили:

– педагогічне покликання (компоненти педагогічної культури, диференційовані за видами діяльності – це потреба у педаго-



гічному перетворенні; потреба у педагогічному пізнанні; потреба у педагогічній орієнтації; потреба у педагогічному спілкуванні; потреба у педагогічній художній творчості);

– педагогічні здібності (компоненти педагогічної культури, диференційовані за видами діяльності – це педагогічна уява; педагогічне мислення; педагогічне переживання; педагогічне спілкування; педагогічно-художній талант);

– педагогічна майстерність (компоненти педагогічної культури, диференційовані за видами діяльності – це педагогічно-перетворюючі вміння; педагогічні пізнавальні вміння; педагогічні ціннісно-орієнтаційні вміння; педагогічні вміння спілкування; педагогічні художні вміння).

1.2. Зовнішньо детерміновані індивідуальні педагогічні установки:

педагогічний стиль (компоненти педагогічної культури, диференційовані за видами діяльності – це стиль педагогічного перетворення; стиль педагогічного пізнання; стиль педагогічної ціннісної орієнтації; стиль педагогічного спілкування; стиль педагогічної художньої творчості);

педагогічний метод (компоненти педагогічної культури, диференційовані за видами діяльності – це метод педагогічного перетворення; метод педагогічного пізнання; метод педагогічної ціннісної орієнтації; метод педагогічного спілкування; метод педагогічної художньої творчості).

1.3. Інтелігентна культура:

– загальна (компоненти педагогічної культури, диференційовані за видами діяльності – це перетворююча культура; пізнавальна культура; ціннісна культура; культура спілкування; художня культура);

– педагогічна інформація (компоненти педагогічної культури, диференційовані за видами діяльності – це педагогічні образи практичних дій і уявних проєктів; педагогічні знання (емпіричні і теоретичні); педагогічні цінності; форми, рівень педагогічної спільності; педагогічні художні образи) [1, с. 90].

Для здійснення освітньої діяльності педагогічний працівник повинен мати, крім загальної, специфічну педагогічну культуру, яку доцільно назвати спеціально-професійною, підкреслюючи, що ці якості необхідні саме для професії педагога. У принципі, цих двох культурних складових достатньо для того, щоб відбувався загальноосвітній педагогічний процес. Проте для спеціальної освіти загальнокультурної і спеціально-професійної підготовки недостатньо, вони мають бути доповнені ще однією культурною складовою, пов'язаною з предметом спеціалізації (тим предметним полем культурної

спадщини, що спеціалізовано-поглиблено засвоюється в освіті), – спеціально-предметною підготовкою [1, с. 89].

Високий професійно-педагогічний рівень сучасного викладача – це як результат реалізації засвоєних ним новітніх освітніх технологій, так і вияв його моральної та інтелектуальної культури, його бажання та спроможності бачити в особі студента свого помічника, колегу в науковому пошуку, а не підлеглого [3, с. 72].

Якість науково-педагогічних кадрів має визначальну роль в умовах трансформації суспільства до нових соціально-економічних відносин. Це вимагає від науково-педагогічного персоналу не тільки високого рівня компетентності, а й волі займати передові позиції, виходячи із етичних цінностей відповідно до вимог якості [3, с. 87].

Політика забезпечення якості потребує створення ефективної системи відбору науково-педагогічних кадрів на основі їх здібностей і здатності здійснювати навчально-виховний процес [3, с. 87].

Педагогічна культура має перехід від парадигми знань до формування професійної компетентності, який розглядається як один із важливіших концептуальних принципів, який визначає методологію оновлення змісту освіти. Професійна компетентність у розвитку мобільності викладача технічних дисциплін сприяє забезпеченню вищих навчальних закладів висококваліфікованими спеціалістами, які є складовою формування відповідного рівня теоретичних знань, практичного застосування умінь та навичок майбутніх фахівців автомобільної галузі.

На нашу думку, викладач технічних дисциплін потребує становлення професійної мобільності, оскільки, він забезпечує розробку наукових основ неперервної технічної освіти на засадах досягнень вітчизняних та зарубіжних педагогів; формує високий рівень технологічної культури; зумовлює необхідність пошуку нових підходів до вирішення актуалізації вибору професії майбутніми фахівцями.

Професійна компетентність викладача технічних дисциплін передбачає: готовність та здатність до швидкої зміни завдань і видів діяльності з урахуванням опанування нової дисципліни; методикою опанування прийомами та засобами широкого використання теорії у педагогічній діяльності.

Професійна культура особистості є одним зі складових елементів загальної культури людини. Загальна та професійна культура особистості взаємопов'язані й впливають одна на одну. Професійна культура не народжується у вакуумі, поза загального розвитку особистості, а зростає із



загальної культури, є її своєрідним продовженням та надбудовою [2, с. 65].

Рівень здібностей, знань, умінь, навичок, необхідних для успішного виконання своєї педагогічної діяльності та реалізація досвіду в цьому процесі – це і є професійна культура викладача технічних дисциплін, що також проявляється формуванням наукових категорій щодо особистісних орієнтирів, творчих успіхів.

За Є.В. Бондаревською, педагогічна культура – це суттєва характеристика особистості та діяльності педагога, це система педагогічних цінностей, способів діяльності та професійної поведінки викладача. В якості компонентів цієї системи виділяють:

– гуманістичну педагогічну позицію та особистісні якості: захист прав та інтересів тих, кого навчають, турбота про їх самопочуття, добре відношення до кожного, спілкування на рівні діалогу з ними, підтримка кожної особистості, повага до родинних традицій;

– психолого-педагогічну компетентність та культуру педагогічного мислення: знання та розуміння педагогом психології тих, кого навчаємо певного віку, вміння аналізувати та змінювати навчально-виховну ситуацію, активізувати мотивацію навчання, створювати умови для розвитку тих, кого навчають;

– освіченість у сфері предмету, який викладається та володіння педагогічними технологіями: спеціальні знання педагога, методики викладання, вміння самостійно обирати і розробляти оригінальні технології та індивідуальні програми навчання та розвитку;

– творчий характер педагогічної діяльності: особисті творчі здобутки педагога у навчанні та вихованні – це пояснення особистої дидактичної або виховної системи, наявність методичних розробок, участь в

інноваційній діяльності, розуміння нових зразків педагогічної практики тощо. Найвищим проявом творчого досвіду педагога є створення авторської педагогічної майстерні, в якій навчаються колеги;

– культуру професійної поведінки педагога, заходи саморозвитку, саморегуляції діяльності та спілкування: у всіх обставинах педагогічної взаємодії (з тими, кого навчають, батьками, колегами, адміністрацією тощо) педагог дотримується моральності та педагогічної етики, проявляє повагу, доброзичливість, витримку, культуру спілкування, розуміння, такт, займається самовдосконаленням своєї особистості [2, с. 67–68].

Висновки з проведеного дослідження.

З наведеного вище можна зробити висновки, що викладач технічних дисциплін – це особистість, яка формується протягом усього педагогічного та наукового стажу, тобто опановує практичні вміння та ідеальні проекти, емпіричні та теоретичні знання, цінності, будує культурну платформу між перетворюючим потенціалом студентів та особистою практично-образною діяльністю.

Саме педагогічна культура є фундаментом для збереження, передачі, стимулювання розвитку суспільної культури та становлення духовних, матеріальних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лугоий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В.І. Лугоий. – За заг. ред. акад. О.Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
2. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с.
3. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С. Журавський – К.: Видавничий Дім «Ін Юрс», 2003. – 416 с.



УДК 378.046.4

УПРАВЛІННЯ МОТИВАЦІЄЮ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ

Подліняєва О.О., к. пед. н., доцент
кафедри освітніх та інформаційних технологій
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті проаналізовано основні проблеми адаптації вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін до процесу інформатизації освіти України, досліджуються особливості їх готовності до сприйняття освітніх інноваційних технологій взагалі та ІКТ зокрема, здійснено спробу визначити умови для формування та підвищення мотивації вчителів предметів галузі «Суспільствознавство» до використання ІКТ у професійній діяльності та аналізуються можливості сучасної системи післядипломної освіти для вирішення цих завдань.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційна культура, інноваційна діяльність, соціальна адаптація, мотивація, ІКТ-компетентність вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін.

В статье проанализированы основные проблемы адаптации учителей общественно-гуманитарных дисциплин к процессу информатизации образования Украины, исследуются особенности их готовности к восприятию образовательных инновационных технологий в общем и ИКТ в частности, предпринята попытка определить условия для формирования и повышения мотивации данной категории учителей к использованию ИКТ в профессиональной деятельности, а также анализируются возможности современной системы последипломного образования для управления созданием подобных условий.

Ключевые слова: информатизация образования, информационная культура, инновационная деятельность, социальная адаптация, мотивация, ИКТ-компетентность учителя общественно-гуманитарных дисциплин.

Podliniaieva O.O. MANAGEMENT MOTIVATION OF TEACHERS OF HUMANITIES DISCIPLINES ON THE USE OF ICT

The paper addresses the problem of involvement in information education classroom social and human sciences, we investigate the characteristics of their readiness to accept innovation and ICT use in professional work, analyzed the possibility of post-graduate education to create conditions for the formation and motivate teachers to implement it.

Key words: education informatization, information culture, innovation, social adaptation, motivation, ICT teacher competency social sciences and humanities disciplines.

Постановка проблеми. Концепція інформатизації навчального процесу, яка заснована на органічному поєднанні традиційних і новітніх засобів навчання, передбачає поетапне, поступове впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), раціональне поєднання традиційних методів та засобів навчання із сучасними інформаційними технологіями, що зрештою веде до поліпшення результатів навчання [12]. Саме тому для системи післядипломної освіти особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного вчителя на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності.

Серед рушійних сил процесу інформатизації навчання в освітніх закладах дослідники виокремлюють дві групи факторів – внутрішні та зовнішні. Внутрішні пов'язані з змістом діяльності і особистою зацікавленістю в її результатах, з усвідомленням значущості виконуваної роботи, зі свободою дій, можливістю реалізувати свої знан-

ня, уміння, досвід, розвинути здібності. Зовнішня мотивація формується під впливом таких чинників, як умови оплати праці, соціальні гарантії, перспектива кар'єрного зростання, заохочення (покарання) керівником і тому подібне.

На формування зовнішніх факторів (нові вимоги роботодавців до випускника школи, поширення інформаційних технологій тощо) впливає рівень розвитку науково-технічного прогресу, у той час як внутрішні фактори, до яких належать готовність до оновлення змісту освіти, зміни форм та методів роботи, наявність цифрових освітніх ресурсів та методик їх використання, ІКТ-компетентність педагогів, формуються та контролюються системою освіти. Аналіз наукових джерел із питань інформатизації освітнього процесу та досвід роботи свідчать, що якщо зовнішні фактори стимулюють процес інформатизації навчання, то внутрішні частіше стримують його, зокрема й через неготовність педагогів до використання інноваційного потенціалу ІКТ у професійній діяльності [4].



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження мотивації викладацької діяльності відображено в працях В.П. Беспалько, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, А.В. Петровського та ін. Специфіка мотивації продуктивної діяльності вчителів досліджувалась у роботах Л.М. Захарової, Л.С. Подимової, К.М. Ушакова, В.О. Сластьоніна та ін. Питання використання і ролі інформаційно-комунікаційних технологій в освіті аналізують у своїх роботах В.Ю. Биков, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, та ін.

Постановка завдання. Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати основні проблеми адаптації вчителів до процесу інформатизації освіти, умови для формування та підвищення мотивації вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін до використання ІКТ у професійній діяльності та можливості післядипломної освіти для їх створення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки вчителі є учасниками навчально-виховного процесу, його інформатизація не може бути результативною без їхньої успішної адаптації на підґрунті пов'язаних з нею нових вимог. Створення оптимальних умов для діяльності вчителя як суб'єкта адаптації можливе лише тоді, коли він приймає нововведення інформатизації. Складність позиції вчителя, який застосовує ІКТ, у тому, що він виступає і як суб'єкт адаптації, і як її провідник для своїх учнів [19].

Значний компонент соціальної адаптації – узгодження самооцінок і прагнень суб'єкта з його можливостями і з реальністю соціального середовища. Успішність оволодіння ІКТ вчителем залежить від розуміння ним, як, наскільки і чи до всього можлива або необхідна адаптація. С.М. Щербакова виділяє 5 рівнів адаптації вчителів до процесу інформатизації навчання, що характеризуються поступовим зростанням рівня їх активності:

– дуже низький (негативний) характеризується негативним ставленням до всіх елементів інформатизації; відсутністю навичок оволодіння методами і прийомами ІКТ; невмінням коригувати свою діяльність; відсутністю потреби в самоконтролі, у самоосвіті; слабкою пізнавальною активністю; відсутністю позитивної спрямованості на освоєння ІКТ;

– низький (пасивний) рівень характеризується байдужим ставленням до елементів інформатизації; формальним освоєнням методів і прийомів ІКТ; деякими вміннями коригувати свою діяльність; слабкою потребою в самоконтролі, у самоосвіті, нестійкою спрямованістю на освоєння ІКТ;

– середній (активний) рівень характеризується прагненням досконало оволодіти методами і прийомами ІКТ, потребою в самоконтролі, у самоосвіті, середньою пізнавальною активністю, але недостатньою результативністю впровадження ІКТ у свою професійну діяльність;

– високий (активно-продуктивний) рівень характеризується глибоким освоєнням ІКТ, умінням швидко коригувати свою діяльність, стійкою потребою в самоконтролі, самоосвіті, високою пізнавальною активністю; досить високою продуктивністю застосування ІКТ;

– дуже високий (творчий) рівень характеризується творчим освоєнням ІКТ; високим умінням коригувати свою діяльність; стійкою потребою в самоконтролі, у самоосвіті; високою пізнавальною, дослідницькою та громадською активністю в області інформатизації. Це група новаторів, активістів інформатизації. Найважливішим фактором успішної адаптації вчителів до процесу інформатизації освіти є «інноваційна схильність», під якою розуміється готовність до змін у професійній діяльності [19].

Розглядаючи питання інноваційності ІКТ, ми звернули увагу на те, що впроваджений у 1988 році під час розробки Концепції інформатизації освіти термін «нова інформаційна технологія» вживається наразі рідше, ніж термін «інформаційно-комунікаційні технології». Розуміючи інновацію як нововведення, зміну, оновлення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [9, с. 340], слід зазначити, що новизна може мати відносний характер, оскільки те, що є новим для одного навчального закладу або педагога, може бути давно відомим для інших. Крім того, в деяких випадках новими (формами, методами, навчальними закладами) називають такі, які були відомі раніше [10, с. 31]. Тож, продовжуючи цю думку, ІКТ можна розглядати в якості як інноваційної, так і відносно традиційної технології в залежності від того, де й у яких цілях вона використовується. У контексті інформатизації освіти має значення й те, у якій освітній галузі ця технологія використовується. Результати проведеного нами опитування серед слухачів курсів підвищення кваліфікації учителів суспільно-гуманітарних дисциплін Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти показують, що ІКТ використовуються ними фрагментарно, в основному з метою пошуку інформації, підготовки нескладних дидактичних матеріалів та контролю знань учнів. Наведені дані та аналіз літератури з цього питання засвідчують, що в Україні для вчителів сус-



пільно-гуманітарних дисциплін ІКТ є дійсно інноваційною технологією, навіть більш інноваційною, ніж для вчителів технічних чи природничих дисциплін.

Оскільки мотивація є одним із компонентів педагогічної діяльності та ключовою умовою її успішності [15], проблема мотиваційної готовності вчителя до сприйняття педагогічних інновацій залишається однією з центральних у системі післядипломної освіти. Відповідно до ряду досліджень мотивація інноваційної діяльності розглядається як процес набуття вчителем відповідного особистого сенсу професійної діяльності в системі її інших видів, інтегративна якість його особистості, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження й розповсюдження освітніх новацій. Щодо визначення структури готовності до інноваційної педагогічної діяльності, то науковці мають деякі розбіжності, але системоутворюючим компонентом усі дослідники вважають мотиваційну готовність до її здійснення [5; 17; 18]. Після усвідомлення мотивів та цілей необхідні знання про способи здійснення діяльності та практичні вміння і навички творчого застосування інноваційних технологій. Завершальним етапом є аналіз та корекція діяльності з метою вдосконалення набутих умінь і навичок і подальшого творчого пошуку.

У структурі людської діяльності мотивація посідає особливе місце: «сильні» і «слабкі» фахівці розрізняються не стільки за рівнем інтелекту, скільки за рівнем і структурою мотивації. Експериментально доведено, що від наявності в структурі мотивації творчих потреб залежить результативність роботи педагога-вихователя [8].

Аналіз структури індивідуальної діяльності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін показує, що внутрішньою умовою професійної діяльності, джерелом активності її суб'єкта виступають потреби, які зумовлюють виникнення мотивів та спрямовують діяльність на досягнення конкретної мети. Від рівня розвитку потреб вчителя залежить соціальна значимість і результативність його професійної діяльності. Для діяльності з оволодіння ІКТ та їх використання у викладанні необхідна така потреба, як готовність вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін до активної діяльності. Сама потреба ще не визначає характеру викладацької діяльності вчителя, однак може бути реалізована в ній. Ціннісні орієнтири в роботі вчителя є важливою складовою також і його інформаційної культури, яка тісно пов'язана з поняттям «інформаційна компетентність» [6]. Оскільки поняття «інформаційна куль-

тура» є багатоаспектним та різноплановим, його визначення як компонента професійної культури вчителя переважно асоціюється або із техніко-технологічними аспектами інформатизації, оволодінням навичками роботи з ПК, або із засвоєнням правил користування довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки, алгоритмів пошуку у традиційних (рідше – електронних) каталогах [2]. Однак рівень інформаційної культури вчителя визначається не лише засвоєними ним знаннями та набутими уміннями у галузі інформаційних процесів і комп'ютерних дисциплін, а й здатністю існувати в інформаційному суспільстві, якому зокрема притаманні новизна та швидкоплинність [6, с. 355]. Інформаційна культура охоплює формування комп'ютерної грамотності, оволодіння системою уявлень щодо інформатики, інваріантних способів діяльності та відповідного стилю мислення [11; 16].

Інформаційну культуру будь-якого фахівця, зокрема і вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін, доцільно розглядати як здатність використовувати досягнення інформаційної техніки для свого розвитку, готовність сприймати нову інформацію. [13; 14]. При цьому особливого значення набувають основи інформаційної культури вчителя та цілісна система її формування.

Дослідження змістоутворюючих механізмів, які лежать в основі розвитку інформаційної культури вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін, дозволяє зрозуміти його мотиваційну сферу і надати йому дієву допомогу на етапах розвитку і вдосконалення інформаційної культури в системі післядипломної освіти. У процесі розвитку інформаційної культури вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін відбуваються зміни в мотиваційній сфері, коли провідні мотиви, актуалізуючись, сприяють вдосконаленню його майстерності. Діяльнісний підхід, обраний нами в якості одного з основоположних під час виконання дослідження, передбачає відповідну мотиваційну структуру педагога. Остання являє собою рушійну силу професійної поведінки та обумовлює результати педагогічної роботи. Динаміка мотиваційної структури вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін в процесі професіоналізації є важливою частиною зміни системи педагогічної освіти в умовах її інформатизації.

Інноваційність ІКТ для викладання суспільно-гуманітарних дисциплін ставить перед системою післядипломної освіти завдання формування готовності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін до використання ІКТ у професійній діяльності. На думку дослідників, готовність як інте-



грована якість особистості вчителя проявляється:

- у підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, поширенні та поглибленні знань за допомогою використання ІКТ та їх засобів;

- у можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у процесі інформатизації процесу навчання [7].

У структурі компонентів зазначеної готовності серед інших виокремлюють адаптивно-мотиваційний компонент, який сприяє усвідомленню значення й особистісного ставлення вчителя до впровадження ІКТ в освіту та його спрямованість на застосування ІКТ у професійній діяльності [7, с. 6–7]. На основі аналізу останніх досліджень та досвіду роботи можна зробити висновок про те, що в структурі готовності учителя суспільно-гуманітарних дисциплін до інноваційної педагогічної діяльності мотиваційний компонент (усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі в розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти в цілому та гуманітаризації освіти зокрема) також відіграє провідну роль.

Інноваційність ІКТ для вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін спонукає систему післядипломної освіти до пошуків ефективних засобів управління формуванням необхідної мотивації вчителя до інноваційної діяльності. Її низький рівень пов'язують із відсутністю суб'єктивного досвіду використання ІКТ та складністю усвідомлення необхідності освоєння та використання ІКТ у педагогічній практиці. [3, с. 15].

Можна припустити, що для вирішення цієї проблеми достатньо навчити вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін працювати на комп'ютері, ознайомити з можливостями застосування ІКТ у предметній сфері, створити комп'ютеризоване робоче місце, забезпечити цифровими освітніми ресурсами та методиками. Однак, як показує досвід, ці умови є необхідними, але не є достатніми для підвищення мотивації. Більшість дослідників впевнені в тому, що змушувати учителя застосовувати ІКТ в професійній діяльності неможливо і не потрібно. Варто створити умови, за яких має відбутися зростання мотивації до застосування інноваційної технології. Таку ж позицію займають і міжнародні експерти. Зокрема, описуючи проблеми використання ІКТ в освіті Норвегії, вони вказують на той факт, що не існує чіткої та необхідної мотивації для застосування ІКТ вчителями в навчально-виховному процесі. Однією з причин цьому слугувала низька на той час

матеріальна забезпеченість освітян, а також їх неготовність до вимог інформаційної епохи [1].

Таким чином, створення умов зростання мотивації вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін до використання ІКТ у професійній діяльності є важливим завданням як для державних органів управління освітою, так і для системи післядипломної освіти.

Висновки з проведеного дослідження. До факторів, які впливають на інновації в системі освіти взагалі та на інформатизацію зокрема, відносять як зовнішні умови (нові вимоги до випускника, зміна форм взаємодії вчителя та учня), такі і внутрішні (готовність системи освіти до змін). Беручи до уваги той факт, що джерело бажання оволодіти ІКТ знаходиться в самій особистості вчителя, в її прагненні до розвитку, а не в соціальному середовищі, основною причиною стримування інформатизації процесу навчання є низька мотивація вчителя до використання ІКТ у професійній діяльності. Під мотивацією розуміється генетичне прагнення людини до самореалізації у відповідності з її вродженими здібностями до певних видів діяльності й наполегливість в оволодінні нею на творчому рівні. Прагнення педагога реалізується у видимі досягнення тільки тоді, коли виникають або створюються необхідні для цього умови. Мотивація діяльності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін до використання ІКТ в професійній діяльності буде вищою там, де для здійснення такої діяльності створені умови, серед яких:

- оснащення навчального закладу відповідними технічними засобами;
- можливості для плідної діяльності, розвитку духу співробітництва, корпоративної культури;
- організація навчання і перепідготовки вчителів у галузі використання інформаційних та комп'ютерних технологій;
- проведення методичних семінарів серед вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін з обміну досвідом у галузі використання ІКТ, організація конференцій;
- видання відповідної навчально-методичної літератури;
- наявність системи морального заохочення і матеріальної винагороди;
- можливості для самовдосконалення, творчої самореалізації, підвищення ефективності та доцільності діяльності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін у сфері застосування ІКТ.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Інноваційність ІКТ для вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін спонукає систему післядипломної освіти



до пошуків ефективних засобів управління формуванням необхідної мотивації вчителя до здійснення інноваційної діяльності. Цей процес може бути простимульовано:

- створенням системи матеріальних заохочень;
 - позначенням і закріпленням у посадових інструкціях та інших нормативних актах залежності кар'єрного зростання вчителя від рівня його інформаційної культури;
 - встановленням інституту кураторства, наставництва;
 - особистим прикладом керівника тощо.
- Особливості реалізації даного процесу вимагають подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Risch T., Hagglund S., Lyytinen K. Research in information and communication technologies in Norwegian universities and colleges / [T. Risch, S. Hagglund, K. Lyytinen]. – The Research Council of Norway, 2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://user.it.uu.se/~torer/evaluations/ikt02Report_v19.pdf.
2. Баловсяк Н.В. Історико-педагогічний аналіз виникнення поняття «інформаційна компетентність» / Н.В. Баловсяк // Матеріали ІІІ МНПК «Динаміка наукових досліджень – 2004». – Дніпропетровськ, 2004. – Том 25. – С. 12.
3. Буланов С.В. Некоторые причины низкой мотивации педагогических кадров к освоению информационно-коммуникационных технологий / С.В. Буланов // Международная Интернет-конференция «Информационные и Коммуникационные Технологии как инструмент повышения качества профессионального образования»: Сборник статей участников конференции. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – С. 15.
4. Водопьян Г.М., Уваров А.Ю. О построении модели информатизации школы / Г.М. Водопьян, А.Ю. Уваров. – М.: Наука, 2005 – С. 10–13.
5. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.В. Гавриш; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 44 с.
6. Гуревич Р.С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця / Р.С. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354–360.
7. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Р.С. Гурін; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.
8. Деркач А.А., Кузьміна Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна. – М.: Российская академия управления, 1993. – 23 с.
9. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник] / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
10. Дубасенюк О.А. Педагогічна інноватика в системі професійної підготовки майбутнього вчителя / О.А. Дубасенюк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: Зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2006. – Вип. 5. – С. 29–38.
11. Ершов А.П. Концепция информатизации образования / А.П. Ершов // Информатика и образование. – 1988. – № 6. – С. 7–12.
12. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібн. для чит. / [М.І. Жалдак, В.В. Лапінський, М.І. Шут]. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 182 с.
13. Жалдак М.І. Система підготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Дис... в форме науч. доклада д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / АПН СССР; НИИ содержания и методов обучения. – М., 1989. – 48 с.
14. Жалдак М.І., Хомік О.А. Формування інформаційної культури вчителя / М.І. Жалдак, О.А. Хомік. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.icfest.kiev.ua/>.
15. Зимняя И.А. Педагогическая психология: [учеб. пособие] / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – с. 286.
16. Морзе Н.В., Вембр В.П., Кузьминська О.Г. Информатика: [підручник для 9 кл.] / [Морзе Н.В., Вембр В.П., Кузьминська О.Г.] – К.: УВЦ «Школяр», 2009. – С. 23.
17. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность и управление / С.Г. Москвичев – Киев, 2003. – 490 с.
18. Подымова Л.С. Введение в инновационную педагогику: [учебное пособие] / Л.С. Подымова – Курск: КГПУ, 1994. – 120 с.
19. Щеглова С.Н. Особенности адаптации школьных учителей к ценностям информатизации / С.Н. Щеглова // Социологические исследования. – 2006. – № 8. – С. 115–120.



УДК 378.147.091.3:51

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ТЕМИ «РОЗШИРЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРО ЧИСЛО»

Соколенко Л.О., к. пед. н.,
доцент кафедри вищої математики та методик навчання
фізико-математичних дисциплін

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка

У статті обґрунтовано можливість реалізації принципів навчання фундаментальних математичних дисциплін, навчальних дисциплін фахового спрямування та курсу за вибором «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої» студентів за спеціальністю «Математика», на яких базується сучасна професійна підготовка майбутнього вчителя. На прикладі окремого заняття курсу за вибором представлено технологію навчання теоретичних основ теми «Розширення поняття про число». Показано, що для проведення такого заняття викладач має використовувати метод проблемного викладення матеріалу, частково-пошуковий або евристичний та дослідницький методи. Обґрунтовано, що найбільш вдалою організаційною формою для проведення такого заняття є семінар-розв'язання проблемних завдань, під час підготовки та проведення якого студенти шукають відповіді на контрольні-сміслові запитання та виконують завдання репродуктивного, реконструктивного та творчого характеру. Приклади окремих запитань і завдань та відповіді на них представлені у цій статті.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, технологія навчання, теоретичні основи теми, розширення поняття про число, контрольні-сміслові запитання, завдання репродуктивного, реконструктивного, творчого характеру.

В статті обґрунтовано можливість реалізації принципів навчання фундаментальних математических дисциплін, навчальних дисциплін фахового спрямування та курсу за вибором «Некоторые вопросы школьного курса математики с точки зрения высшей» студентов по специальности «Математика», на которых базируется современная профессиональная подготовка будущего учителя. На примере отдельного занятия курса по выбору представлена технология обучения теоретических основ темы «Расширение понятия про число». Показано, что для проведения данного занятия преподаватель должен использовать метод проблемного изложения материала, частично-поисковый или эвристический и исследовательский методы. Обосновано, что наиболее удачной организационной формой для проведения этого занятия является семинар-решение проблемных заданий, где студенты ищут ответы на контрольные-смысловые вопросы и выполняют задания репродуктивного, реконструктивного и творческого характера.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, технология обучения, теоретические основы темы, расширение понятия про число, контрольные-смысловые вопросы, задания репродуктивного, реконструктивного, творческого характера.

Sokolenko L.O. TECHNOLOGY TRAINING THEORETICAL FOUNDATIONS OF THEME
“EXPANSION OF THE CONCEPT OF NUMBER”

In the article grounded possibility of implementing principles of teaching fundamental mathematical disciplines, subject of professional direction and of elective courses “Some issues of school mathematics course in terms of higher” students specialty “Mathematics”, which is based for modern the professional training of the future teacher. For example, separate classes of elective course provided technology training theoretical foundations of theme “Expanding of the concept of number”. It is shown that for such study the lecturer should use the method of problem exposition of the material, in partly-searching or heuristic and research methods. Justified that the most successful organizational form for such study is seminar-decision of problem tasks during the preparation and conduct which students seek answers to control-semantic questions of meaning and perform task of reproductive, reconstructive and creative character. Examples of some issues and problems and their answers are presented in this article.

Key words: professional training of the teacher, technology training, theoretical foundations of theme, expanding of the concept of number, control-semantic questions, tasks of reproductive, reconstructive, creative character.

Постановка проблеми. Ідея **технологізації навчання** є однією з актуальних ідей для сучасної освіти на всіх рівнях навчання.

Поняття **«педагогічна технологія»** має ряд визначень, залежно від того, як науковці уявляють структуру й складові навчально-виховного процесу.

Одним із них є визначення В.М. Монахова, в якому **«педагогічна технологія»** означається як продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя [4, с. 9].



Під **технологією навчання** розуміють складову процесуальної частини дидактичної системи [18, с. 5]. Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми й питання у межах цієї технології. Вона близька до окремої методики. Її ще можна було б назвати *дидактичною технологією* [13, с. 23].

Якщо завданнями методики навчання математики є знаходження відповідей на питання: 1) Навіщо навчати математики? (Мета навчання математики?) 2) Що потрібно вивчати? (Зміст навчання?) 3) Як потрібно навчати математики? (Методи, організаційні форми і засоби навчання математики?) 4) Як розвивати і виховувати учнів у процесі навчання математики?, то технологія навчання відповідає на питання «Як навчати результативно?».

Розробка технологій навчання залишається актуальною проблемою не тільки для загальноосвітньої, а і для вищої школи, як для окремих навчальних дисциплін, так і для змістових ліній, які пронизують весь курс математики на всіх ступенях навчання.

Практика свідчить, що для майбутніх вчителів математики необхідний систематизований підхід до навчання теоретичних основ змістової лінії «Числа», який можна запровадити під час читання курсу за вибором «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої». Це можна зробити під час проведення занять на тему «Логічна структура арифметики та її навчання. Теоретико-множинний та аксіоматичний підходи до побудови арифметики цілих невід'ємних чисел» та «Розширення поняття про число».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми технологічного підходу до навчання глибоко осмислені в працях В.П. Беспалька, М.В. Кларіна, В.М. Монахова, К.Г. Селевка, В.А. Слассьоніна та ін. Проблемами удосконалення й розробки нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти займалися і займаються Н.А. Алексеев, А.М. Алексюк, В.П. Беспалько, В.І. Бондар, О.А. Вербицький, Б.С. Гершунський, В.І. Євдокимов, М.І. Жалдак, М.М. Левіна, В.М. Монахов, А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.М. Пехота та ін.

Питанням технології організації та проведення занять курсу за вибором «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої» присвячені роботи автора цієї статті [15–17]. Для розробки технології навчання теоретичних основ першої зі згаданих вище тем спецкурсу, використані посібники, авторами яких є В.Н. Боровик,

Л.М. Вивальнюк, М.М. Мурач, О.І. Соколенко [2; 8; 14] та ін.

Постановка завдання. Представити технологію навчання теоретичних основ теми «Розширення поняття про число» на прикладі заняття курсу за вибором «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої», який призначений для студентів, випускників педагогічних університетів, спеціальності «Математика».

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка вчителя передбачає цілеспрямовану діяльність із засвоєння знань студентами та оволодіння ними навичками й вміннями, які будуть використані для стимулювання й розвитку особистості учня.

До функцій сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя відносять: соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову, особистісно-орієнтовану, практичну.

Фахова функція професійної підготовки забезпечує розв'язання питань набуття студентами теоретичних знань зі спеціальності, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Її зміст визначається: фундаментальними дисциплінами за спеціальністю, навчальними предметами фахового спрямування, навчальними предметами з методики навчання шкільних предметів [6, с. 118].

Серед принципів навчання, на яких базується професійна підготовка майбутнього вчителя математики, В.Г. Моторіна виділяє: професійно-педагогічну спрямованість навчання; принцип наступності в системі ступеневої підготовки майбутнього вчителя; принцип єдності теоретичної і практичної підготовки; урахування міжпредметних зв'язків та ін [12].

З'ясуємо можливості реалізації цих принципів під час навчання фундаментальних математичних дисциплін, а саме, «Лінійна алгебра», «Алгебра і теорія чисел», «Числові системи»; навчальних дисциплін фахового спрямування «Елементарна математика», «Методика навчання математики в основній школі» та курсу за вибором «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої» студентів за спеціальністю «Математика» [15].

Розпочнемо з аналізу змісту згаданих фундаментальних дисциплін та виділення в ньому матеріалу, який складає теоретичні основи змістової лінії «Числа» курсу математики основної школи.

Однією з тем курсу «Лінійна алгебра», з якого починається фундаментальна підготовка майбутніх вчителів математики, є тема «Бінарні відношення». Під час вивчення цієї теми відбувається введення поняття «бі-



нарне відношення», розглядаються основні властивості бінарних відношень (рефлексивність, антирефлексивність, симетричність, асиметричність, антисиметричність, транзитивність, зв'язність), особлива увага звертається на відношення еквівалентності та відношення порядку; обґрунтовується, що відношенню еквівалентності, визначеному на множині, відповідає розбиття множини на класи еквівалентності.

Цей матеріал і складає теоретичні основи змістової лінії «Числа» курсу математики основної школи, оскільки у будь-якій числовій множині визначено відношення рівності елементів і протилежне до нього відношення нерівності елементів. Відношення нерівності $x \neq y$ є об'єднанням відношень порядку $x < y$ і $x > y$ (якщо $x \neq y$, то $x < y$ або $x > y$), які взаємно обернені й несумісні, тобто не можуть виконуватися одночасно. Поряд із цими відношеннями строгого порядку в числових множинах розглядаються відношення і нестрогого порядку $x \leq y$ і $x \geq y$.

У множині натуральних чисел визначений ряд відношень, які не мають місця у довільних числових множинах: відношення подільності $x : y$ (x ділиться на y), «взаємної простоти» (x взаємно просте з y).

Образом числа x при відношенні подільності є сукупність дільників цього числа, а повним прообразом числа y при цьому ж відношенні є сукупність усіх кратних цього числа. Відношення подільності має властивості антисиметричності та транзитивності і тому є відношенням нестрогого порядку.

Під час вивчення теми «Бінарні відношення» студенти також засвоюють поняття «алгебраїчна операція», «група», «кільце», «поле», які складають алгебраїчні основи даної змістової лінії [7, с. 266–285].

Аналізуючи курс «Алгебра і теорія чисел», доходимо висновку, що його розділ «Теорія подільності у кільці цілих чисел» та відповідні в ньому теми, а саме, «Подільність у кільці цілих чисел», «Прості і складені числа», «Системні числа» складають теоретичні основи змістової лінії «Числа» курсу математики основної школи.

Особливу увагу слід звернути на курс «Числові системи», в якому розглядається теоретико-множинний підхід до вивчення властивостей числових множин та аксіоматична теорія натуральних, цілих, раціональних, дійсних та комплексних чисел [3].

Під час навчання курсу «Методика навчання математики» виділяється ряд тем, пов'язаних зі змістовою лінією «Числа», серед яких: 1) систематизація, узагальнення і розширення властивостей про натуральні числа; 2) методика вивчення звичайних

і десяткових дробів; 3) розвиток поняття числа в курсі алгебри (яка включає методику навчання раціональних і дійсних чисел). Опрацьовуючи ці теми, студенти здобувають знання та набувають професійні навички та вміння, необхідні для навчання учнів основної школи матеріалу однієї з семи змістових ліній освітньої галузі «Математика», яка має назву «Числа».

Згідно з Державним стандартом базової та повної середньої освіти до складових змісту освіти даної змістової лінії відносять: натуральні, цілі, раціональні, дійсні числа; звичайні дробі, десяткові дробі; арифметичні дії над числами; наближені обчислення; відсотки, відсоткові розрахунки, пропорції.

Серед державних вимог, які ставляться до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, слід виділити наступні. Учень має: знати і розуміти, що таке натуральне, ціле, раціональне, дійсне число та числові множини, можливість подання раціональних чисел звичайними дробами, а дійсних – нескінченними десятковими дробами; уміти порівнювати числа, округлювати їх, виконувати арифметичні дії над раціональними числами та над їх наближеними значеннями, зображати числа точками на координатній прямій.

Теоретичні основи даної змістової лінії поділяють на арифметичні та алгебраїчні. З арифметичними основами студенти знайомляться частково під час навчання курсів «Елементарна математика», «Методика навчання математики в основній школі», а більш ґрунтовно – під час читання курсу «Числові системи». Знайомство з алгебраїчними основами відбувається під час навчання всіх фундаментальних математичних курсів, згаданих вище.

Розуміючи під технологією навчання сукупність компонентів методичної системи, а саме методи й прийоми, організаційні форми і засоби навчання, охарактеризуємо їх.

Проводячи заняття курсу за вибором, слід використати наступні методи: проблемного викладення матеріалу, частково-пошуковий або евристичний, дослідницький. Найбільш вдалою організаційною формою ми вважаємо семінар-розв'язання проблемних завдань, на якому студенти шукають і дають відповіді на контрольні-сміслові запитання та виконують завдання репродуктивного, реконструктивного та творчого характеру. До засобів навчання відносяться підручники і посібники для загальноосвітньої та вищої школи, наприклад, посібники В.Н. Боровик, Л.М. Вивальнюк, М.М. Мурач, О.І. Соколенко [2; 3; 8].

Технологія розробки і проведення семінарського заняття на тему «Логічна струк-



тура арифметики та її навчання. Теоретико-множинний та аксіоматичний підходи до побудови арифметики цілих невід'ємних чисел» розглянута нами у статті «Роль теоретичних основ змістової лінії «Числа» у професійній підготовці вчителя математики».

Говорячи про це більш детально, можемо зазначити, що, навчаючи студентів темі «Логічна структура арифметики та її навчання», слід звернути їх увагу на місце та роль фундаментальних математичних понять «множина», «взаємно-однозначна відповідність», «відрізок N_m натурального ряду», «лічба елементів», «відношення еквівалентності», «відношення (') «безпосередньо йде за», «відношення порядку», «класи еквівалентних множин», «кількісне (кардинальне) натуральне число», «потужність множини», «операції над множинами», «порядкове натуральне число», «алгебраїчна операція», «бінарна операція», «числове кільце», «числове поле». Мета змістової лінії «Числа» курсу математики основної школи – сприяти усвідомленню студентами теоретико-множинного та аксіоматичного підходів у викладі теоретичного матеріалу згаданої змістової лінії, навчити здійснювати порівняльний аналіз означень понять, а також вивчення властивостей, доведення законів шкільного курсу з загальнонауковими.

У цій статті ми представляємо технологію розробки і проведення заняття на тему **«Розширення поняття про число»**.

Насамперед слід зазначити, що курс за вибором читається для студентів, які за своїми фундаментальні математичні дисципліни «Лінійна алгебра», «Алгебра і теорія чисел», «Числові системи» та фахові дисципліни «Елементарна математика», «Методика навчання математики в основній школі».

Мета заняття. Здійснити порівняльну характеристику історичної та логічної схем розвитку поняття числа та обґрунтувати їх вибір у шкільному та вузівському курсах математики. Виділити основні поняття теми «Розширення поняття про число» та здійснити порівняльну характеристику введення цих понять та їх формування у названих курсах; проаналізувати методику навчання виконання арифметичних дій над дробами, цілими, раціональними та дійсними числами, запропоновану у шкільному курсі математики, знайти та розглянути теоретичні основи виконання цих дій у фундаментальних математичних дисциплінах.

Завдання.

1) Провести аналіз Державного стандарту базової та повної середньої освіти (освітня галузь «математика»), навчальних програм із математики для основної та старшої школи, визначити місце теми «Роз-

ширення поняття про число» та основних понять, пов'язаних із нею.

2) Згадати, яка зі схем – історична чи логічна – використовується у шкільному курсі під час навчання цієї теми. З'ясувати, чим ці схеми відрізняються.

3) Виділити основні поняття теми, серед яких, «звичайний дріб»; «мішане число», «десятковий дріб», «нескінченний періодичний десятковий дріб»; «додатне число», «від'ємне число», «ціле число», «раціональне число», «ірраціональне число», «дійсне число» та поняття, пов'язані з ними. Здійснити порівняльну характеристику введення та формування цих понять у шкільному та вузівському курсах математики.

4) Дослідити виникнення і розвиток цих понять в історії математики.

5) Проаналізувати методику навчання арифметичних дій над дробами (звичайними, десятковими), цілими, раціональними, дійсними числами, запропоновану у шкільному курсі математики. Знайти теоретичні основи виконання цих дій у фундаментальних математичних дисциплінах.

Заняття курсу слід розпочинати з відповідей студентів на контрольні-сміслові запитання та виконання завдань репродуктивного характеру. Це дасть можливість студентам зробити першу самооцінку своїх знань.

Запитання та завдання цього рівня можуть бути пов'язані з аналізом навчальних програм із математики для загальноосвітньої школи, навчальних програм фундаментальних математичних дисциплін, шкільних підручників із математики; пригадуванням студентами відомих їм методичних підходів до формування в учнів математичних понять, засвоєння алгоритмів виконання арифметичних дій над дробами (звичайними, десятковими), цілими, раціональними, дійсними числами.

Сформулюємо деякі з них:

Згадайте історичну та логічну схему розвитку поняття числа. Яка з них використовується у шкільному курсі математики, а яка у курсах математики ВНЗ?

Коли і у зв'язку з чим виникли звичайні дробі?

Як у курсі математики 5 класу формується уявлення про звичайний дріб? Чи існують інші підходи до введення поняття звичайного дроби? Розкрийте їх суть на прикладах. Де ці підходи використовують?

Назвіть методичні особливості введення поняття десяткового дроби в курсі математики 5 класу та в курсі математики для педагогічних ВНЗ. Що спільного і відмінного?

Для того, щоб мати можливість пригадати фактичний матеріал теми, методичні підходи до його навчання у шкільному та



вузівському курсі математики, історичні відомості про виникнення і розвиток математичних понять та ідей, студент має бути ознайомлений зі змістовою структурою теми, представленою у таблиці 1, за деякий час до проведення заняття.

У цій статті наведемо приклади окремих відповідей, які мають давати студенти, інколи з допомогою викладача, на контрольні-смыслові запитання та завдання репродуктивного характеру:

Відповідь на питання 1. У школі прийнято історичну схему розвитку поняття числа: $N \subset N_0 \subset Q_+ \subset Q \subset R \subset C$. Логічна схема $N \subset Z \subset Q \subset R \subset C$ використовується у курсах математики для ВНЗ, зокрема у курсах В.Н. Боровик, Л.М. Вивальнюк, М.М. Мурач, О.І. Соколенко [3; 8].

Відповідь на питання 3. У курсі математики 5 класу уявлення про звичайний дріб формується як про частину цілого: «Звичайні дроби записують за допомогою двох натуральних чисел і риски дробу. Число, записане над ризкою, називають чисельником дробу; число, записане під ризкою, – знаменником дробу. Знаменник дробу показує, на скільки рівних частин поділили щось ціле, а чисельник – скільки таких частин узяли [9, с. 199].

Крім того, в курсі математики 5 класу виокремлюється тема «Дроби і ділення натуральних чисел», в якій за допомогою задачі про розділ 3-х мішків золота між 4-ма шукачами скарбів підводять учнів до такого означення: «Звичайний дріб – це запис виду $\frac{a}{b}$, де a і b – натуральні числа. У такому дробі число a називається чисельником, а b – знаменником дробу» [9, с. 223].

У курсах математики для ВНЗ існують інші підходи до введення поняття звичайного дробу.

Перший із них пов'язаний із процесом вимірювання довжини відрізка [8, с. 181]. Розпочинають із прикладу вимірювання відрізка a одиничним відрізком e за умови, що $4e < a < 5e$. Доходять висновку, що довжину такого відрізка a при одиничному відрізку e не можна виразити натуральним числом. Проте якщо розглянути відрізок e_1 , для якого $3e_1 = e$, то виявляється, що $a = 14e_1$, тобто міра відрізка $m_{e_1}(a) = 14$.

Повертаючись до початкового одиничного відрізка e , вказують, що відрізок a складається з 14 відрізків, кожен з яких дорівнює третій частині відрізка e , тобто, говорячи про довжину відрізка a , оперують двома натуральними числами 14 і 3.

При цьому вважають, що $m(a) = \frac{14}{3}$,

де $m(a)$ – довжина відрізка a ,

а символ $\frac{14}{3}$ називають дробом.

Розгляд загального випадку приводить до такого означення.

Означення. Нехай дано одиничний відрізок e і відрізок a , причому $e = n \cdot e_1$, $n \in N$.

Якщо $a = p e_1$, $p \in N$,

то вважають, що

$$m(a) = \frac{p}{n},$$

де $m(a)$ – довжина відрізка a .

Символ $\frac{p}{n}$,

в якому p і n – натуральні числа, називають дробом з чисельником p і знаменником n [8, с. 182].

Таблиця 1

Змістова структура теми

№	Структурні елементи змісту	Де знайти відповідь
1	Виникнення та основні етапи розвитку дробів. Розширення поняття числа в історії математики.	[1]
2	Місце теми в програмі для загальноосвітньої школи. Вимоги до математичної підготовки учнів.	програми з математики для основної та старшої школи
3	Аналіз навчальних програм фундаментальних математичних дисциплін «Лінійна алгебра», «Алгебра і теорія чисел», «Числові системи» та фахових дисциплін «Елементарна математика», «Методика навчання математики в основній школі».	навчальні програми дисциплін
4	Виділення основних понять теми. Аналіз введення і формування цих понять у шкільному та вузівському курсах математики	[5], [9]-[11], [2], [3], [8]
5	Методика навчання арифметичних дій над дробами, цілими, раціональними та дійсними числами в школі та її теоретичні основи.	[5], [9]-[11], [2], [3], [8]
6	Створення тестових завдань, призначених для перевірки знань студентами теоретичних основ навчання окремих питань даної теми.	[8]



Другий підхід пов'язаний із поняттям упорядкованої пари та розумінням дробу як частини цілого.

Означення. Упорядкована пара натуральних чисел $(a; b)$ називається дробом [2, с. 61].

Традиційно дріб позначають символом $\frac{a}{b}$.

При цьому b – знаменник дробу, що показує, на скільки рівних частин поділено одиницю, моделлю якої може бути деякий предмет або геометрична фігура (круг, відрізок тощо); a чисельник дробу показує, скільки таких частин взято.

Відповідь на питання 4. Введення поняття десяткового дробу у школі та ВНЗ містить етап мотивації, на якому обґрунтовують важливість дробів зі знаменниками, що є степенем числа 10. А обґрунтування форми запису дробів, яку називають десятковою та означення самого поняття відрізняються. На рівні школи це здійснюється в описовій формі та з допомогою правила,

яке сформульоване для запису дробової частини [9, с. 240], а у курсі математики [8, с. 197] дається строге обґрунтування способу запису дробів виду $\frac{p}{10^k}$, який називають записом у позиційній десятковій системі числення.

Опрацювання цієї теми слід продовжити виконанням завдань реконструктивного та творчого характеру. Сформулюємо окремі з них:

Розглянути теоретичні основи методики навчання арифметичних дій над звичайними дробами. Навести приклади та зробити відповідні обґрунтування.

Зробити порівняльну характеристику навчання цілих чисел у курсі математики 6 класу та в курсі математики для ВНЗ [8] та оформити її у вигляді таблиці. Який матеріал, розглянутий у курсі математики [8], можна вважати теоретичними основами шкільного курсу? Які інші підходи до навчання цілих чисел розглядаються студентами під час навчання фундаментальних математичних дисциплін?

Таблиця 2

Порівняльна характеристика навчання цілих чисел

№	Етапи навчання	Математика, 6 клас	Курс математики [8]
1	Обґрунтування необхідності введення від'ємних чисел	на прикладах (кредит, температура взимку та ін.)	Зменшення чисельності $\Delta_{A \rightarrow B} = -(n(A) - n(B))$, якщо $n(A) > n(B)$
2	Означення поняття «від'ємне число»	-	Число виду $-n$, де $n \in \mathbb{N}$
3	Введення понять «додатне число», «0», «числа, що мають однакові (різні) знаки», «протилежні числа»	описово, на прикладах	означаються на основі зміни чисельності, через протиставлення та перелік
4	Зображення чисел на координатній прямій	+	+
5	Властивості множини цілих чисел	-	[8, с.175-176]
6	Арифметичні операції	для раціональних чисел	для цілих чисел
	додавання	за допомогою координатної прямої та конкретних прикладів	на основі означення суми та залежно від знаків доданків (7 випадків)
	віднімання	обернена до додавання $a - b = a + (-b)$	аналогічно
	множення	правила, приклади	на основі означення добутку та залежно від знаків множників (7 випадків)
	ділення	обернена до множення	аналогічно



Які методичні підходи існують до введення поняття ірраціонального числа в курсі алгебри 8 класу? Продемонструйте їх та зробіть відповідне теоретичне обґрунтування.

Створіть систему завдань у тестовій формі, які дають можливість перевірити знання студентами теоретичних основ перетворення звичайних дробів у десяткові.

Відповідь на питання 2. Ознайомившись із відповідним матеріалом, викладеним у шкільному підручнику [10] та вузівському курсі математики [8], студенти зможуть скласти таблицю 2.

Теоретичними основами шкільного курсу з даної теми є матеріал всіх пунктів, крім 4-го (оскільки він розглядається майже аналогічно).

Існує інший підхід до вивчення цілих чисел, який розглядається в курсі «Числові системи» [3]. Тут на основі півкільця M побудовано числову систему Z . Основною вимогою, яка має виконуватись при її побудові, є існування у цій системі розв'язку рівняння $b+x=a$ для довільних $a, b \in Z$. Цілі числа при цьому означаються як елементи системи, якою є алгебра $(Z, +, \cdot, 0, 1, N)$, для якої справедливі аксіоми цілих чисел (структурні та спеціальні) [3, с. 115].

Відповідь на питання 4. Ці тестові завдання мають форму завдання за вибором однієї (чи декількох) правильних відповідей або завдання на встановлення відповідності (логічні пари).

Приклад 1. Звичайний нескоротний дріб перетворюється у чистий періодичний десятковий дріб, якщо до канонічного розкладу знаменника:

А	Б	В	Г
входить принаймні один простий множник, відмінний від 2 і 5	входять лише прості множники 2 і 5	не входять множники 2 і 5	крім множників 2 і 5, входять інші прості множники

Приклад 2. Установіть відповідність між твердженнями (1–3) та дробами (А–В).

1 Звичайний дріб перетворюється

у чистий А $\frac{13}{50}$ періодичний дріб

2 Звичайний дріб перетворюється

у мішаний Б $\frac{14}{63}$ періодичний дріб

3 Звичайний дріб перетворюється

у десятковий В $\frac{11}{36}$ дріб

Висновки з проведеного дослідження.

Підготовка та проведення заняття на тему «Розширення поняття про число» за запропонованою у статті технологією сприяє реалізації принципів навчання, на яких базується сучасна професійна підготовка вчителя, і дає можливість здійснювати її фахову функцію під час проведення курсу за вибором «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої», призначеного для майбутніх вчителів математики. Курс за вибором, побудований на основі технології проблемного навчання, може стати ефективним засобом для здійснення фахової підготовки вчителя. Розробка його занять, які відповідають змістовим лініям шкільного курсу математики, триває.

ЛІТЕРАТУРА:

- Бевз В.Г. Практикум з історії математики: навчальний посібник для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів / В.Г. Бевз – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 312 с.
- Боровик В.Н. Математика. Практикум. Частина 4. Навчальний посібник / [В.Н. Боровик, І.В. Зайченко, А.В. Рудник] – Чернігів, 2004. – 94 с.
- Вивальнюк Л.М. Числові системи / [Л.М. Вивальнюк, В.К. Григоренко, С.С. Левіщенко]. – К.: Вища шк. Головне вид-во, 1988. – 272 с.
- Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н.П. Наволокова. 2-ге вид. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 176 с.
- Кравчук В.Р. Алгебра. Підручник для 8 класу / [Кравчук В.Р., Підручна М.В., Янченко Г.М.]. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. – 232 с.
- Кузьмінський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / [А.І. Кузьмінський, Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко]. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 320 с.
- Курош А.Г. Курс высшей алгебры / А.Г. Курош. – М.: Наука, 1968. – 432 с.
- Курс математики: [навч. посібник] / [В.Н. Боровик, Л.М. Вивальнюк, М.М. Мурач, О.І. Соколенко]. – К.: Вища шк., 1995. – 392 с.
- Мерзляк А.Г. Математика: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закладів / [А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонський, М.С. Якір]. – Х.: Гімназія, 2013. – 352 с.
- Мерзляк А.Г. Математика: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / [А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонський, М.С. Якір]. – Х.: Гімназія, 2014. – 400 с.
- Мерзляк А.Г. Алгебра: підруч. для 8 кл. з поглибл. вивченням математики / [А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонський, М.С. Якір]. – Х.: Гімназія, 2011. – 368 с.
- Моторіна В.Г. Дидактичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.Г. Моторіна. – Х., 2005. – 512 с.
- Освітні технології: [навчально-методичний посібник] / [О.М. Пехота, А.З. Кікненко, О.М. Любарська



та ін.]; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К. Вид-во А.С.К., 2002. – 252 с.

14. Современные основы школьного курса математики : [пособие для студентов пед. ин-тов / [Н.Я. Виленкин, К.И. Дудничев, Л.А. Калужин, А.А. Столяр]. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.

15. Соколенко Л.О. Роль курсу «Деякі питання шкільного курсу математики з точки зору вищої» у професійній підготовці вчителя / Л.О. Соколенко // Шістнадцята міжнародна наукова конференція ім. акад. Михайла Кравчука, 14–15 травня, 2015 р., Київ: Матеріали конф. Т.3. Теорія ймовірностей та математична статистика. Історія та методика математики. –К.: НТУУ «КПІ», 2015. – С. 249–252.

16. Соколенко Л.О. Теоретико-множинні аспекти шкільного курсу математики / Л.О. Соколенко // Матеріали міжнародної науково-методичної конференції «Проблеми математичної освіти» (ПМО-2015), м. Черкаси, 4–5 червня 2015 р. –Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – С.211–212.

17. Соколенко Л.О. Роль наукових основ шкільного курсу математики у професійній підготовці вчителя / Л.О. Соколенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2015. Вип. 130. – С. 214–219.

18. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

УДК 378.1

СУБ'ЄКТИ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД)

Топчій О.В., к. пед. н.

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню дидактичних засад діяльності суб'єктів методичного забезпечення у вищому юридичному навчальному закладі й встановленні їх ролі в освітньому процесі. До наукового обігу вводиться авторська дефініція поняття суб'єктів методичного забезпечення. Надається опис змісту діяльності суб'єктів у контексті рівнів вищої освіти на засадах функціонального підходу. При цьому виділяється понад тридцять функцій методичного забезпечення, які покладаються на відповідних суб'єктів. Встановлюється характер взаємодії суб'єктів методичного забезпечення з урахуванням специфіки діяльності вищого юридичного навчального закладу.

Ключові слова: методичне забезпечення освітнього процесу, вищий юридичний навчальний заклад, суб'єкти методичного забезпечення, функції методичного забезпечення.

Статья посвящена теоретическому обоснованию дидактических основ деятельности субъектов методического обеспечения в высшем юридическом учебном заведении и установлении их роли в образовательном процессе. В научный оборот вводится авторская дефиниция понятия «субъект методического обеспечения образовательного процесса». Представляется описание содержания деятельности субъектов в контексте уровней высшего образования на основе функционального подхода. При этом выделяется более тридцати функций методического обеспечения, которые возлагаются на соответствующих субъектов. Устанавливается характер взаимодействия субъектов методического обеспечения с учетом специфики деятельности высшего юридического учебного заведения.

Ключевые слова: методическое обеспечение образовательного процесса, высшее юридическое учебное заведение, субъекты методического обеспечения, функции методического обеспечения.

Topchii O.V. SUBJECTS OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE HIGHER LAW SCHOOLS (FUNCTIONAL APPROACH)

The article is devoted to theoretical substantiation of didactic bases of activity of subjects of methodical support in higher legal education. The author's definition of the concept of "subject of methodical support of the educational process" is introduced to the scientific turnaround. These objects, according to the author – a person (physical and legal), author teams entrusted with the duties or which on its own initiative participate in the conceptualization, writing, upgrade, approval, manufacture, use, conservation and dissemination of educational materials, which are indispensable for the full implementation of the educational process. The author proposes to include a number of subjects of methodical support of not only teachers, but also the heads of the Ministry of Education and Science, experienced practitioners, employees of research centers, and experts in the field of computer technology, librarians and students. The researcher points out that for higher legal education institution is of particular importance the activity of experienced lawyers, prosecutors, police officers and other professionals in the field of law. The novelty of the study lies in the fact that the scientist sets over thirty functions methodological support of causes their rationale. Activities of methodical support of subjects treated from the standpoint of the theory of management, which has vertical and horizontal levels of interaction.

Key words: methodological, support of the educational process, higher legal education institution subjects methodical maintenance, functions methodological support.



Постановка проблеми. Трансформація системи вищої освіти нашої держави, що значно активізувалася після прийняття відповідного Закону України [1], поставила перед педагогами-науковцями, менеджерами освіти і практиками завдання щодо принципово нових підходів до організації освітнього процесу, визначення ролі й місця кожного учасника у цьому процесі. У зв'язку з цим з-поміж інших виникає необхідність наукового обґрунтування поняття суб'єктів освітньої діяльності, суб'єктів методичного забезпечення освітнього процесу, зокрема визначення їх кола, встановлення функцій і змісту роботи, характеру взаємодії між собою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-педагогічні дослідження, в полі зору яких знаходяться суб'єкти освітньої діяльності, в основному зосереджені на двох основних площинах: управлінській і методичній. При цьому коло таких осіб, за авторським баченням, не є постійним і варіюється в залежності від тематики дисертацій.

Так, С.М. Николаєнко в межах дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук виокремлює суб'єктів управління інноваційним розвитком системи освіти і відносить до них керівників відповідних підрозділів Міністерства освіти і науки [2, с. 11] та керівників закладів вищої освіти [2, с. 35].

На рівні дисертацій діяльність суб'єктів освітнього процесу досліджувалася в ракурсі інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу [3], організаційно-методичних засад моніторингу діяльності загальноосвітніх навчальних закладів [4], організаційно-педагогічних умов управління науково-методичною роботою з учителями в регіоні [5], педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти [6], системи інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом [7] та ін. У наведених роботах окреслено основні аспекти суб'єктів управлінської діяльності в сфері освіти, виявлено чинники, що впливають на ефективність роботи загалом.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, проведений нами аналіз науково-педагогічних джерел дозволив з'ясувати, що питання щодо суб'єктів методичного забезпечення освітнього процесу у вищих юридичних навчальних закладах не знайшло свого детального відображення у науковій літературі, а тому потребує окремого дослідження.

Постановка завдання. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні дидактичних засад діяльності суб'єктів методичного забезпечення у вищому юридичному навчальному закладі й встановленні їх ролі в освітньому процесі. Відповідно до поставленої мети необхідно розв'язати наступні завдання: 1. Сформулювати визначення поняття суб'єктів методичного забезпечення. 2. Надати опис змісту діяльності суб'єктів у контексті рівнів вищої освіти з позицій функціонального підходу. 3. Встановити характер взаємодії суб'єктів методичного забезпечення з урахуванням специфіки діяльності вищого юридичного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. На теперішній час термін «суб'єкт» є міждисциплінарним і широко використовується у філософії, праві, психології, педагогіці. Згідно з Великим тлумачним словником сучасної української мови вирізняються такі основні значення даного терміну: «1. *філос.* Істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності й до цілеспрямованої діяльності. 2. *книжн.* Особа, група осіб, організація і т. ін., яким належить активна роль у певному процесі, акті. 3. *юр.* Особа чи організація як носій певних прав та обов'язків.» [8, с. 1211]

Досить показовим є те, що при активному вжитку вказаного терміну теоретики педагогіки оминають його дефініції. Лише у Великій сучасній енциклопедії «Педагогіка» знаходимо таке визначення: «Суб'єкт – людина або колектив, які активно діють, пізнають, мають свідомість. С. може проявляти ініціативу і самостійність, приймати і реалізовувати рішення, оцінювати наслідки своєї поведінки, самозмінюватися й самовдосконалюватися, визначати перспективу своєї багатомірної життєдіяльності» [9, с. 562]. Наведене визначення є досить показовим у тому плані, що воно, по-перше, пояснює поняття через ключові слова «людина або колектив», по-друге, вказує на такі головні риси, притаманні суб'єктові, як активність, здатність до різних видів діяльності. Проте у першій частині дефініції, як нам здається, варто було б змінити порядок слідування елементів опису, бо, на наш погляд, свідомість передуює діяльності. Крім того, з поля зору автора визначення вийшли такі компоненти, що є невід'ємною ознакою суб'єкта, як здатність мати права і виконувати певні обов'язки.

Разом із тим таке авторитетне видання, як «Енциклопедія освіти», взагалі оминуло увагою цей термін, наявні лише словникові статті «суб'єкт управління», «суб'єктно-вчинкова парадигма освіти», «суб'єкт-суб'єк-



тні відносини» [10, с. 882–884]. При цьому визначення суб'єкта управління взагалі порушує усі правила лексикографії, тому що, оминаючи пояснення, хто такий цей суб'єкт, одразу констатує, що «суб'єкт управління є на кожному рівні керівництва, що зумовлено тим, що ієрархія управління передбачає підпорядкованість по вертикалі на різних рівнях керівництва». [10, с. 882].

Разом із тим поняття «суб'єкти освітнього процесу», «суб'єкти методичного забезпечення освітнього процесу» в жодному з педагогічних лексикографічних джерел, за нашими спостереженнями, не представлено. Нерідко у законодавчих і підзаконних актах, а також у наукових статтях, підручниках і навчальних посібниках використовується синонім «учасники освітнього процесу». Вважаємо, що, незважаючи на близькість значень, ці терміни все ж таки не є абсолютно тотожними, скоріш їх можна кваліфікувати як семантичні синоніми, що відрізняються відтінками значення. Поняття «учасник» має в семантичному ядрі компонент добровільної участі в чомусь, у той час як суб'єкт у розумінні обов'язків виступає невід'ємною складовою певних правовідносин і несе відповідальність за виконання покладених на нього функцій. Зважаючи на викладене, пропонуємо у тих контекстах, де йдеться про основні аспекти професійної діяльності, віддавати перевагу терміну «суб'єкт». Тим паче, що, з позицій юриспруденції, діяльність із методичного забезпечення освітнього процесу може розглядатися в межах адміністративного (управління освітою), трудового (належне виконання посадових обов'язків), цивільного (авторського) права.

Також пропонуємо авторське визначення поняття «**суб'єкти методичного забезпечення освітнього процесу**». Під ним ми розуміємо осіб (як фізичних, так і юридичних), авторські колективи, на яких покладено посадові обов'язки або які за власною ініціативою в межах своїх компетенцій беруть участь у концептуалізації, проектуванні, творенні, модернізації, затвердженні, виготовленні, використанні, зберіганні й розповсюдженні навчальних матеріалів, без яких неможливо повноцінне здійснення освітнього процесу й оптимальне досягнення якісних результатів навчання.

Прокоментуємо. Насамперед, ми виходимо з того, що суб'єкти є особами, при цьому вони можуть бути як фізичними, так і юридичними особами. Наприклад, Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук є суб'єктами, що мають статус юридичних осіб. Обумовимо, що методичне забезпечення може здійснюватися

як один із компонентів посадових обов'язків працівника, так і за власною ініціативою. В якості прикладу останнього наведемо співробітництво із працедавцями, які можуть виступати замовниками підготовки фахівців і формують вимоги до їх компетенцій. Власну ініціативу можуть проявляти й здобувачі вищої освіти, які усвідомлено ставляться до свого навчання та пропонують внесення до навчальних планів певних навчальних дисциплін чи спецкурсів, доповнення навчальних програм новими питаннями тощо.

Далі у своєму визначенні ми надаємо перелік, на що саме спрямовується діяльність суб'єктів методичного забезпечення. Ми свідомо включили до цього переліку виготовлення, зберігання й розповсюдження навчальних матеріалів, адже без них сам процес гальмується, а іноді й унеможливується.

Цілком зрозуміло, що в епоху інтернету, швидкого оновлення потоків інформації й підходи до навчального процесу, його методичного забезпечення мають бути принципово іншими. Так, постає питання про те, що традиційні підходи, коли безпосередньо самі науково-педагогічні працівники готували й впроваджували науково-методичні матеріали, не витримують вимог сьогодення. На допомогу кафедрам мають прийти працівники науково-методичних і навчально-методичних центрів, технічних служб, видавництва і т.д. Недарма Д.В. Чернилевський пропонує запровадити у педагогічних вузах таку спеціальність, як «проектувальник дидактичних технологій» [11, с. 368].

Що з того, якщо методичні рекомендації до певного курсу існують лише в авторському екземплярі й ними не можуть користуватися ті, для кого це призначено? Безумовно, такий поширений перелік тягне за собою включення до суб'єктів методичного забезпечення й тих осіб, які зазвичай взагалі не потрапляють до поля зору теоретиків педагогіки: працівників комп'ютерних відділів, бібліотек, лаборантів та ін. Але, на наше глибоке переконання, без них повноцінне функціонування методичного забезпечення стає доволі проблематичним.

Включаємо у своє авторське визначення і елемент цілепокладання: з якою метою створюється методичне забезпечення, на що воно спрямоване.

Таким чином, як нам здається, ми спромоглися включити до своєї авторської дефініції достатньо повний перелік ключових ознак, які характеризують сутність означеного поняття.

Узагальнюючи, можна констатувати, що на суб'єктів методичного забезпечення ос-



вітнього процесу покладаються наступні **функції**:

- *гносеологічна*: отримання, нагромадження, поширення знань;
- *методологічна*: формування концептуальних засад як реалізації освітнього процесу загалом, так і окремих його складових;
- *соціальна*: виконання замовлення держави і суспільства на підготовку конкурентоспроможних фахівців, творення національної еліти;
- *управлінська*: скерування освітнього процесу згідно із затвердженими стандартами, забезпечення взаємодії усіх учасників процесу; сприяння методичній діяльності й контроль за її результатами;
- *нормативно-правова*: закріплення стандартів, настанов, вимог, правил, положень щодо методичного забезпечення освітнього процесу; регулювання й дотримання прав інтелектуальної власності;
- *організаційна*: створення необхідних педагогічних умов і спрямування діяльності усіх суб'єктів методичного забезпечення на виконання поставлених завдань;
- *світоглядна*: формування системи поглядів і переконань особистості;
- *інформаційно-аналітична*: відбір, критичне осмислення, обробка відомостей, що вносяться до навчальних матеріалів;
- *репрезентаційна*: реалізація у методичних матеріалах змісту освіти згідно з концепціями підготовки фахівців за певним рівнем вищої освіти;
- *інноваційна*: врахування новітніх досягнень у кожній галузі знань, у тому числі передового закордонного досвіду, впровадження відібраних матеріалів у освітній процес; сприяння інноваціям у методиці викладання й методиці самоосвіти;
- *евристична*: відкриття нових підходів до реалізації навчання;
- *креативна*: реалізація творчих підходів, авторського бачення або авторських методик;
- *координаційна*: врахування міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків, поінформування учасників процесу про діяльність інших його суб'єктів;
- *прогностична*: проектування кінцевих результатів освітнього процесу, моделювання можливих бар'єрів, що перешкоджають досягненню стратегічних цілей;
- *просвітницька*: цілеспрямована передача знань та інтерпретація відомостей із метою приращення наявних у здобувача вищої освіти компетенцій;
- *гуманістична (антропоцентрична)*: ствердження й системне впровадження ідеї людини як найвищої цінності у суспільстві;

– *валеологічна*: невід'ємна складова антропоцентричної функції, спрямована на формування знань, що дозволяють зберегти власне здоров'я, обрати здоровий спосіб життя й у разі необхідності надати необхідну допомогу іншим людям;

– *безпекознавча*: врахування факторів державної, національної, інформаційної безпеки, у разі необхідності – дотримання режими секретності;

– *виховна*: формування важливих для суспільства якостей громадянина, професіонала, гуманіста;

– *комунікативна*: врахування лінгвістичних і логічних правил формування інформації, пріоритетність навчальних діалогів у парадигмі суб'єкт-суб'єктних відносин між науково-педагогічними працівниками і здобувачами вищої освіти;

– *пропедевтична*: підготовка студентів до проходження практик і стажувань, а також мінімізація періоду адаптації на робочому місці після закінчення вищого навчального закладу;

– *акмеологічна*: орієнтація на диференційований підхід до здобувачів вищої освіти з метою сприяння досягненню вершин можливостей кожної особистості;

– *аксіологічна*: врахування системи цінностей, важливих для суспільства, громадськості, професійної спільноти, окремої людини;

– *мотивувальна*: спонукання до усвідомленого розвитку здобувача вищої освіти, його прагнення до досягнення ефективних результатів навчання;

– *розвивальна*: орієнтація на системний розвиток професійно значущих й особистісних якостей здобувачів вищої освіти;

– *експертно-оцінна*: аналіз передового педагогічного досвіду, дослідження відповідності підготовлених методичних матеріалів вимогам освітніх стандартів і стандартів освітньої діяльності, обґрунтування висновків щодо можливостей їх застосування у процесі навчання або пропозицій щодо шляхів удосконалення методичного забезпечення;

– *реформаторська*: модернізація існуючих методичних матеріалів, методик і технологій навчання, трансформація застарілих підходів у сучасні;

– *культурологічна*: формування культури знань, збереження, накопичення інформації як культурного феномена;

– *проектувальна*: створення моделей, проектів, планів методичного забезпечення на підставі обраних концептуальних підходів до методології підготовки фахівців певного профілю;

– *технологічна*: орієнтація на використання новітніх освітніх технологій, в тому



числі e-learning (електронне навчання) на всіх етапах від проектування до оцінювання якості освіти;

– *виробнича*: виготовлення й розповсюдження методичних матеріалів, а також тренажерів, муляжів, спеціальних імітаційних програм квазіпрофесійної діяльності;

– *праксеологічна*: врахування вимог наукової організації праці, тайм-менеджменту, дидактичного принципу поступового ускладнення матеріалу;

– *кваліметрична*: закладення у методичних матеріалах показників вимірювання якості освіти, критеріїв оцінювання, рейтингових шкал тощо.

Незважаючи на достатньо розгалужений перелік функцій, що покладаються на суб'єктів методичного забезпечення освітнього процесу, ми не вважаємо цей перелік вичерпним. У подальшому він може доповнюватися, деталізуватися, розширюватися за рахунок співвіднесення певних функцій із суб'єктами кожного рівня ієрархії управління.

Вважаємо, що для юридичного вищого навчального закладу особливу роль має залучення до методичної діяльності досвідчених практиків: адвокатів, прокурорів, нотарі-

усів, юрисконсультів, офіцерів поліції тощо. Вони спроможні актуалізувати зміст освіти, особливо якщо йдеться про підготовку магістрів права. Без їх участі запропоновані здобувачам вищої освіти спецкурси можуть стати занадто теоретизованими або відірваними від реалій української дійсності.

За традицією, що склалася у педагогіці управління, ми розглядаємо суб'єктів методичного забезпечення освітнього процесу на підставі ієрархічної вертикалі та взаємодії на рівні горизонтальних зв'язків. У найбільш узагальненому вигляді наше бачення можна передати наступною схемою.

Прокоментуємо зображене. Включення до схеми Міністерства освіти і науки України галузевих державних органів, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади, зумовлено тим, що саме на цих суб'єктів покладаються функції нормативної регламентації даного виду діяльності, формулювання кваліфікаційних вимог до майбутніх фахівців, а також зовнішній контроль за рівнем виконання.

Вчена рада навчального закладу як колегіальний орган спрямовує напрями реалізації та прогнозує результати подальшо-



Схема 1
Суб'єкти методичного забезпечення освітнього процесу
у вищому юридичному навчальному закладі



го розвитку вишу через усі види діяльності, в тому числі й методичну. З метою найбільш ефективного скерування останньої у вищих навчальних закладах створюються науково-методичні ради, до складу яких входять авторитетні вчені, досвідчені науково-педагогічні працівники, досвідчені практики, які співпрацюють із кафедрами на громадських засадах. Під час реалізації науково-методичної роботи кафедри координують свою діяльність із певними структурними підрозділами ВНЗ, на яких покладаються обов'язки безпосередньої організації навчальної та наукової роботи (факультети, науково-методичні, навчально-методичні центри, відділи організації наукової роботи тощо).

Оскільки до нашої схеми включено такий вид забезпечення, як бібліотечно-інформаційний, ми не могли не включити до кола суб'єктів вузівські бібліотеки.

У багатьох вузах є власні типографії, видавництва або редакційно-видавничі відділи, тож ми вважаємо, що і вони працюють у сфері методичного забезпечення освітнього процесу.

Роль відділів матеріального і технічного забезпечення вищих навчальних закладів, на перший погляд, є непомітною, проте саме завдяки діяльності їхніх працівників кафедри мають можливість використовувати у навчальному процесі технічні засоби, проводити заняття у спеціально обладнаних аудиторіях, реалізовувати певні проекти, пов'язані зі створенням посібників і підручників нового покоління.

Окремого коментарю потребує включення до нашої схеми органів студентського самоврядування. Враховуючи переорієнтацію сучасної освіти на суб'єкт-суб'єктні відносини, ми вважаємо, що саме здобувачі вищої освіти є тими, заради кого створюється таке забезпечення. Це обумовлює їх право на ініціацію оновлення існуючих навчальних планів, програм, актуалізацію представлених там відомостей, максимальне наближення дидактичних матеріалів до потреб майбутнього фахівця.

Висновки. В ході проведеного нами дослідження було проаналізовано підходи до визначення поняття «суб'єкти методичного забезпечення освітньої діяльності», запропоновано його авторську дефініцію. Узагальнені відомості щодо кола суб'єктів і їх

функцій дозволять у подальшому удосконалити теорію і практику діяльності вищих юридичних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: автореф. дис.. докт. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / С.М. Ніколаєнко ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2009. – 44 с.
3. Сенчук Ж.О. Інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Ж.О.Сенчук ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2009. – 20 с.
4. Бабінець С.І. Організаційно-методичні засади моніторингу діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / С.І. Бабінець ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2010. – 20 с.
5. Качур Б.М. Організаційно-педагогічні умови управління науково-методичною роботою з учителями в регіоні: автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Б.М. Качур ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2009. – 20 с.
6. Галус О.М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: автореф. дис.. докт. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / О.М. Галус ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2009. – 44 с.
7. Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: автореф. дис.. докт. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Л.М. Калініна ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2008. – 41 с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
9. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Соврем. Слово, 2005. – 720 с.
10. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : [учеб. пособие для вузов] / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ЛАНА, 2002. – 407 с.



УДК 378.14.015.62

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ФІНАНСОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Фесенко Г.А., аспірант кафедри
педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті обґрунтовано актуальність проблеми підготовки молоді до фінансової діяльності. Доведено, що нині основна роль у підвищенні фінансової грамотності школярів відведена вчителям економіки, які можуть реалізовувати це завдання у межах економічного виховання. Визначено теоретичні засади фінансового виховання школярів із позицій розуміння його як окремого виду та складової економічного виховання. Розглянуто моделі можливого здійснення цієї роботи та запропоновано змістові лінії підготовки майбутніх учителів математики до фінансового виховання школярів.

Ключові слова: фінансове виховання, моделі фінансового виховання учнів, підготовка майбутніх учителів математики до фінансового виховання.

В статье обоснована актуальность проблемы подготовки молодежи к финансовой деятельности. Доказано, что сегодня основная роль в повышении финансовой грамотности школьников отведена учителям экономики, которые могут реализовать это задание в рамках экономического воспитания. Определены теоретические основы финансового воспитания школьников с позиций понимания его как отдельного вида и составляющей экономического воспитания. Рассмотрены модели возможного осуществления этой работы и предложены содержательные линии подготовки будущих учителей математики к финансовому воспитанию школьников.

Ключевые слова: финансовое воспитание, модели финансового воспитания учащихся, подготовка будущих учителей математики к финансовому воспитанию.

Fesenko A.A. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS TO FINANCIAL EDUCATION OF STUDENTS PROFILE SCHOOL

The article substantiates actuality of problem of preparing young people for financial activities. It is proved that today main role in improving financial literacy of students assigned to teachers of economy who can implement this task in framework of economic education. It is determined theoretical foundations of financial education of schoolchildren from standpoint of understanding it as a separate species and component of economic education. An author examines models of possible implementation of proposed work and meaningful line training of future teachers of mathematics to financial education of schoolchildren.

Key words: financial education, models of pupil's financial education, preparation of future teachers of mathematics.

Постановка проблеми. В умовах проведення економічних реформ і побудови принципово нової економічної моделі українського суспільства багаторазово зростає об'єктивна необхідність пристосування і виживання населення, у тому числі й дітей та підлітків. Вибір Україною ринкового шляху розвитку призвів до необхідності формування в учнівській молоді готовності до життя в умовах пошуку шляхів підвищення рівня свого благополуччя і добробуту.

До сфер діяльності, котрі суттєво впливають на добробут людини, належить фінансова, яка пов'язана з розумінням людиною цінності грошей в житті, умінням заробляти, витратити і заощаджувати гроші, захищати власні збереження і ділитися ними, брати в борг і повертати борги. Формування значених рис і здатності особистості донедавна входило до складу цілей і завдань економічного виховання, а нині складає основу фінансового виховання підростаючого

покоління, яке стало одним із самостійних видів впливу на розвиток особистості. Нестача фінансових знань, як і несформованість норм фінансової поведінки, робить проблему фінансового виховання підростаючого покоління вкрай актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням підвищення фінансової грамотності населення в Україні присвячені роботи таких вітчизняних учених, як Л. Захаркіна, М. Катериніна [1], Т. Кізіма [2], І. Ломачинська [3], Т. Смовженко [4] та ін. У більшості робіт досліджуються питання змісту фінансової грамотності українців за віковими групами, розкриваються можливості навчання фінансової грамотності учнів початкової, основної і старшої школи, аналізується світовий досвід організації фінансового виховання всіх верст населення. Разом із тим залишаються невирішеними питання щодо сучасних підходів до організації навчального процесу з фінансової



підготовки майбутніх учителів математики, учнівської і студентської молоді в процесі вивчення математики.

Постановка завдання. З'ясувати можливість підвищення фінансової грамотності майбутніх громадян України на етапі їх шкільного і вузівського навчання. Аналіз стану залучення шкіл до розв'язання завдань фінансового виховання учнів у ЗНЗ України [5; 6] засвідчив, що в системі шкільної виховної роботи фінансове виховання виокремилася недавно, проте окремі його складові реалізовувались у межах економічного виховання і здійснювались переважно вчителями економічної географії. Про це свідчить значна кількість програм факультативів і курсів за вибором, призначених для вчителів економіки. Залучення ж вчителів математики до здійснення цього процесу обмежується введенням елективного курсу «Фінансова математика» [7]. Потенціал для формування в учнів умінь і навичок здійснення різних видів фінансової діяльності засобами математики значний і не реалізований. Підтвердженням цього є результати дослідження стану готовності майбутніх учителів математики до фінансового виховання школярів [8], які засвідчили низький рівень їх обізнаності з даної проблеми. Це й обумовило вибір теми статті.

Для досягнення зазначеної цілі були поставлені завдання, до складу яких увійшли: 1) визначення сутності і структури фінансового виховання та з'ясування цінності грошей у житті людини; 2) розкриття особливостей організації виховного процесу з підвищення фінансової грамотності школярів; 3) аналіз стану методичного забезпечення фінансового виховання учнів профільних класів; 4) виділення напрямів у підготовці майбутніх учителів математики до підвищення фінансової грамотності старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз публікацій з проблеми фінансового виховання [9; 10; 11] дозволив встановити, що:

– *фінансове виховання*, з одного боку, являє собою самостійний тип виховання, необхідний для життя людини в певних умовах, а з іншого – виступає компонентом економічного виховання і складовою загального виховання людини [9]. Головна мета економічного виховання – розкриття навколишнього предметного світу матеріальних цінностей і навчання людини відповідній формі поведінки, яка допоможе зберегти їх і примножити. Для фінансового виховання матеріальними цінностями виступають гроші. Відповідно мета фінансового виховання полягає в усвідомленні цін-

ності грошей і набутті досвіду поведінки з ними. У сфері особистого життя економічна діяльність передбачає: а) планування та організацію особистого бюджету, доходів та витрат сім'ї; б) економічно обґрунтоване оцінювання товарів, які купуються для особистих потреб, їх раціональне використання. Зазначені види економічної діяльності є предметом дослідження науки про фінанси і входять до складу фінансового виховання, *мета якого* полягає у формуванні й закріпленні певних взірців (моделей) поведінки в фінансовій системі, заснованих на знаннях, нормах і правилах. Наслідування їх хоча й робить життя людей більш прагматичним, але в той же час надає більшу ступінь свободи для самореалізації. Опановуючи нові для себе фінансові ролі, люди змінюють образ свого мислення, узгоджуючи його з фінансовими законами;

– *фінансове виховання* – це провідний засіб підвищення фінансової грамотності населення, який може істотно підвищити його шанси на успіх у житті, розширити діапазон застосування своїх здібностей [9]. Наслідками відсутності фінансової грамотності для молодшої людини є: невміння ставити, а потім досягати цілей фінансової діяльності; нерозуміння (або обмежене, викривлене розуміння) фінансової дійсності, відсутність інтересу до фінансових подій і явищ; ігнорування фінансових законів; несформованість особистих фінансових інтересів; неусвідомлення істинних потреб людини для успішного життя й підміна їх уявними потребами; відсутність звички діяти відповідно до моральних норм і цінностей, їх заміна на викривлені взірці «успіху», які культивують ЗМІ; слабка поведінкова активність, пасивність у складних фінансових ситуаціях; відсутність самостійного мислення, зневіра у власній силі, низька креативність; нерозуміння ролі фінансової свободи як основи самореалізації людини в професійній діяльності і повсякденному житті [3];

– *фінансова вихованість як результат виховання* є інтегральною цілісністю, що включає принципи поведінки, уміння й навички, традиції, звички, засновані на фінансових знаннях, цінностях і культурі людини. Отримати фінансове виховання можна двома шляхами: *формальним і неформальним*. *Формальний шлях здійснюється* через систему фінансової освіти, в якій основи фінансових знань закладаються особливими методами певними суб'єктами, формується особливий фінансовий образ мислення, опановуються моделі фінансової поведінки. *Неформальний шлях* реалізується тоді, коли в ролі вчителя й наставника висту-



пають засоби масової інформації, поради друзів і колег, досвід батьків; коли засвоєння взірців поведінки і прикладів реального життя відбувається в побутових або професійних ситуаціях;

– *фінансове виховання* як система поглядів, переконань, мотивів поведінки постійно *коригується* новими знаннями, новими життєвими обставинами, взірцями поведінки, системою цінностей. Це слід враховувати при проектуванні моделі фінансового навчання й виховання школярів.

«Основу системи цінностей в фінансовій сфері життя людини складають гроші. Їх вважають однією з найважливіших цінностей життя людини в сучасному суспільстві. Вони дозволяють порівнювати, виражати всі інші цінності, координувати й впливати на їх субординацію аж до цінності людського життя: якщо людина є мірою всіх речей, то гроші – мірою самої людини», – пише Н. Зарубіна [12]. Цінність грошей визначається функціями, які вони виконують у професійній і побутовій діяльності. Представники марксистської теорії грошей визнають п'ять їх функцій: міри вартості; засобу обігу; засобу нагромадження; засобу платежу; світових грошей. Гроші також успішно реалізують усі функції культури: пов'язують людей (*комунікативна*), об'єднують їх (*інтегративна*), забезпечують соціалізацію людини (*адаптивна*), сприяють передачі суспільного досвіду, діяльних здібностей (*трансляційна*), руйнують суспільство й людину («*демонічна*» функція) й ін., що визначає їх цінність для людини [12]. Гроші впливають на формування моральних цінностей, перетворюючись у мотиватор активної соціально-економічної діяльності.

Організація виховного процесу з підвищення фінансової грамотності школярів обумовлює необхідність визначення його специфіки. Вивчення літератури [9; 10; 11] дало можливість встановити, що фінансове виховання як педагогічна категорія та процес має особливості, характерні й для інших видів виховання: двоаспектний характер; безперервність та довготривалість; взаємозв'язок, взаємодоповнюваність процесів виховання, самовиховання і перевиховання; багатфакторність різноманітних виховних впливів (батьки, друзі, навколишнє середовище, засоби масової інформації тощо); латентний (прихований) характер результатів виховання; концентризм формування якостей особистості з урахуванням індивідуальних, психічних і вікових можливостей; різноманітність форм, методів і прийомів виховання; специфіка й труднощі оцінювання поведінки та якостей особистості у зв'язку з неточністю методів діагностики виховання;

багатогранність завдань і різноманітність змісту; самокерованість [10].

До *основних функцій* фінансового виховання, пов'язаних із фінансовою діяльністю, належать:

– *організаційно-мотиваційна* – формування мотивації розвитку особистості, її вдосконалення і самовдосконалення, організація діяльності, спілкування та творче залучення всіх вихованців до виховного процесу;

– *діагностична* – виявлення реального рівня розвитку людини у фінансовій сфері, а також чинників впливу на якості особистості, пов'язані з нею;

– *прогностично-проективна* – планування бажаного результату та умов його досягнення, розроблення плану та програми досягнення виховної мети;

– *формуючо-розвивальна* – формування та постійне вдосконалення у людини соціально-ціннісних якостей, забезпечення гармонійного розвитку особистості та максимальної реалізації її творчого потенціалу;

– *інформаційно-комунікативна* – цілеспрямований психолого-педагогічний та інформаційний вплив на свідомість, інтелектуальну, духовно-перцептивну, вольову і мотиваційну сфери особистості, формування високої культури спілкування, правил загального етикету і поведінки, розвиток соціально-значущих цінностей;

– *контрольно-оцінювальна* – виявлення й оцінка результатів виховання, ефективності системи виховної роботи та внесення відповідних коректив і змін.

Структуру виховного процесу розкривають через єдність мети, змісту і способів досягнення результату. Провідні компоненти цієї структури – мета і завдання фінансового виховання, які надають йому цілеспрямованого, систематичного, послідовного характеру.

Фінансове виховання особистості – процес надзвичайно складний і тривалий. У ньому виділяють чотири етапи: **перший** – ознайомлення з загальними нормами та суспільними правилами поведінки з грошима; **другий** – формування ставлень до грошей; **третій** – формування поглядів і переконань, пов'язаних із фінансовою діяльністю; **четвертий** – формування спрямованості особистості на успіх у фінансовій сфері. Детальна характеристика кожного етапу наведена у [10] і дає можливість не тільки деталізувати їх, а й обирати типи завдань, які сприятимуть їх реалізації.

У процесі виховання можуть бути реалізовані дві моделі: *директивна* і *модель сприяння саморозвитку людини*. *Директивна модель* фінансового виховання пе-



редбачає пряме формування особистості через приховані (маніпулятивні) виховні впливи на неї. *Модель сприяння саморозвитку людини передбачає* створення умов (середовища) для виявлення власної ініціативи та самостійності, вільного відповідального вибору і самовизначення [11]. Слід поступово переходити від першої моделі до другої.

Науковці (Т. Гільберг, А. Довгань, С. Капіруліна та ін), що розробляли навчально-методичний посібник «Основи споживчих знань», запропонували *три моделі організації фінансової освіти і виховання учнів: однопредметну* – в якій виховний вплив на свідомість школярів здійснюється за рахунок введення спеціального курсу за вибором, який вивчається з першого по одинадцятий класи; *інтегровану*, в якій знання з певної області (фінансової) вводяться до

змісту більшості навчальних дисциплін як інваріантною, так і варіативної складових навчального плану і використовуються викладачами під час їх вивчення; *змішану*, коли фінансові знання викладаються окремим наскрізним курсом і інтегруються в зміст інших шкільних навчальних предметів. Найбільш ефективною, на думку вчених, є змішана модель.

У межах третього завдання було вивчено програми факультативних та елективних курсів, орієнтованих на підвищення фінансової грамотності школярів, які видані МОН освіти і науки України протягом 2008–2014 рр. Їх перелік наведено у таблиці 1.

Представлені у таблиці курси можна класифікувати за *ознаками*:

– *рівень навчання*: а) рівень стандарту – 1, 2, 10; б) академічний рівень – 1; профільний рівень – 1, 3, 5, 6, 8, 9, 12–14;

Таблиця 1

Перелік програм факультативних і елективних курсів

№	Назва курсу, автор	Клас	Кіл-ть годин	Напрямок і вид профілю
1	«Економіка» (авт. О. Решетняк, І. Тимченко, Ю. Лелюк, Л. Пужайчерета). Гриф МОН 2007, 2014	11	35	рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень
2	«Основи споживчих знань» (авт. С. Ганаба, О. Мартинюк). Гриф МОН 2007, 2014	1-12	17/35	допрофільна і загальна підготовка
3	«Прикладна економіка» (авт. С. Капіруліна). Гриф МОН 2007, 2014	10-11	35	економічний напрямок суспільно-гуманітарного профілю ЗНЗ
4	«Професійна економіка» (авт. Н. Невзорова)	5-7	17	допрофільна підготовка
5	«Економічне моделювання та розв'язування економічних задач» (авт. Г. Горленко). Гриф МОН 2007, 2014	10	35	економічний напрямок суспільно-гуманітарного профілю ЗНЗ
6	Розв'язування економічних задач (авт. Г. Горленко). Гриф МОН 2012	10-11	35/70	економічний напрямок суспільно-гуманітарного профілю ЗНЗ
7	Фінансове виховання (авт. С. Біденко, І. Золотаревич). Гриф МОН 2013	8	32	допрофільна підготовка
8	Фінансова грамотність (авт. І. Кравченко, Т. Смовженко). Гриф МОН 2008, 2014	10	35	соціально-гуманітарний профіль
9	«Основи бізнесу та фінансів» (авт. Д. Зимовський)	10	35	поглиблене вивчення інформатики
10	«Основи споживчих знань» (авт. Т. Гільберг, С. Капіруліна та ін.). Гриф МОН 2007, 2014	10-12	35	загальноосвітні навчальні заклади
11	«Я-клієнт банку» (авт. Г. Горленко, К. Горленко), Гриф МОН 2010	8 (9)	17	допрофільна підготовка
12	«Клієнт банку» (авт. Г. Горленко, К. Горленко), Гриф МОН 2010	8-9	35	класи з поглибленим вивченням економіки
13	Клієнт банку (авт. Г. Горленко). Гриф МОН 2010	10	35	класи соціально-гуманітарного профілю
14	«Фінансова математика» (авт. Ю. Біцюра). Гриф МОН 2007, 2014	10-11	70	профільні класи



– *орієнтація* на здійснення фінансового виховання школярів: а) безпосередня – 7–9, 11–14; опосередкована – 1–6, 10;

– *етапи* економічного/фінансового навчання й виховання: а) початкова, основна школа – 2, 4, 7, 11, 12; б) старша школа – 1, 3, 5, 6, 8–10, 13, 14;

– *наявність підстав для впровадження моделей* фінансового виховання: одно-предметна – 1–14; інтегрована (з математикою) – (економіка/математика; фінанси/математика) – 2, 3, 5, 6, 9, 10, 13; змішана – 1–3, 5, 6, 9, 12, 14.

Аналіз змісту наведених програм засвідчив, що: а) переважна кількість розробок факультативних та елективних курсів пов'язана з різними аспектами економічного виховання і може бути застосована в межах однопредметної або змішаної моделей навчання; б) безпосередньо пов'язаним із математикою виявився лише один спецкурс за вибором учнів «Фінансова математика» (авт. Ю. Біцюра); в) до курсів, опанування яких передбачає реалізацію міжпредметних зв'язків із математикою, можна віднести програми: 2, 3, 5, 6, 9, 10, 13.

З'ясування особливостей організації навчального процесу, орієнтованого на фінансове виховання учнів профільних класів та результати аналізу змісту програм факультативних і елективних курсів, рекомендованих МОН освіти і науки України для ЗНЗ, дозволили визначити змістові лінії підготовки майбутніх учителів математики до здійснення фінансового виховання школярів. До їх складу ввійшли:

1) теоретичні основи економічного/фінансового виховання учнів;

2) моделі підвищення фінансової грамотності учнів профільних класів засобами шкільного курсу математики (ШКМ);

3) зміст фінансової освіти учнів старшої школи під час вивчення ШКМ;

4) технології компетентнісно-орієнтованого навчання учнів математики та основні форми, методи й засоби фінансової освіти;

5) проектування фінансового навчання й виховання учнів профільної школи у процесі вивчення математики (цілі, зміст, методи, форми і засоби) під час вивчення ШКМ на рівні класу, розділу, теми, уроку, педагогічної ситуації.

У межах вузівського етапу підготовки майбутніх учителів математики вони можуть бути реалізовані під час вивчення дисциплін, включених до навчального плану як за вибором ВНЗ (педагогіки, методики навчання математики), так і за вибором студентів (спецкурсу «Основи фінансової математики») [13, 14, 15].

Висновки з проведеного дослідження.

Потреба в оволодінні молоддю компетенціями в різних видах фінансової діяльності нині настільки зросла, що ігнорувати її неприпустимо. Фінансова освіта й виховання підростаючого покоління – шлях розв'язання цієї проблеми. Якість здійснення навчально-виховної роботи суттєво залежить від рівня готовності до неї вчителів. ВНЗ спроможні забезпечити підготовку майбутніх учителів математики до підвищення фінансової грамотності випускників шкіл за різними моделями (монопредметною, інтегрованою, змішаною). Введення відповідного спецкурсу є необхідною умовою їх реалізації. Перспективними напрямками подальшого дослідження є розробка моделей підготовки майбутніх учителів математики до фінансового виховання учнів та дослідження їх ефективності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Захаркіна Л.С. Підвищення рівня фінансової грамотності населення України / Л.С. Захаркіна, К.П. Катериніна // Економічний форум. – 2014. – № 4. – С. 200–207.
2. Кізіма Т.О. Фінансова грамотність населення: зарубіжний досвід і вітчизняні реалії / Т.О. Кізіма // Вісник ТНЕУ. – 2012. – № 2. – С. 64–71.
3. Ломачинська І.А. Фінансова грамотність як основа оптимізації фінансової поведінки в умовах глобалізації / І.А. Ломачинська // Вісник ОНУ ім. І.І. Мечнікова. – 2011. – Том 16. – Випуск 20. – С. 116–124.
4. Фінансова грамотність : навч. посібник / авт. кол.; за ред. д-ра екон. наук, проф. Т.С. Смовженко. – Вид. 2-ге, випр. і доп. – К., 2013. – 311 с.
5. Збірник програм з економіки / Спецвипуск / Укладачі Р.В. Гладковський, Н.І. Забуга // Економіка в школах України. – 2013. – № 3 (100). – 93 с.
6. Перелік програм варіативної складової робочого навчального плану з географії та економіки, рекомендованих до використання в загальноосвітніх навчальних закладах (лист МОНмолодьспорт від 23.08.2012 № 1/9-592) \ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita-mk.org.ua/Navchplan11_12/.
7. Біцюра Ю.В. Програма факультативного курсу «Основи фінансової математики та математичної економіки» / Ю.В. Біцюра. – «Поділ» // Математика в школі. – 1998. – № 3. – С. 13–17.
8. Фесенко Г.А. Про стан готовності вчителів до реалізації компетентнісного підходу до навчання математики / Г.А. Фесенко // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Педагогічні науки: Вип 53. – К., 2015. – С. 293–299.
9. Суть і зміст процесу виховання в національній школі. Закономірності та принципи виховання. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1964010263272/pedagogika/teoriya_vihovannya#433.
10. Прутченков А.С., Терюкова Т.С. Экономическое воспитание молодежи в контексте современных со-



циальных преобразований / А.С. Прутченков, Т.С. Трюкова // Педагогические науки. – № 1–1, 2010. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://novainfo.ru/article/22>.

11. Рокин А. Финансовое воспитание детей / А. Рокин // Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.reasonablefinance.ru/domashnie-finansi/finansovoe-vozpitanie-detey.html>.

12. Зарубина Н.Н. Деньги как социокультурный феномен: пределы функциональности / Н.Н. Зарубина // Социологические исследования. – 2005. – № 7. – С. 13–21.

13. Фесенко Г.А. Спецкурс «Фінансова математика» як засіб підготовки учнів і студентів до фінансової діяльності / Г.А. Фесенко // Пошук молодих. Вип. 15. – Херсон: Видавництво В.С. Вишемирський. – 2016. – С. 144–146.

14. Фесенко Г.А. Компетентнісний підхід до розвитку фінансової грамотності учнів і студентів – запорука успіху у розв'язанні фінансових проблем суспільства / Г.А. Фесенко // Технології компетентнісного навчання природничо-математичних дисциплін. – Пошук молодих. Випуск 14. Збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. Упорядник В.Д. Шарко. – Херсон, Видавництво ХДУ. – С. 182–184.

15. Фесенко Г.А. Залучення учнів до розв'язування математичних задач фінансового змісту та підготовка майбутніх учителів математики до їх використання в навчальному процесі / Г.А. Фесенко // Наукові записки. – Випуск 9. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Частина 2. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016 – С. 57–64.

УДК 378.14.015.62

ФРЕЙМОВИЙ ПІДХІД ДО ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ ТА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Шарко В.Д., д. пед. н., професор
кафедри фізики та методики її навчання
Херсонський державний університет

У статті обґрунтовано актуальність проблеми підвищення якості підготовки майбутніх учителів фізики до професійної діяльності. Запропоновано фреймовий підхід до навчання учнів і студентів. Визначено особливості його застосування у практиці шкільного і вузівського навчання. Доведено, що шкільний курс фізики та методика його навчання мають значні можливості для фреймування навчального матеріалу та застосування фреймових опор у вивченні їх змісту. Наведено приклади фреймів змістового і сценарного типів, які можна застосовувати при вивченні теоретичного матеріалу.

Ключові слова: фреймове навчання, види фреймів, підготовка майбутніх учителів фізики до реалізації фреймового підходу в навчанні.

В статье обоснована актуальность проблемы повышения качества подготовки будущих учителей физики к профессиональной деятельности. Предложен фреймовый подход к обучению учащихся и студентов. Определены особенности его реализации в практике школьного и вузовского обучения. Доказано, что школьный курс физики и методика его обучения имеют значительные возможности для фреймования учебного материала и использования фреймовых опор в их изучении. Приведены примеры фреймов содержательного и сценарного типов, которые можно применять при изучении теоретического материала.

Ключевые слова: фреймовое обучение, виды фреймов, подготовка будущих учителей физики к реализации фреймового подхода в обучении.

Sharko V.D. FRAME-BASED APPROACH TO KNOWLEDGE ACQUISITION AND TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS FOR ITS IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL PROCESS

The relevance of problem of improvement of quality of training of future teachers of Physics for professional activity is substantiated in article. Frame-based approach to teaching pupils and students is suggested. The peculiarities of its implementation in school practice and University education are defined. It is proved that school course of Physics and Methods of teaching it possess considerable potential for framing of learning material and use of frame-based aids for their contents' acquisition. Examples of frames of contents-type and scenario-type which can be applied when studying theoretical material are given.

Key words: frame-based teaching, types of frames, training of future teachers of physics for implementation of frame-based approach to teaching.



Постановка проблеми. Серед актуальних проблем сучасної методичної науки важливе місце посідає проблема підвищення якості знань учнів і студентів. Її розв'язання пов'язане з розвитком когнітивної сфери суб'єктів навчання, до складу якої входять п'ять когнітивних процесів: увага, сприйняття, мислення, пам'ять та мовлення. Кожен із них відіграє свою роль у творенні знання. Пам'ять забезпечує збереження сприйнятої й осмисленої інформації у свідомості людини. Вченими-психологами встановлено закони пам'яті й визначено умови, дотримання яких сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу. Проте анкетування вчителів шкіл і викладачів ВНЗ засвідчило, що вони не володіють цією інформацією і не застосовують технології, які сприяють кращому запам'ятовуванню знань у процесі навчання фізики учнів і студентів. У контексті зазначеного підготовка майбутніх учителів до розробки і застосування методик і технік запам'ятовування фізичного матеріалу є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення літератури [1; 2] дозволило дійти висновку, що запам'ятовування є керованим процесом, і вчитель повинен володіти техніками, які сприяють кращому засвоєнню знань. Науковці пропонують застосовувати для запам'ятовування інформації графі навчальної інформації, схемно-знакові моделі подання знань, опорні конспекти або аркуші опорних сигналів, карти пам'яті, метаплани, фрейми та ін. Про ефективність використання фреймових опор свідчать результати досліджень Р. Гуріної [3; 4; 5], А. Медведевої [6], М. Пентиліук [7], Н. Чербаєвої [8], О. Шуневич [9] та ін., які застосовували крупноблочні опори фреймового типу під час вивчення математики, фізики, астрономії, біології, української, російської та іноземних мов. Переважна більшість наведених робіт стосується досліджень ефективності фреймового підходу до навчання учнів. Можливості ж застосування фреймів у підготовці

майбутніх учителів фізики залишаються малодослідженими. Наукові розвідки з цього напрямку наукових досліджень засвідчили, що окремі аспекти використання фреймових технологій у процесі навчання студентів педагогічних дисциплін розкрито у працях Л. Ковальчук [10], а також професійної підготовки учителів іноземних мов – у працях Е. Мироненко [11], Н. Саєнко [12] та майбутніх учителів фізики – у статті Л. Мазаєвої [13]. Зміст публікацій переконає у доцільності застосування фреймування як засобу ущільнення інформації і підвищення ефективності навчання учнів і студентів. Проте аналіз досвіду вчителів і викладачів ВНЗ засвідчує, що з даною методикою вони не знайомі, а отже, й упроваджувати фреймові технології у практику навчання учнів і студентів не готові.

Постановка завдання. Метою нашої роботи є визначення можливостей підготовки майбутніх учителів фізики до застосування фреймового підходу в процесі вивчення дисципліни «Методика навчання фізики» (МНФ) у ВНЗ.

Досягнення мети обумовило необхідність розв'язання таких завдань:

- вивчення літератури з проблем дослідження та аналіз підручників із фізики та МНФ із позицій виявлення можливостей для фреймування матеріалу;
- розробка фреймових опор та можливих типів завдань для студентів із засвоєння методичних і фізичних знань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літературних джерел, пов'язаних із дослідженням ефективності різних способів запам'ятовування інформації, дозволив встановити, що вони суттєво впливають на збереження знань її «стискання» і візуалізації, які технологічно можуть досягатися різними способами. До найбільш уживаних у практиці навчання природничо-математичних дисциплін відносять схемно-знакові моделі подання навчальної інформації. Їх перелік наведено на рис. 1.

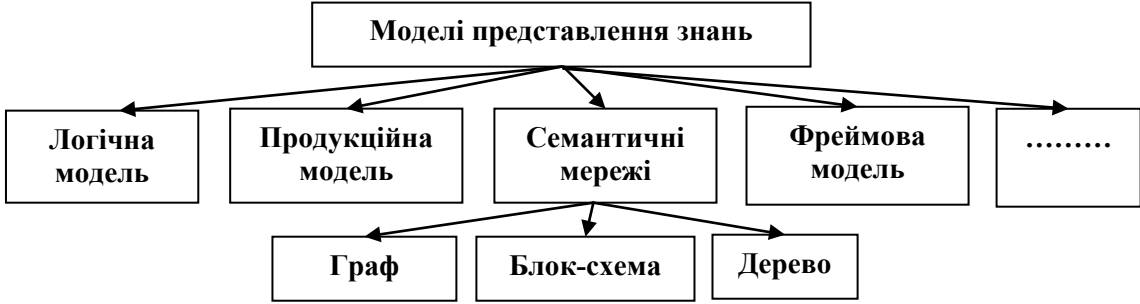


Рис. 1. Моделі представлення знань



Кожна із зазначених моделей має свою специфіку:

– *логічна структура навчальної інформації* – модель, яка найчастіше використовується для запису математичних аксіом і теорем із використанням логіки предикатів, що дозволяє скоротити кількість записуваних «знаків» у кілька разів. Наприклад, словесний виклад теореми «Якщо дві прями (а) і (в) паралельні третій прямій (с), то вони паралельні між собою» можна стиснути до наступного виду: $(a \parallel c, v \parallel c) \rightarrow (a \parallel v)$;

– *продукційна модель* являє собою набір правил або алгоритмічних приписів для виконання певної навчальної дії. Якщо звичайна інструкція складається з декількох, а іноді й великої кількості правил (продукцій), то продукційна модель зводить їх в одну

візуальну композицію з усіма зв'язками й розгалуженнями;

– *модель семантичної мережі*, яка використовується для розкриття обсягу поняття, тобто тих його різновидів, котрі характеризують даний предмет. Прикладами семантичної мережі можуть служити формально-логічні відображення блоків інформації (графи, блок-схеми, дерева);

– *фреймова модель*, якою в дидактиці називають спосіб організації повторення навчального матеріалу (концепт) і навчального часу (сценарій), що застосовується до дисциплін, у яких є повторюване змістове ядро [14].

Дана технологія максимально ефективна у вивченні тих дисциплін, у яких можна виділити змістове ядро (функції, процеси,

Таблиця 1

Підходи науковців до трактування поняття «фрейм»

№	Прізвище вченого	Поняття фрейму
1	М. Мінський [15]	<i>фрейм</i> – (англ. рамка, основа, скелет) – це мінімізований опис певного явища, факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової призводить до того, що це явище, факт або об'єкт перестають правильно класифікувати. Фрейм – один із перспективніших видів сприйняття об'єкта, який може бути формально представлений деякою структурою у вигляді граfi
2	Т.Н. Колодочка [16]	<i>фрейм</i> – рамочна структура ключової ідеї навчального матеріалу, яку можна «накласти» на більшість тем і розділів, що виражена в граfiчній формі
3	Р. Гурина, Е. Соколова [4].	<i>фрейм</i> – каркас, схема, кліше, болванка, модель, структура даних для представлення стереотипної ситуації при організації значних об'ємів пам'яті. Фреймова схема містить пусті рядки, граfi, вікна – слоти (від англ. – slot – щілина, паз), які заповнюються інформацією (варіативна частина) і постійні ключові слова, які входять до каркасу-схеми (інваріантна частина). <i>Фрейм у навчанні</i> – це каркасна структура представлення стереотипної навчальної інформації тексту (висловлювання, комунікативної ситуації), що містить слоти – пусті вікна або строки, які учні заповнюють текстом, ключові слова як зв'язки між слотами і правила, що задають методику й умови проговорювання тексту. Фреймова схема-опора – це візуалізований фрейм. Рами-каркаси і слоти в них можуть бути різної форми
4	Е. Козаренко [2].	<i>фрейм</i> – це вид логіко-лінгвістичної моделі для представлення знань
5	Е. Кубрякова, В. Демьянков, Ю. Панкрац, Л. Лузина [17]	<i>фрейм</i> у сучасному розумінні – це структура даних для представлення стереотипних ситуацій, особливо під час організації значних об'ємів пам'яті. Фрейм – це бланк, що має пусті рядки, граfi, вікна – слоти, які мають бути заповнені
6	Е. Гоффман [18]	<i>фрейм</i> асоціюється з англ. «framework» (каркас) і вказує на наявність деякої постійної стереотипної когнітивної конструкції, за допомогою якої переробляється навчально-наукова інформація
7	Є. Тарасов [19, с. 65]	« <i>фрейм</i> – це певна структура, що містить відомості про певний об'єкт і виступає як цілісна і відносно автономна одиниця знання». Фрейм у наш час ототожнюють зі стандартною, стереотипною ситуацією, що включає множину конкретних однорідних ситуацій
8	С. Маланов [20, с. 273].	<i>Фрейми</i> – це схеми ситуацій. Схеми – це узагальнені абстрактні когнітивні структури, які можна застосувати для опису декількох ситуацій або подій. «Без спеціальної побудови знаково-символьних схем інформації схеми розумових дій формуються стихійно».



властивості, характеристики і т. д.), яке розглядається і повторюється в усіх темах, розділах, курсах.

Фрейм у технології навчання – це одиниця подання знань, що має однакову структуру, деталі якої при необхідності можуть змінюватися відповідно до ситуації. За допомогою фреймової моделі можна «стискати», структурувати і систематизувати інформацію у вигляді схем, таблиць, матриць.

Важливим для дослідження виявилось з'ясування підходів науковців до трактування поняття «фрейм», яке лежить в основі похідних від нього понять: «фреймування», «фреймове навчання», «фреймовий підхід до навчання». Вивчення літератури [15–20] дало можливість визначити його зміст. У таблиці 1 наведені трактування фрейму різними науковцями.

Аналіз визначень поняття «фрейм», представлених у працях різних авторів, засвідчив, що:

а) більшість науковців тлумачать його ідентично, розуміючи під фреймом жорстку конструкцію, каркас, проте пропонують різні терміни для позначення: «мінімізований опис певного явища», «один із перспективних видів сприйняття об'єкта» (1); «схема» (8); «когнітивна конструкція» (6); «рамочна структура», «каркасна структура», «структура», «когнітивна структура (2, 3, 5, 7); «конструкція» (6); вид логіко-лінгвістичної моделі (5);

б) структура фрейму передбачає наявність в якості елементів порожніх комірок, вікон, рядків (*слотів*), що повинні заповнюватися і можуть багаторазово перезавантажуватися новою інформацією (на відміну від опорних конспектів і структурних схем) [1]. *Слоти*, що заповнюються інформацією, утворюють *варіативну* частину фрейму, а постійні *ключові слова*, які входять до каркасної схеми – *інваріантну*;

в) окремі автори користуються декількома поняттями для позначення фрейму, поділяючи їх за статичністю (каркас будови) і динамічністю (сценарієм);

г) до *ознак фреймів* науковці відносять стереотипність, повторюваність, наявність рамки, можливості візуалізації, наявність ключових слів, ментальність, універсальність, скелетну форму (наявність каркасу з порожніми вікнами), асоціативні зв'язки, фіксацію аналогій, узагальнень, правил і принципів [8].

Грунтуючись на визначенні фрейму, *фреймування називають* вискоєфективний спосіб ущільнення інформації у вигляді схем, моделей, алгоритмів-сценаріїв, який дозволяє розміщувати і зберігати її в дов-

готривалій пам'яті [4]. Фреймування – один із методів, що забезпечує якісне навчання в стислий термін за рахунок ущільнення навчального матеріалу зі збереженням у ньому кількості одиниць інформації, необхідної для засвоєння учнями.

Фреймовий підхід ґрунтується на ідеї застосування фреймів у процесі навчання, яка полягає у тому, що оскільки знання за своєю суттю у вигляді фреймів, то й подавати їх треба теж у вигляді фреймів. При цьому дотримуватися розуміння *фрейму* як: а) каркасної структури подання стереотипної навчальної інформації, що містить інваріантну і варіативну складові, які включають *слоти* – пусті вікна або строки, котрі заповнюють учні, і *ключові слова* як зв'язки між слотами, а також *правила*, що задають методик (яку називають *когнітивною методикою навчання*) і взірці проговорювання тексту. В основі когнітивної методики навчання лежить тріада категорій – «*знання, розуміння, вміння*», на відміну від традиційної тріади «*знання, вміння, навички*», яка складає основу традиційної методики навчання;

б) *фрейми* – *змістові структури* подаються у графічному вигляді (схеми або таблиці), а *фрейми-сценарії* – у текстовому вигляді [4]:

Р. Гуріною доведено, що фреймова схема-опора сценарного типу є одночасно *знаково-символьною схемою розумових дій*. Як схема розумових дій, вона належить до методики роботи з учнями, а як засіб навчання забезпечує досягнення цілі – формування в учнів системи понять про елементи фізичних знань. Зауважимо, що *сценарність* – це властивість фрейму як засобу систематизації і структурування навчальної інформації, що складається з певних етапів її проговорювання.

Критеріями, за допомогою яких можна відрізнити фреймову схему від інших видів опор візуального сприйняття, є:

– наявність каркасу, що відображає стереотипні характеристики змісту;

– наявність системи слот і системи ключових словосполучень (речень), що утворюють каркас. При цьому їх кількість і місцезнаходження не змінюється (змінюється лише наповнення слотів);

– наявність постійного сценарію (узагальненого плану) відповіді;

– можливість багаторазового використання фреймових схем-опор при вивченні нових стереотипних ситуацій [4].

У результаті роботи з фреймом учні бачать не тільки те, *що* треба говорити, а й те, *як* говорити і *в якій послідовності*. У цьому й полягає цінність фреймових схем порів-



няно з узагальненими планами і опорними конспектами.

З'ясування особливостей фреймового підходу до навчання дозволило здійснити аналіз сучасних шкільних підручників фізики з позиції закладених у них можливостей для фреймування. Результати аналізу засвідчили, що в переважній більшості підручників ідея фреймового навчання відображення не знайшла. Хоча в підручниках фізики для основної школи [21–23] на форзацах наведені узагальнені плани характеристики чотирьох елементів фізичних знань (наукового факту, фізичного явища, фізичної величини, фізичного закону), а в програмах із фізики для загальноосвітніх шкіл [24; 25] зазначається, що «засвоєння фізичного знання значно поліпшується, якщо в основу навчально-пізнавальної діяльності учнів покласти плани узагальнюючого характеру, за якими розкривається суть того чи іншого поняття, закону, факту» [24, с. 14]. В якості рекомендованих до застосування наведені плани характеристик наукового факту, моделі, фізичного явища, фізичної величини, фізичного закону, фізичної теорії. Наявність такої інформації в пояснювальній записці зосереджує увагу вчителів на доцільності їх застосування як засобу підвищення ефективності навчання учнів фізики. Проте анкетування вчителів Херсонської і Миколаївської областей засвідчило, що більшість педагогів не використовують цей спосіб роботи з навчальним матеріалом, а відповідно й не залучають учнів до роботи з узагальненими планами характеристики елементів фізичних знань, які можна розглядати як фрейми сценарного типу.

Пошук причин такого становища обумовив необхідність проведення аналізу підручників із методики навчання фізики [26; 27; 28], в яких має бути описаний цей аспект роботи вчителя. Аналіз їх змісту засвідчив, що в системі підготовки вчителя фізики технології концентрованого навчання, до складу яких входять і технології фреймового навчання, не представлені. Отже, й навчання вчителів, як їх застосовувати, не передбачене. Проте зміст шкільної фізичної освіти переконує, що в ній закладені значні можливості для реалізації фреймового підходу до навчання учнів і студентів як на рівні вивчення теоретичного матеріалу, так і на рівнях розв'язування фізичних задач, проведення фізичного експерименту та виконання дослідницьких завдань.

У межах методичної підготовки вчителів фізики поле застосування фреймових опор розширюється за рахунок можливості їх упровадження при здійсненні таких видів методичної діяльності, як:

а) здійснення методичного аналізу тем, розділів, курсу фізики в цілому;

б) розкриття способів досягнення основних цілей навчання фізики: формування глибоких і міцних знань, розвиток мислення учнів засобами фізики; формування експериментальних умінь школярів, політехнічне навчання і профорієнтація, екологічне виховання, розвиток мотивації учнів до навчання фізики, формування уявлень про фізичну картину світу та ін.;

в) навчання учнів розв'язуванню фізичних задач та розрахунку їх складності та ін.

Кожен із наведених блоків методичної інформації має своє змістове ядро, яке може бути представлено змістовим фреймом, котрий міститиме слоти, які будуть заповнюватися відповідно до поставлених завдань, змісту і конкретного навчального матеріалу.

Обмежений обсяг статті не дає можливості розкрити сутність підготовки вчителів до застосування фреймового підходу у реалізації всіх наведених видів робіт під час навчання учнів фізики. Зупинимося на висвітленні окремих питань.

Одним із складних і важливих завдань учителя фізики є формування в учнів наукового світогляду. Кваліфікований підхід до його виконання вимагає від майбутніх учителів розуміння теоретичних основ цього процесу, зокрема:

– що таке світогляд людини та які види світогляду вона може мати?

– що таке науковий світогляд та чим він відрізняється від інших видів світогляду?

– яке місце в системі світоглядних знань займає фізична картина світу?

– яку структуру має фізична картина світу (ФКС)?

– яким чином можна формувати в учнів уявлення про фізичну картину світу при вивченні конкретного матеріалу (в межах уроку, теми, розділу)?

– як здійснити планування/проекування цього процесу?

Теоретично роботу викладача над змістом цього блоку інформації можна розділити на чотири етапи: 1 – *ознайомлення*; 2 – *узагальнення*; 3 – *укрупнення*; 4 – *фіксування* змісту створеної структури. На *першому етапі* опановується текст. На *другому* – осмислюється зміст із метою виявлення основних структурних одиниць знань і встановлення зв'язку між ними. На *третьому етапі* відбувається укрупнення дидактичних одиниць. На *четвертому етапі* укрупнені дидактичні одиниці фіксуються у вигляді знаково-символьних структур (концептів, фреймів, блок-схем і т. п.).

Результатом засвоєння інформації, пов'язаної з формуванням наукового сві-



тогляду учнів під час вивчення фізики, будуть фреймові змістові структурно-логічні схеми, зображені на рисунках 2, 3. Результатом засвоєння інформації, пов'язаної з формуванням наукового світогляду учнів під час вивчення фізики, будуть фреймові змістові структурно-логічні схеми, зображені на рисунках 2, 3.

Першу схему можна застосовувати для характеристики зазначених картин світу у межах різних дисциплін: соціально-гуманітарних, природничих; інформаційних; другу – у межах фізики, конкретизуючи фізичну картину світу на матеріалі певного розділу шкільного курсу фізики, а також інших природничих дисциплін після внесення відповідних коректив (у випадку хімічної картини світу до другого блоку ввести замість фізичних хімічних теорій, а до третього блоку – хімічні принципи; у випадку біологічної картини світу до другого блоку включити назви основних біологічних теорій, а до третього – біологічних принципів).

Розробка змістових фреймових схем є основою для розробки фреймів сценарного типу, в яких мають знайти відображення дії майбутніх учителів із вивчення, усвідомлення, систематизації та узагальнення навчального матеріалу зі шкільних курсів

фізики, хімії, біології та подальшого проектування процесу формування уявлень в учнів про відповідну картину світу.

Характеристика кожної складової фізичної картини світу за фреймовим підходом передбачає розробку двох типів фреймів: змістового і сценарного. У випадку фізичної теорії змістовий фрейм виглядатиме так:

Ця фреймова схема слугує основою для розробки фрейму-сценарію, який визначає послідовність висловлювань учня/студента з опису конкретної теорії. Дана схема може використовуватися під час повторення, систематизації і узагальнення фізичних знань, здобутих учнями як під час вивчення основних фізичних теорій (механіки, молекулярної фізики, електродинаміки, квантової фізики), так і теорій, що пояснюють менше коло фізичних явищ: теорії відносності, термодинаміки, геометричної оптики, хвильової оптики, теорії фотоефекту, теорії атома і ядра та ін.

Важливим завданням вчителя фізики є розвиток в учнів пізнавального інтересу (ПІ) до цієї навчальної дисципліни. Його розв'язання вимагає розуміння того, що: а) пізнавальний інтерес є внутрішнім позитивним мотивом навчання, який має найбільшу спонукальну силу; б) розвиток ПІ здійсню-



Рис. 2. Місце фізичної картини світу в науковому світогляді



Рис. 3. Структура фізичної картини світу



ється поетапно: цікавість, здивування, активна допитливість, намагання зрозуміти, міцні знання, науковий пошук; в) існують ознаки, за якими можна визначити ступінь розвитку в учнів ПІ; г) у практиці навчання школярів реалізуються переважно два шляхи розвитку ПІ: перший пов'язаний зі впливом змістової складової, а другий – процесуальної складової навчання учнів фізики. Уявлення про можливість їх реалізації у навчанні фізики дає таблиця 2.

Зважаючи на зазначений обсяг інформації, фреймова опора для методичного аналізу і подальшого проектування розвитку ПІ учнів під час вивчення конкретного розділу фізики у конкретному класі виглядатиме так:

Фреймовий підхід до підготовки майбутніх учителів із розвитку мотивації учнів до вивчення фізики дозволяє упорядкувати знання студентів із МНФ та набуті вміння із виявлення можливостей для реалізації наведених у таблиці 2 способів зацікавлення школярів. За умов готовності студентів до педагогічного проектування вони можуть долучитися до складання тематичних планів або сценаріїв уроків, орієнтованих на досягнення цієї мети.

Як зазначалося вище, до завдань навчання учнів фізики входить формування міцних і глибоких знань. За умов знижен-

ня якості фізичної освіти випускників шкіл, про що свідчать результати вступних компаній 2015 і 2016 років, розв'язання цього завдання має значення не тільки для осіб, що навчаються, але й для суспільства в цілому. З огляду на це застосування фреймового підходу до навчання фізики можна розглядати як один із можливих способів підвищення результативності навчального процесу.

Його реалізація передбачає фреймування фізичної інформації навколо ядра, яким у даному випадку виступають елементи фізичних знань. Змістова фреймова схема у даному випадку виглядатиме так:

Наведені елементи фізичних знань утворюють ядро, каркас якого не змінюється під час вивчення теми, блоку, розділу, курсу фізики. Змінюється тільки наповнення кожного слоту відповідно до змісту матеріалу, що вивчається.

Кожен з елементів фізичних знань, наведених на рис. 5, може бути описаний за допомогою узагальнених планів характеристики елементів фізичних знань, які були розроблені А. Усовою [26], а окремі представлені у програмах із фізики для загальноосвітніх навчальних закладів [24–25] і деяких підручниках фізики для основної школи [21–23]. В якості прикладу наведе-

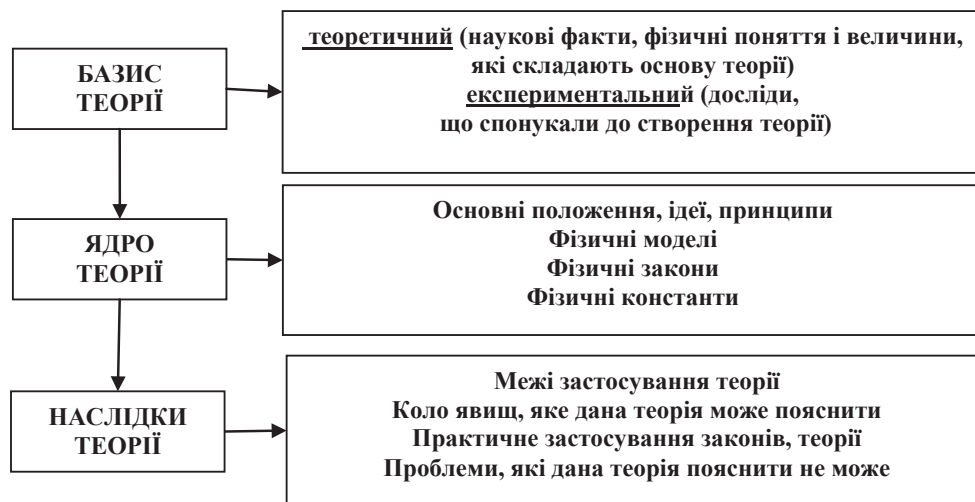


Рис. 4. Фреймова схема змісту фізичної теорії

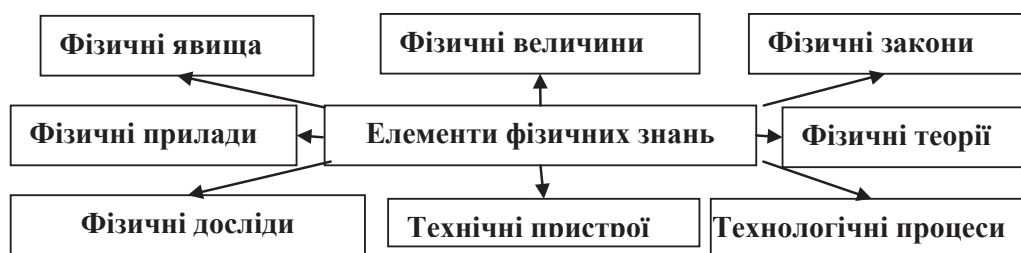


Рис. 5. Фреймова схема «Елементи фізичних знань»



мо узагальнений план характеристики фізичного досліду (рис. 5). Його можна назвати фреймом сценарного типу, так як він визначає послідовність дій учня/студента з опису всіх фізичних дослідів, представлених у підручниках і програмах із фізики [24, с. 14], а також основою для формування умінь, пов'язаних із виконанням школярами експериментальних досліджень.

Багаторазове використання наведеного плану під час опису фізичних дослідів

позитивно впливає й на послідовність дій учнів під час самостійного виконання лабораторних робіт та експериментальних досліджень із фізики.

Як зазначалося вище, А. Усовою розроблені узагальнені плани для характеристики всіх елементів фізичних знань, у тому числі й фізичної величини. Проте аналіз праць Р. Гуріної та Є. Соколової [3; 4; 5], пов'язаних із висвітленням можливостей застосування фреймового підходу до ви-

Таблиця 2

Шляхи розвитку пізнавального інтересу учнів до фізики

1. Зацікавлення змістом навчального матеріалу:	2. Зацікавлення видами діяльності у процесі вивчення фізики:
– історичними та біографічними відомостями, пов'язаними з темою уроку	– спостереженням за проведенням демонстраційного експерименту
– новизною інформації	– виконанням лабораторних робіт
– екологічними питаннями, пов'язаними з фізикою	– складанням і розв'язуванням фізичних задач
– краєзнавчим матеріалом	– роботою з роздатковим матеріалом
– використанням фрагментів літературних творів (казок, віршів, байок, фантастичних, пригодницьких і детективних)	– виконанням дослідницьких завдань у вигляді фронтального фізичного експерименту і домашніх індивідуальних або групових досліджень
– використанням елементів народної творчості (приказок, прислів'їв, народних пісень)	– комбінуванням різних форм і методів роботи на уроці
– висвітленням можливостей застосування фізичних законів на практиці	– створенням і розв'язуванням проблемних ситуацій
– розкриттям політехнічного аспекту фізичних знань	– застосуванням різних технічних засобів навчання, у тому числі й комп'ютера
– застосуванням парадоксів і софізмів	– проведенням нестандартних уроків, створенням ігрових ситуацій
– застосуванням матеріалу міжпредметного змісту	– виготовленням саморобних фізичних приладів
– використанням довідкової інформації, а також повідомлень із Книги рекордів Гіннеса	– проведенням екскурсій на виробництво і природу
– використанням популярної фізичної літератури (І. Перельман, С. Риженов та ін.)	– залученням до пошуку інформації в інтернет-мережі
– використанням періодичних фізичних видань для дітей («Квант», «Фізика» та ін.)	– виконанням проектів різних видів

Таблиця 3

Фрейм сценарного типу для характеристики можливостей розвитку пізнавального інтересу учнів під час вивчення фізики

Порядок дій	Зміст кожної дії
Крок 1	Охарактеризувати ПІ як мотив навчально-пізнавальної діяльності
Крок 2	Назвати етапи розвитку пізнавального інтересу
Крок 3	Перерахувати ознаки, за якими можна визначити наявність в учнів ПІ
Крок 4	Назвати шляхи розвитку ПІ та конкретизувати способи реалізації кожного
Крок 5	Проаналізувати підручник фізики з позицій можливого впливу на емоційну сферу учнів та визначити можливості для введення додаткових повідомлень та зацікавлення різними видами роботи
Крок 6	Навести приклади кожного способу розвитку ПІ з теми, що аналізується
Крок 7	Здійснити проектування розвитку ПІ на рівні уроку, теми, розділу, класу



вчення фізичних величин у шкільному курсі фізики, засвідчив, що для характеристики цього елементу фізичних знань вони пропонують користуватися фреймом сценарного типу, представленим у таблиці 4.

Аналіз дій, наведених у даній схемі, на наш погляд, має ряд недоліків:

а) схема занадто спрощена і не дозволяє реалізувати спосіб введення фізичної величини шляхом підведення видового поняття під родову, який визначає її як кількісну міру певної якості/здатності/властивості об'єкта;

б) містить вірогідність здійснення помилки під час формулювання виду залежності ФВ, яка визначається, від інших фізичних величин;

в) не привчає учнів до того, що в фізиці існують два види формул, за якими можна визначати числове значення (модуль) фізичної величини: одні містять залежність даної ФВ від інших фізичних величин; інші використовуються тільки для розрахунку числового значення ФВ, і використовувати їх для визначення ФВ у спосіб, запро-

понований у третьому етапі схеми № 4, не можна;

г) не звертає увагу учнів/студентів на те, до яких величин (векторних або скалярних) відноситься дана фізична величина;

д) не передбачає наведення назви фізичного приладу, за допомогою якого може вимірюватися дана фізична величина.

На підставі зазначеного вважаємо, що під час розробки цієї фреймової схеми доцільніше користуватися узагальненим планом характеристики фізичної величини, запропонованим А. Усовою. Це дасть можливість скористатись уніфікованим підходом до введення поняття про фізичну величину, яке наводиться у першому розділі підручника фізики для 7 класу «Починаємо вивчати фізику» [21].

Наведені приклади застосування фреймових опор у процесі підготовки майбутніх учителів фізики до методичної діяльності переконують у можливості застосування фреймового підходу до вивчення фізики і методики її навчання. Здійснення такої роботи у межах ВНЗ сприяє збагаченню



Рис. 3. Фреймова схема характеристики фізичного досліджу

Таблиця 4

Фреймова схема сценарного типу характеристики фізичної величини

Номер етапу	Назва дії з характеристики фізичної величини (ФВ)
1 етап	Сказати назву фізичної величини
2 етап	Записати формулу для її визначення
3 етап	Дати визначення фізичної величини залежно від вигляду формули: а) як добуток декількох інших фізичних величин; б) як відношення декількох інших фізичних величин
4 етап	Розкрити фізичний зміст фізичної величини
5 етап	Сказати назву одиниць вимірювання фізичної величини Розписати її через одиниці СІ
6 етап	Дати визначення одиниці вимірювання фізичної величини



досвіду студентів із використання фреймових технологій у практиці навчання фізики і створює передумови для подальшого впровадження фреймових опор у майбутній професійній діяльності.

Висновки з проведеного дослідження.

На сучасному етапі модернізації освіти особливої актуальності набуває проблема пошуку шляхів підвищення якості навчання учнів фізики. Одним із способів її розв'язання може стати застосування фреймового підходу до навчання учнів і студентів, який, із позицій науковців, максимально ефективно може застосовуватись у вивченні тих дисциплін, в яких можна виділити однакове повторюване змістове ядро, яке можна представляти у вигляді каркату, схеми, «кліше», «болванки», моделі і переносити в інші ситуації. Фізика і методика її навчання належать до таких дисциплін, а тому впровадження фреймової технології під час їх вивчення є перспективним, бо фреймування дозволяє не тільки ущільнювати навчальну інформацію з метою її кращого розуміння і запам'ятовування, але й формувати методологічні знання й уміння учнів/студентів. При цьому фреймові опори виступають методологічним засобом, інструментом пізнання природи, інструкцією, за допомогою якої вони зможуть самостійно здобувати знання.

Засвоєння знань за допомогою фреймів дає можливість розвивати в учнів/студентів системне, понятійне, алгоритмічне, репродуктивне, критичне й творче мислення, а також формувати дискурсивні (уміння доводити, переконувати) і комунікативні (логічно викладати навчальний матеріал, уміння спілкуватися мовою фізичної науки й ін.) уміння суб'єктів навчання.

Подальші напрями досліджень цієї проблеми пов'язуємо з розробкою методики застосування фреймового підходу до інших видів діяльності школярів (розв'язування фізичних задач, виконання фізичних дослідів, здійснення різних типів дослідницьких робіт) та підготовкою майбутніх учителів фізики до цього виду методичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА :

1. Вознюк О., Дубасенюк О. Проблема організації знань у системі професійної підготовки вищої школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10VOVPVS.pdf.
2. Козаренко Е. Концептуально-лингвистическое моделирование в интеллектуальных системах на основе расширения семантических сетей // Автореф. ... дисс. канд. техн. наук. – М. – 1995. – 23 с.
3. Фреймовые опоры. Методическое пособие / Р. Гурина, Е. Соколова, О. Литвинко, А. Тарасевич, С. Фёдорова, А. Удалова / Под ред. Р. Гуриной. 2007. – 96 с.

4. Гурина Р., Соколова Е. Фреймовое представление знаний: монография / Р. Гурина, Е. Соколова. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.

5. Гурина Р., Ларина Т. Теоретические основы и реализация фреймового подхода в обучении: монография: в 2 ч. – Ч. II. – Естественнонаучная область знаний: физика, астрономия, математика / Под ред. Р. Гуриной. Ульяновск: УлГУ, 2008. – 264 с.

6. Медведева А. Технологии представления математических знаний / А. Медведева // Педагогика та психологія: зб. наук. пр. – Х. : ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 142–145.

7. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк // Дивослово. – 2004. – № 8. – 5 с.

8. Чербаева Н. Фреймовое представление знаний на уроках биологии как способ интенсификации учебного процесса / Н. Чербаева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sincom.ru/content/rip/index_dial.htm.

9. Шуневич О. Використання фреймових структур у процесі формування в учнів загальнонавчальних умінь старшокласників на уроках української мови й літератури / О. Шуневич. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.shag.com.ua/vikoristannya-frejmovih-struktur-uprocesiformuvannya-v-uchni.html>.

10. Ковальчук Л. Розвиток професійного мислення майбутнього вчителя на засадах фреймового підходу до вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті / Л. Ковальчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/14_kovalchuk.pdf.

11. Саєнко Н. Фреймова організація іншомовної лексики для навчання студентів технічних спеціальностей / Н. Саєнко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://langconf.fl.kpi.ua/ru/node/61>.

12. Мироненко Е. Фрейм как средство понимания псевдоэквивалентной терминологии / Е. Мироненко // Материалы научно-методических чтений ПГЛУ «Университетские чтения» – 2011. – Часть IX. – Пятигорск: ПГЛУ, 2011. – С. 79–84.

13. Мазаева Л. Использование фреймовой технологии в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физики // Математика, физика, экономика и физико-математическое образование / Л. Мазаева: Ярославль: ЯГПУ, 2005. – С. 218–221.

14. Основні аспекти педагогіки профтехосвіти. Навчальний посібник / Нікуліна А.С., Молчанов В.М., Верченко Н.В., Торба Ю.І. – Донецьк: ДПО ІПП, 2006. – 296 с.

15. Минский М. Фрейм для представления знаний / М. Минский. – М. : Педагогика, 1988. – 205 с.

16. Колодочка Т. Дидактические возможности фреймовой технологии / Т. Колодочка // Школьные технологии. – 2003. – № 3. – С. 27–30.

17. Кубрякова Е., Демьянков В., Панкрац Ю., Лузина Л. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. Кубряковой. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.

18. Goffman Erving Forms of talk / E. Goffman. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press. – 1981. – 351 p.

19. Тарасов Е. Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ / Е. Тарасов. – М.: Наука, 1989. – 142 с.



20. Маланов С. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности: учеб. пособие. – М.: изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2004. –
21. Фізика, 7 кл.: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів / Ф. Божинова, М. Кірюхін, О. Кірюхіна. – К. // Ранок, 2007. – 228 с.
22. Фізика, 8 кл.: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів / Ф. Божинова, І. Ненашев, М. Кірюхін. – К. // Ранок, 2005. – 232 с.
23. Фізика. 9 клас: підручник для загальноосвіт. навч. закладів / Ф. Божинова, М. Кірюхіна. – 3-тє вид. – Х.: «Ранок», 2013. – 224 с.
24. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7 – 11 класи. – К.: Ірпінь: Перун, 2005. – 80 с.
25. Навчальна програма для загальноосвітніх закладів: Фізика. Астрономія. 7–12 класи. – К.: «Освіта», 2013. – 79 с.
26. Теория и методика обучения физике в школе / Частные вопросы: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / С. Каменецкий, Н. Пурьшева. – М.: «Академия». – 2000. – 384 с.
27. Методика навчання фізики у старшій школі / за ред. В. Савченко. – Видавничий центр «Академія». – 2011. – 294 с.
28. Заболотний В. Методика навчання фізики. Загальні питання / У схемах і таблицях / В. Заболотний. – К. – 2010. – 88 с.
29. Усова А. Психолого-педагогические основы формирования у учащихся научных понятий. Учебное пособие к спецкурсу / А. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 84 с.

УДК 378.14.015.62

НАУКОВА ІНТУЇЦІЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Шишкін Г.О., д. пед. н.,
доцент, професор кафедри фізики

Бердянський державний педагогічний університет

У статті подається огляд науково-методичної літератури з проблеми формування поняття наукової інтуїції. Розкриваються деякі філософські та психолого-педагогічні аспекти еволюції цієї проблеми, зв'язок інтуїції з творчим навчально-пізнавальним процесом. Розглядається проблема розвитку інтуїції при вивченні фізики в системі підготовки майбутніх учителів фізики. Встановлено, що виявлення механізму інтуїції дозволить на більш якісному рівні організувати освітній процес, який буде сприяти розвитку творчої особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: наукова інтуїція, фізика, освітній процес, творчість.

В статье рассматриваются некоторые философские и психолого-педагогические аспекты эволюции понятия интуиции, ее связь с творческим учебно-познавательным процессом. Рассматривается проблема развития интуиции в процессе изучения физики в системе подготовки будущих учителей физики. Установлено, что выявление механизма интуиции позволит на более качественном уровне организовать образовательный процесс, направленный на развитие творческой личности будущего учителя физики.

Ключевые слова: научная интуиция, физика, образовательный процесс, творчество.

Shyshkin G.O. SCIENTIFIC INTUITION IN INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER OF PHYSICS

This article provides an overview of scientific and methodological literature on formation of concept of scientific intuition. Revealed some philosophical, psychological and pedagogical aspects of evolution of this problem, the relationship with creative intuition teaching and learning process. The problem of intuition in teaching physics in training future teachers of physics. It was established that detection mechanism allows intuition to a more qualitative level design educational process aimed at developing creative personality of future specialists.

Key words: scientific intuition, physics, educational process, creativity.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти орієнтована в основному лише на засвоєння студентами спеціальних фахових знань, тому недостатньо уваги приділяється розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців, їх інтелектуальному розвитку. Ця проблема широко розглядається в психо-

лого-педагогічній літературі. Однак, у силу складності механізму розвитку інтелекту та творчих здібностей особистості вона була і залишається однією з актуальних проблем сучасності.

Учені, що займаються дослідженням психолого-фізіологічних і психо-інтелекту-



альних ресурсів людини, виявили близько п'ятдесяти компонентів творчості [1], які ми розглядаємо як елементи інтелекту. Щодо цього питання існує безліч суб'єктивних поглядів. Цікавим є той факт, що деякі з виявлених компонентів зустрічаються у переважній більшості результатів досліджень учених, які займаються проблемами інтелекту та розвитку творчих здібностей молоді. До таких компонентів входить й інтуїція як психоевристичний феномен.

Виявлення механізму наукової інтуїції та її розвитку в процесі вивчення фізики ми розглядаємо як важливу складову розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців. Акцент на розвиток тільки логічного мислення в процесі вивчення фізики неминує сприяє зниженню творчої ініціативи студента. Розробка науково-обґрунтованих методів пізнання, які поєднують логічне та інтуїтивне мислення, є однією з важливих проблем вивчення фізики.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати поняття наукової інтуїції як складової інтелекту та її ролі в розвитку творчих здібностей майбутніх учителів при вивченні фізики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практично кожна людина у своєму житті та професійній діяльності зустрічається із ситуаціями, коли при недостатній інформації й часу для ухвалення рішення вона свідомо або несвідомо звертається до інтуїції. При дослідженні проблеми розвитку наукової інтуїції необхідно простежити її еволюцію в історичному, філософському та психологічному аспектах.

Інтуїція завжди привертала увагу дослідників, і в різні часи погляди на неї суттєво відрізнялися. Проблема вивчення інтуїції має найбагатшу філософську спадщину. Без огляду історико-філософських традицій складно осмислити еволюцію поглядів на природу інтуїції та створити наукове уявлення про неї.

Вперше риси філософської проблеми інтуїції містились у працях Платона та Аристотеля. Але саме в них було відкинуто почуттєву природу інтуїтивного пізнання. Інтуїція була ніби перенесена до сфери абстрактного мислення. Однак першорядну значимість інтуїція як вища здатність до пізнавальної діяльності набуває у філософії нового часу [1; 2].

Френсіс Бекон – засновник англійського матеріалізму XVII століття – займає в історії філософії особливе місце. Завдяки його вченням у науці було сформульовано проблему пізнання. Не наважуючись використовувати почуттєву інтуїцію стародавніх учених, він скептично ставився й до

інтелектуальної інтуїції Середньовіччя. Але розроблений ним індуктивний метод був необхідною передумовою історичної еволюції проблеми інтуїції [4, с. 6].

Розвиток природознавства і математики в XVII столітті виявив низку гносеологічних проблем: перехід від поодиноких фактів до загальних і необхідних положень науки; вірогідність даних природничих наук і математики; природи математичних понять і аксіом та інші. Тому в теорії пізнання були потрібні нові методи, які дозволяли б ученим визначити джерело необхідності та загальності виведених наукою законів. Інтерес до методів наукового дослідження підвищується не тільки в природознавстві, але й у філософії, де з'являються теорії інтелектуальної інтуїції.

Провідною ідеєю раціоналістичної концепції було розмежування знань опосередкованого і безпосереднього, тобто інтуїтивного, що є необхідною складовою у процесі наукового дослідження. Поява такого роду знань, на думку раціоналістів, обумовлена тим, що в науковому пізнанні ми маємо справу з такими положеннями, що не можуть бути доведені й приймаються без доказів. Такий прямий погляд на істину ввійшов в історію філософії як навчання про існування істин особливого роду, що досягаються прямим, «інтелектуальним міркуванням» без допомоги доказів [4, с. 9].

Рене Декарт є одним із «першовідкривачів» філософської проблеми інтуїції. Декарт тісно пов'язує її з логічним процесом, вважаючи, що останній просто не може початися без деяких вихідних, гранично зрозумілих положень. При цьому вчений не робить протиставлення інтуїтивного і дискурсивного знання [1].

Проблема визначення місця інтуїції в науковому пізнанні, яка продовжувала цікавити освічене людство, і дотепер не втратила своєї актуальності. І хоча в цьому плані зроблено безсумнівно багато, погляди вчених на вплив інтуїції на інтелектуальний розвиток людини найчастіше неоднозначні й суперечливі. Один із засновників теорії творчості А. Пуанкаре заявляв, що від вирішення проблеми інтуїції залежить успіх у розкритті таємниці наукової творчості та як кінцевий результат – прогрес науки. Гіперболізація даного твердження очевидна, але Пуанкаре, напевно, мав рацію в тому, що інтелект, інтуїція та творчість не можуть не мати точок зіткнення. Цю думку поділяють С.Е. Задо, А.Н. Леонтьєв, С.Р. Микулінський, В.А. Енгельгарт, А. Ньюелл, Г. Саймон, Дж. Шоу та багато інших вітчизняних і зарубіжних учених – фахівців у галузі творчості [4, с. 73].



Відповідно до новітніх досліджень у галузі нейрофізіологічних основ функціонування мозку людини практично будь-яка її розумова діяльність поєднана з роботою як свідомих (ліва півкуля), так і підсвідомих (права півкуля) психічних процесів. Таким чином, інсайт, як результат інтуїції, розглядається як наслідок якогось «стрибка», розриву в мисленні. Насправді «стрибки» притаманні практично будь-якій творчій діяльності. Про інтуїцію ж мова йде лише тоді, коли відбувається досить значний «стрибок» [2].

Природно, що в такій ситуації інтуїція привертала увагу дослідників саме як психічний, що спирається на більш реалістичний ґрунт, феномен. Поняття «інтелект», «творчість» й «інтуїція» виявилися не лише тісно пов'язаними, зміст останнього також набув у даному аспекті свого специфічного, характерного переломлення як ефект, названий В. Келером інсайтом (*insight*), «здогадом». Коли вчені намагаються розповісти про процес власної творчості, вони посилаються на «здогад», «осяяння», «прозріння», «переживання».

Для Канта інтуїція є джерелом знання. І «чиста» інтуїція є невичерпним джерелом знання, з неї бере початок абсолютна впевненість. Дана концепція має свою історію. Кант узяв її у Хомі Аквінського, Декарта та інших учених [3].

М.В. Ломоносов виступав проти раціоналізму. Пізнання, за його поглядами, повинне здійснюватися таким чином: зі спостережень вибудовувати теорію, через теорію виправляти спостереження. Це є кращим засобом шукати правди. М.В. Ломоносов підійшов до проблеми співвідношення безпосереднього й опосередкованого знання як результату почуттєвого і теоретичного пізнання, який вплинув на розвиток проблеми інтуїції у філософії [4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із основних завдань вищих навчальних закладів освіти є інтелектуальний розвиток майбутніх фахівців. Проведені нами дослідження свідчать, що інтуїція суттєво впливає на інтелектуальний розвиток студентів. На жаль, інтуїція, як необхідний елемент творчого мислення та розвитку інтелекту, не дістала належної уваги в сучасному освітньому процесі.

Думки більшості фахівців збігаються на тому, що наукова інтуїція безпосередньо пов'язана з інтелектом. Розвивати творчі здібності неможливо без розвитку інтуїції. Інтуїція як елемент інтелекту може виявлятися як у «великому», так і в «малому», вона не залежить від масштабів і роду діяльності, але разом із тим без неї неможлива творча

діяльність. В освітньому процесі нас цікавить «евристична інтуїція». Цей вид інтуїції є специфічною формою інтелектуальної діяльності. Дослідники творчого мислення відзначають етап, що настає після періоду марної напруженої тривалої праці з розв'язання поставленого завдання засобами логічного аналізу. Саме в цей період відбувається активізація особливих форм психіки, що відносяться до свідомої діяльності.

Розв'язуючи звичайні задачі з фізики, студент дотримується логіки суджень, спирається на певний алгоритм. При розв'язанні нестандартного завдання інтуїція звільняє від таких жорстких обмежень і надає волю творчому пошуку.

Наші дослідження щодо процесу розв'язування задач із фізики свідчать, що студенти звертаються до інтуїції у той час, коли порушено ланцюжок логічних міркувань. Студент спирається на раніше набуті знання, але цей процес проходить не свідомо, а у його підсвідомості. У цьому аспекті інтуїцію слід розглядати як джерело нових знань, що спираються на вже існуючі [5].

Прояв інтуїції як форми пізнання відбивається в здатності студента до раптового переходу від старих знань до нових на основі індивідуального досвіду, взаємодії чуттєвого та логічного. Правильне рішення творчого завдання не завжди являє собою результат проведених логічних операцій. Часто студент не може дати пояснення, чому він так розв'язав задачу. Сам процес розв'язування залишається поза полем свідомого мислення. Такий процес мислення відноситься до інтуїтивного.

Людина пізнає, спираючись на чуттєве споглядання, що є джерелом його знань. Інтуїція ж є продуктом пізнавальної діяльності. Отже, інтуїцію можна розглядати як «чуттєву» й «інтелектуальну». Реальні явища, що спостерігаються в процесі проведення фізичного експерименту, досліду з реальними об'єктами, відбиваються у свідомості в нематеріальній формі й стають не об'єктивною реальністю, а суб'єктивною, ідеальною. При виконанні нестандартних завдань студент у свідомості оперує нематеріальними «речами» аналогічно матеріальним. Від того, наскільки правильно, близько до реального сформовано уявлення про об'єкт (явище), що вивчається, залежить успіх звернення до інтуїтивного засобу вирішення поставленої проблеми.

Студент звертається до інтуїції, якщо він не може розв'язати задачу з фізики, спираючись на логіку. Подібна ситуація можлива у тих випадках, коли задача вимагає нестандартного підходу до її розв'язання,



або коли студенту невідомий алгоритм її розв'язання, не вистачає знань для здійснення логічних операцій для досягнення кінцевої мети.

Студенти з високим та низьким рівнем знань по-різному підходять до розв'язування задач. Якщо перші прагнуть їх розв'язувати, використовуючи свої знання та відомі алгоритми для розв'язання певного класу задач, спираються на логіку й раніше набутий досвід, то інші, не маючи необхідного об'єму знань і досвіду їх розв'язування, спираються на інтуїцію. Як результат, у студентів із недостатнім об'ємом знань інтуїція виявляється більш розвиненою, ніж у студентів із високим рівнем знань. Цим ми пояснюємо той факт, що достатньо часто студенти з більш низьким рівнем знань здатні знайти нестандартний підхід до розв'язання проблеми, що іноді не вдається студентам із більш високим рівнем знань.

Виникає парадоксальна ситуація, коли студенти, що не виділяються глибокими знаннями, краще підготовлені саме до творчої діяльності. Природно, великих успіхів у творчій діяльності вони досягти не зможуть внаслідок браку знань. Існуюча сьогодні система освіти в основному зорієнтована на підготовку фахівців із логічним типом мислення, спроможних застосувати знання в стандартних ситуаціях, а підготовці фахівців із високим рівнем інтелекту, здатних до високоінтелектуальної, творчої діяльності в навчальних закладах, приділяється недостатньо уваги.

Розглядаючи інтуїцію як необхідний елемент інтелекту, творчої діяльності, виникає питання про створення умов для її розвитку. До інтуїтивного рішення проблеми студент звертається у тому випадку, коли відомі методи не дають бажаного результату. Перспективним для розвитку інтуїції є використання спеціальних вправ і завдань, в яких застосовують підказку, що відіграє роль «побічного продукту» дії, що переходить у форму прямого. Інтуїтивне рішення проблеми відбувається у момент цього переходу. Завдання з розвитку інтуїції не повинні мати алгоритмів рішення. Там, де існує алгоритм, закінчується творчість, оскільки студент спирається тільки на логіку.

Інтуїтивне рішення проблеми можливе внаслідок як безпосереднього спостереження фізичного явища, так і в умовах уявного експерименту. Виходячи з цього, в сучасній освітній системі перспективним є розвиток наукової інтуїції засобами моделювання фізичних явищ і процесів. У рамках навчального процесу основні етапи пошуку шляхів розв'язання навчальної

проблеми можуть програмуватися і строго контролюватися викладачем.

Дослідники механізму творчого процесу виявили два суперечливих підходи до розвитку творчих здібностей. З одного боку, творчість вимагає від людини величезної напруги й концентрації сил, свідомості як вищої форми психічної активності, з іншого – завершальний етап творчості не контролюється свідомістю, має підсвідомий характер. Процес логічного й творчого мислення в психології розглядаються як антагоністичні. Логічних дій для творчого рішення проблеми, як правило, недостатньо, вони визначають тільки межі пошуку шляхів розв'язання. Логічне мислення є свідомою дією, у той час як творче – підсвідомою, рідко осяяне інтуїцією.

Психофізіологічний механізм інтуїції до кінця не з'ясований. Розвиток наукової інтуїції у рамках освітнього процесу є справою достатньо складною. Якщо студент не володіє достатніми здібностями й не виявляє інтересу до творчої діяльності, то достатньо обмежитися розвитком тільки логічного апарату мислення. У разі виявлення у студента схильності до творчої діяльності, процес розвитку наукової інтуїції повинен стати необхідним елементом процесу навчання.

В існуючій системі вивчення фізики потрібне розумне поєднання розвитку логічного та інтуїтивного мислення. Вивчення студентами дисциплін фізико-математичного циклу підготовки сприяє формуванню наукової інтуїції. Розв'язання творчих задач, виконання дослідницьких завдань, спостереження за природними явищами, проведення наукових досліджень вимагають від студентів не тільки певного кола знань, але й уміння інтуїтивного «відгадування» істини, як одного з більш вагомих феноменів пізнавальної діяльності особистості [5; 6].

Питання про співвідношення творчого й інтуїтивного значною мірою ускладнюється тим, що зміст самого поняття «творчість» є навряд чи більш змістовним, ніж поняття «інтуїція». Існує багато визначень цього поняття, але жодне з них не є вичерпним через надзвичайну складність і специфічність цього феномена. Звичайно, під творчістю розуміють специфічну форму людської діяльності, що відрізняється новизною й оригінальністю, що свідчить про яскраву індивідуальність творця, про його здатність висувати нешаблонні ідеї та пропонувати несподівані рішення проблеми.

Спроби сформулювати «правила інтуїтивного осяяння» (зокрема, засновані на методах анкетування і тестування) робилися вченими неодноразово, але не давали



принципово нових позитивних результатів. У кращому випадку вони сприяли розробці нових приватних методик у системі стимуляції творчої діяльності.

Наукова інтуїція розглядається як результат взаємодії моделей світу в уявленнях студентів. Її розвиток пов'язаний із подоланням людиною своїх усвідомлених і підсвідомих внутрішніх бар'єрів та веде до розкритості форм світосприймання, що сприяють творчості. Одним із основних завдань освіти в розвитку творчої особистості майбутнього фахівця ми бачимо у розробці доступних методів стимулювання інтуїції. Творча інтуїція розглядається як особливий пізнавальний процес, сутність якого полягає у своєрідній взаємодії наочних образів і абстрактних понять. Якщо говорити про місце інтуїції в творчості, то тут важливо як не переоцінити, так і недооцінити її значимість.

Інтуїтивні компоненти більшою чи меншою мірою присутні практично у всіх видах наукової творчості. Тому цілком очевидно, що якщо інтуїція допомагає нам в одержанні нових знань, то яким би таємничим і незбагненим не здавався цей механізм, ним потрібно намагатися керувати. Для цього застосовуються, наприклад, досягнення сучасної психології – робота над подоланням підсвідомих бар'єрів і стереотипів. При цьому краще не «переробляти» людину, а звертати увагу на ці питання на ранніх етапах виховання творчої особистості [1].

Необхідно також наголосити на небезпечці надмірного захоплення інтуїцією у творчості і спроби її ініціювати. Потрібно мати на увазі, що ефективними і безпечними є тільки непрямі і слабкі методи впливу на психіку і мозок. У цьому розумінні вчені знаходяться у більш вигідній позиції, ніж люди інших творчих професій. Учені, хоч яким би зрозумілим шляхом не отримали нові знання, шукають, по-перше, логічні докази отриманого результату, по-друге, підтвердження їх у реальному об'єктивному світі.

Творчий процес у науково-технічній та навчальній діяльності не вичерпується тільки логічними операціями. Придбання нових знань не завжди є творчим процесом. Шлях до принципово нових творчих результатів прокладає інтуїція. В історії розвитку науки відзначені два типи відкриттів. Перший тип відбувається шляхом логічних операцій аналізу існуючих теорій. Другий – базується на створенні нової теорії на ос-

нові «здогадування» про існування зв'язку експериментальних фактів, які є розрізненими. Другий тип відкриттів спирається на інтуїтивне «освянення» дослідника. Відкриття найбільш фундаментальних законів навколишнього світу здійснювалися інтуїтивно.

Під інтуїтивними знаннями варто розуміти не знання взагалі, отримані неусвідомленим для нас шляхом, а лише особливий вид знань, що є продуктом інтуїції як специфічної форми пізнавального процесу. Якщо розглядати інтуїцію як особливий, специфічний пізнавальний процес, необхідно особливу увагу звертати на дослідження інтуїції з позицій дидактики та часткових методик.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного аналізу процесу розвитку інтуїції та виявлення її механізму можна зробити висновок, що ця проблема в силу своєї складності досліджена не достатньо. Виявлення механізму розвитку наукової інтуїції в межах навчального процесу дозволить підійти до розкриття істотних характеристик навчально-виховного процесу, перетворення знань в інструмент їх подальшого придбання, формування творчої особистості майбутнього вчителя. Вдосконалення методики навчання фізико-математичних дисциплін вимагає окремих глибоких психолого-педагогічних досліджень із проблем зв'язку інтуїтивної навчально-пізнавальної діяльності з методами навчання конкретних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмус В.Ф. Проблема интуиции в философии и математике / В.Ф. Асмус. – М.; Мысль, 1965. – 312 с.
2. Бунге М. Интуиция и наука. / М. Бунге. – М.; Прогресс, 1967. – 187 с.
3. Грановская Р.М. Интуиция и искусственный интеллект / Р.М. Грановская, И.Я. Березная – Л.; издательство Ленинградского университета, 1991. – 275 с.
4. Ирина В.Р. В мире научной интуиции: интуиция и разум / В.Р. Ирина, А.А. Новиков. – М.; Наука, 1978. – 190 с.
5. Шишкін Г.О. Роль інтуїції у навчанні фізики / Г.О. Шишкін // Дидактичні проблеми фізичної освіти в Україні: Матеріали науково-практичної конференції (25–27 червня 1998 р.). – Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 1998. – С. 162–163.
6. Шишкін Г.О. Методична система формування інтегрованих знань із фізики в процесі підготовки вчителів технологій : [монографія] / Г.О. Шишкін. – Донецьк : Юго-Восток, 2014. – 365 с.



УДК 378.147.4:373.211.24

СУТНІСТЬ ТА СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДПРАКТИКИ

Ярославцева М.І., к. пед. н.,
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Харківська гуманітарно-педагогічна академія
Харківської обласної ради

У статті теоретично обґрунтовано сутність професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики. У ході наукового пошуку визначено такі процесуальні компоненти професійної самореалізації: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-регулятивний та творчий. Визначення критеріїв здійснено у відповідності з виділеними компонентами досліджуваного феномену. Доведено доцільність і зміст кожного зі структурних компонентів.

Ключові слова: структура, критерії, компоненти, майбутній вихователь, майбутній фахівець дошкільного навчального закладу, педагогічна практика, професійна самореалізація.

В статті теоретично обґрунтовано сутність професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики. У ході наукового пошуку визначено такі процесуальні компоненти професійної самореалізації: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-регулятивний та творчий. Визначення критеріїв здійснено у відповідності з виділеними компонентами досліджуваного феномену. Доведено доцільність і зміст кожного зі структурних компонентів.

Ключевые слова: структура, критерии, компоненты, будущий воспитатель, будущий специалист дошкольного образовательного учреждения, педагогическая практика, профессиональная самореализация.

Yaroslavtseva M.I. ESSENCE AND CONTENTS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

In this article the theory of essence of professional self-realization of future specialists of preschool educational establishments is reasonable in process of pedagogical practice. During a scientific search such judicial components of professional self-realization are: motivational-valued, cognitive, reflective-regulatory and creative. Determination of criteria is carried out in accordance with distinguished components of investigated phenomenon. Expediency and maintenance are well-proven each of structural components.

Key words: structure, criteria, components, future educator, future specialist of preschool educational establishment, pedagogical practice, professional self-realization.

Постановка проблеми. Зміна освітньої парадигми від традиційної до особистісно-орієнтованої, перехід освіти на нові державні стандарти вимагають від вищої педагогічної школи досконалої підготовки майбутніх педагогів, а саме працівників галузі дошкільної освіти. Сучасний вихователь дітей дошкільного віку, якого очікує суспільство, має бути свідомим і самостійним у своїй діяльності, знати, до чого треба прагнути, що є в реалії, що йому треба робити і чому робити саме так, оцінювати наслідки своєї праці та нести за них відповідальність. Це можливо за умови повноцінної професійної самореалізації вихователя дітей дошкільного віку, яку необхідно формувати ще у вищому педагогічному навчальному закладі, зокрема у процесі педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне осмислення феномену

професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів передбачає розкриття її сутнісних характеристик та структурних компонентів.

Розглядаючи структурні компоненти самореалізації особистості, є сенс звернутися до підходу С. Кудінова, який запропонував полісистемну модель самореалізації особистості, ключовими моментами якої є умови, форми і види самореалізації особистості. У цьому руслі автор моделі пропонує принципово інше бачення самореалізації – не як набору особистісних характеристик, а як самодостатнього феномену, який має власну структуру [5].

На думку Л. Рибалко, структура професійної самореалізації особистості відбиває цілемотиваційну спрямованість, зміст якої становлять мета, завдання, потреби, мотиви самореалізації, установка на самоздійснення; дії самості: самопізнання,



самоактуалізація, процес самореалізації на основі самоактуалізації, самовдосконалення, саморозвиток, самовираження, самопрезентація, самоствердження. У своїй роботі науковець доводить, що вибудована структура самореалізації особистості є дієвою за умови залучення людини до конкретної діяльності, зокрема педагогічної [11, с. 225].

Виокремлення структурних компонентів професійної самореалізації не можливе без оцінки їх рівня розвитку у безперервній єдності в окремій особистості.

Як зазначає І. Морозова, значущими структурними компонентами феномена самореалізації особистості, безумовно, є її рівень і ступінь [9]. Науковець виокремлює у структурі самореалізації блоки: «хочу», «можу» і «треба», і відмічає їхню обумовленість ціннісними орієнтаціями, смисложиттєвими установками людини та її мотиваційно-потребнісною сферою. Дослідниця стверджує, що умовою вибору ефективної стратегії самореалізації є стійкий баланс, гармонія блоків: «хочу», «можу», «треба» [9].

В. Гупаловська пропонує структурно-функціональну модель процесу самореалізації особистості з виокремленням таких етапів: кристалізації особистісної сутності індивіда, розгортання внутрішньої сутності особистості та опредметнення її сутнісних сил, які відбуваються шляхом самоздійснення особистісного потенціалу, досягнення результату, свободи та автономії в подальшій творчій діяльності [2, с. 98].

Концепція С. Максименко і В. Осьодло стосовно структурних компонентів самореалізації дозволяє виокремити рівні професійної самореалізації, а саме: адаптаційно-репродуктивний (відтворення відповідних зразків поведінки); діяльнісно-творчий (виконання соціальних ролей); суб'єктно-особистісний (змістожиттєвої і ціннісної самореалізації) [8].

Постановка завдання. Метою статті є наукове обґрунтування сутності професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики, систематизація її структури у взаємодії певних компонентів на основі визначених критеріїв.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтування сутності професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів неможливе без визначення критеріальних та рівневих характеристик педагога, а саме: діапазону професійного педагогічного мислення, його категоріально-понятійного і концептуального апарату; орієнтування у сфері предмета, що

викладається, здатності до трансформації наочного змісту в діяльнісно-комунікативну форму; мотиваційної і практичної готовності до виконання педагогічних функцій, обсягу і повноти реально забезпечуваних функцій; володіння сучасними технологіями, виконання різних педагогічних функцій: розвивальної, формуючої функцій педагогічного аналізу, проектування, експертизи; дослідницького потенціалу фахівця; саморозвиваючої активності вихователя.

Аналіз наукової літератури (Н. Горопаха, Т. Красова, Т. Поніманська, В. Ядешко) дав підстави для уточнення поняття *професійна самореалізація майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу в процесі педагогічної практики* як реалізацію потенційних педагогічних можливостей, уміння проявляти себе як індивідуальність у педагогічному процесі, запровадження в навчально-виховний процес ідей, планів, професійних потреб, розкриття свого педагогічного «Я» у процесі планування, організації і проведення різних видів педагогічної діяльності з дітьми.

Розгляд різних поглядів учених, специфіка професійної самореалізації студента в межах педагогічної практики дозволяє систематизувати структуру професійної самореалізації у взаємодії таких компонентів: *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивно-регулятивного та творчого.*

Мотиваційно-ціннісний компонент посідає провідне місце в структурі самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти, адже він відбиває наявність мотиваційно-цільової готовності, яка передбачає стійку педагогічну спрямованість інтересів і потреб, що виражаються в усвідомленні суспільної значущості своєї діяльності, прагненні організувати навчально-виховну роботу з дітьми, розумінні ціннісних орієнтацій професії педагога, позитивному ставленні до себе як до професіонала, спрямованості на самореалізацію в процесі педагогічної діяльності.

Одним із критеріїв даного компонента є мотив, який виступає спонукальною причиною будь-якої дії, вирішальним елементом формування будь-якої особистісної якості, адже саме через мотив інформація всіх спонукачів людської поведінки отримує вихід, реалізується в практичних діях.

Для дослідження важливими є висновки науковців (Л. Верещагіна, Н. Кузьміної, О. Леонтєва, А. Маркової та ін.) щодо формування мотивації діяльності. Незважаючи на різницю поглядів різних дослідників цієї проблеми, більшість із них сходяться на тому, що термін «мотив» – це складне інтегральне психологічне утворення, що



спонукає до свідомих дій та вчинків і є для них основою.

На думку низки дослідників (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн), потреба в самореалізації особистості потенційно існує у кожного, однак не кожна діяльність, яку організовує педагог, мотивує до реалізації своїх можливостей. Мотиви пов'язують між собою потребу в самореалізації та мету, адже саме мотивація відображає рівень усвідомленості та нагальності потреби, а мотив завдяки власній усвідомленості перетворюється на мотив-ціль. Так, мотиви професійної самореалізації виходять із потреби у ній, набувають усвідомленого характеру та перетворюються на мотиви-цілі, які визначають напрям активності суб'єкта самореалізації, являють собою те майбутнє, яке особистості потрібно перетворити на реальність життєвого шляху засобами своєї активності [12].

Наступним критерієм мотиваційно-ціннісного компонента професійної самореалізації є ціннісні орієнтації, що відображають професійну орієнтацію майбутнього вихователя під час педагогічної практики.

Цінності є основою формування особистості, цілей її діяльності та розвитку ціннісних орієнтацій. Педагогічні цінності у сфері професійної діяльності існують у формі ідей, уявлень, норм, правил, теорій [10].

У дослідженні спираємося на дослідження Є. Шиянова, який, виходячи з характерних потреб особистості і відповідності їх професії педагога, виділяє серед цінностей професійно-педагогічної діяльності: а) цінності, пов'язані з утвердженням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі; б) цінності, пов'язані із задоволенням потреб у спілкуванні; в) цінності, пов'язані зі самовдосконаленням; г) цінності, пов'язані із самовираженням (романтичність і захоплення педагогічною діяльністю, відповідність педагогічної діяльності здібностям особистості тощо) [13, с. 34–35].

Важливу роль у структурі професійної самореалізації студентів відіграє **КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ**, критеріями якого є науково-теоретичні знання (загальнокультурна підготовка), оперативні знання (психолого-педагогічна підготовка), педагогічні здібності до організації педагогічної діяльності та професійної самореалізації в процесі організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку та професійно-педагогічні уміння як «системи педагогічного впливу, які пов'язані між собою певними відносинами й спрямовані на вирішення завдань у змінених умовах».

У психолого-педагогічній літературі знання – це перевірений практикою та засвід-

чений логікою результат пізнання дійсності, що відображений у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, законів, закономірностей тощо. Загальнокультурна підготовка здійснюється у межах реалізації циклів гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, природничо-наукових та загально-професійних дисциплін [10, с. 178].

Психолого-педагогічна підготовка повинна озброїти студента оперативними знаннями стосовно системи ідей і методів вирішення різноманітних педагогічних завдань, здатністю бачити проблеми дошкільної освіти в усіх складностях і суперечностях, знаходити правильні шляхи їх вирішення. З одного боку, оперативні знання дозволяють швидко і точно вирішувати конкретні прагматичні завдання. По суті оперативність знань – це швидкість збору, обробки та розподілу інформації по осередках бази знань. З іншого – оперативні знання дозволяють всій системі знань індивіда працювати з певною швидкістю.

Імпонує думка І. Лернера, який підкреслює важливість не самих знань, а процесу пізнання, способів отримання суб'єктивно нових знань [7, с. 61].

За І. Якиманською існує дві системи знань – наукові відомості про предметні факти, явища у їх зв'язку і стосунках, а також шляхи і методи отримання цих знань [14, с. 35].

Одним із критеріїв когнітивного компонента є педагогічні здібності. У сучасній психолого-педагогічній теорії існує декілька підходів до класифікації педагогічних здібностей педагога (Л. Виготський, І. Зязюн, А. Деркач, І. Ісаєв, В. Кан-Калик та інші). Визначаючи педагогічні здібності з позиції умов ефективності педагогічної діяльності, ми цілком погоджуємося з дослідником Н. Левітів, який запропонував таку їх класифікацію: здатність до передачі дітям знань у короткій, цікавій формі; здатність розуміти дітей; самостійний творчий склад мислення; винахідливість або швидка і точна орієнтація; організаторські здібності, необхідні для забезпечення організації роботи педагога для створення дитячого колективу [6, с. 54].

Не викликає сумніву той факт, що знання та педагогічні здібності є необхідними, але їх недостатньо для розвитку професійної самореалізації вихователя. Успішне застосування оперативних знань у педагогічній діяльності вихователя визначається певними професійними уміннями.

До професійно-педагогічних умінь відносимо уміння проектувати і втілювати педагогічні ідеї. Для успішного розвитку



дітей необхідна сформованість педагогічних умінь до здійснення продуктивної педагогічної діяльності (конструктивних, організаторських, комунікативних, гностичних, прогностичних, діагностичних, проєктивних).

Наступною складовою професійної самореалізації студентів під час проходження педагогічної практики вважаємо **рефлексивно-регулятивний компонент**, критеріями якого є саморегуляція та професійна рефлексія. Велика кількість науковців пов'язує феномен самореалізації з такими категоріями, як свобода (Л. Коган, В. Муляр), самодіяльність (Н. Михайлов), воля (Л. Кулик), самосвідомість (А. Деркач, О. Москаленко та ін.).

Аналізуючи наукові доробки вищезазначених учених, можна дійти висновку, що професійна самореалізація студента можлива лише тоді, коли в нього сформована здатність до цілеспрямованих вольових зусиль, тобто саморегулятивних процесів. Саморегуляція включає як вольові зусилля студента-практиканта, пов'язані з постановкою мети, початком самостійних професійних дій, так і виконавчі, коли треба контролювати, послабляти чи посилювати власні дії.

Саморегуляція не можлива без рефлексії, яка визначається науковцями, як уміння виокремлювати, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії (М. Гінзбург, Е. Ільєнков, Є. Ісаєв, Г. Нікіфоров та ін.). Сутність розгортання рефлексії як процесу розумової діяльності полягає в тому, що майбутній педагог починає усвідомлювати не лише те, «з чим він має справу, але і що він робить чи може робити» [4, с. 59]. Таким чином, однією з основних здібностей («компетенцією») педагогічної діяльності є рефлексія як процес і рефлексивність, як властивість, що визначає можливість розвитку і саморозвитку студента.

Узагальнюючи відомості наукових розвідок, під рефлексією студента розуміємо розгляд, міркування, осмислення, самоаналіз своєї професійної діяльності в системі взаємин із дітьми, їх батьками, педагогами. Рефлексія допомагає студенту сформулювати отримані на певному етапі результати, визначити цілі подальшої роботи з дітьми та скоригувати шлях свого професійного становлення та самореалізації.

Творчий компонент структури професійної самореалізації студентів передбачає здатність до активної самореалізації поряд із самореалізацією в межах репродуктивної діяльності (О. Єфімова, Т. Єфімова, О. Теплова та ін.) та складається зі здатності до педагогічної творчості та професійної інтуїції.

Педагогічна творчість, на думку О. Дубасенюк, – це педагогічна діяльність, яка відрізняється новизною та оригінальністю і передбачає співтворення (формування, виховання) творчої особистості, що характеризується неповторністю, унікальністю. У педагогіці слід розрізняти педагогічну діяльність і наукову творчість, яка насамперед передбачає відкриття, виявлення ранише не пізнаних закономірностей теорій навчання і виховання, розробку високоефективних методик, що сприяє вирішенню проблем сучасної школи, прогнозуванню тенденцій її розвитку [3, с. 72].

У межах дослідження, спираючись на наукові розвідки (О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Семіченко, С. Сисоєва), охарактеризуємо педагогічну творчість як особистісно зорієнтовану взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, зумовлену специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямовану на формування творчої особистості дитини дошкільного віку та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності студента.

Практика показує, що фахівці, яким притаманна педагогічна творчість, мають досить високий рівень інтуїтивного мислення. Можна говорити про пряму залежність між педагогічною творчістю та інтуїцією. Творчий педагог характеризується певними позитивними якостями, серед яких основними є перевага дивергентного мислення над конвергентним, творчий потенціал, високий рівень толерантності, розвинуті комунікативні здібності і здібності до емпатії.

Творчий компонент професійної самореалізації передбачає наявність здатності у педагога до педагогічної інтуїції, під якою розуміємо сукупність одночасних і чітко спрямованих процесів несвідомості і раптовості знаходження рішень конкретних педагогічних завдань, які виникають у педагога постійно (перехід від одного заняття до іншого, від образів до понять і навпаки, зосередження уваги на окремій дитині, а потім на групі дітей).

Питанням значення інтуїції як специфічної особистісної характеристики педагога присвячені дослідження В. Дружиніна, Е. Науменко, Н. Новикова, О. Савенкова.

Педагогічну інтуїцію слід розглядати як швидкий, несвідомий відбір педагогом ефективних методів і прийомів педагогічного впливу в ситуаціях недостатньої інформації про сутність педагогічного явища. Саме за допомогою інтуїції студент здатний терміново обирати одне з багатьох рішень, наприклад, у результаті передбачення особливостей сприйняття матеріалу [1, с. 12].



Висновки з проведеного дослідження.

Отже, зі сформульованих теоретичних положень можна зробити висновок, що структуру професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти доцільно відобразити у взаємодії мотиваційно-ціннісного (відбиває наявність мотиваційно-цільової готовності, яка передбачає стійку педагогічну спрямованість інтересів і потреб та розуміння професійно-педагогічних цінностей, спрямованих на самореалізацію в процесі педагогічної діяльності), когнітивного (наявність науково-теоретичних та оперативних знань, педагогічних здібностей до організації педагогічної діяльності та професійно-педагогічних умінь як системи педагогічного впливу), рефлексивно-регулятивного (здатність до саморегуляції та професійної рефлексії) та творчого (передбачає здатність до активної самореалізації поряд із самореалізацією в межах репродуктивної діяльності та складається зі здатності до педагогічної творчості та професійної інтуїції) компонентів.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення проблеми. Подальшого вивчення потребують процеси формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у науково-дослідній та позааудиторній роботі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Губенко О. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість / О. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.
2. Гупаловська В. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. Гупаловська. – К., 2005. – 191 с.
3. Дубасенюк О. Особливості педагогічної творчості: сутність, типологія / О. Дубасенюк // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти М-ва освіти і науки, молоді та спорту України // Акад. міжнар. співробітництва з креатив. педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 71. – С. 70–74.
4. Исаев Е. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. Исаев, С. Косарецкий, В. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 57–66.
5. Кудинов С. Самореализация как системное психологическое образование / С. Кудинов // RELGA : науч.-культурол. журнал. – 2007. – № 16 – С. 35–42.
6. Левитов Н. Детская и педагогическая психология: учеб. пособие / Н. Левитов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ГУПИ МП РСФСР. – 1960. – 427 с.
7. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности / И. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
8. Максименко С. Субъектный подход и изучение профессиональной самореализации. – [Электронный ресурс] / С. Максименко, В. Оседло // Психология и право. – 2011. – № 1. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/39330/psyandlaw_2011_1_Maksimenko.
9. Морозова И. Структурные компоненты самореализации личности / И. Морозова // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3 (62). – С. 34–38.
10. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
11. Рибалко Л. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. Рибалко. – Х., 2008. – 634 с.
12. Садовая М. Категория цели как составляющая потенциала самореализации / М. Садовая // Наук. пр. Міжнар. акад. управління персоналом : зб. наук. пр. – Вип. 3 (22). – К., 2009. – С. 185–189.
13. Шиянов Е. О ценностном подходе к формированию социально активной личности учителя / Е. Шиянов // Формирование социально активной личности учителя : сб. науч. тр. – М. : МППИ, 1986. – С. 32–37.
14. Якиманская И. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. Якиманская // Вопросы педагогики. – 1995. – № 2. – С. 31–41.



СЕКЦІЯ 7. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42:374

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
С МАРГИНАЛЬНЫМИ СЕМЬЯМИ**

Земба Б.А., к. пед. н.
Жешувский университет Польши

В статье поднята проблема поиска новых способов организации социально-педагогической работы с маргинальными семьями. Осуществлен анализ опыта эффективной социально-педагогической работы с детьми из маргинальных семей. С учетом анализа понятия «социально-педагогическая работа» выделены особенности ее реализации с маргинальными семьями.

Ключевые слова: социальная педагогика, социальная работа, социальный педагог, социальный работник, маргинальная семья, социально-педагогическая работа, социально-педагогическая работа с маргинальными семьями.

У статті порушено проблему пошуку нових способів організації соціально-педагогічної роботи з маргінальними сім'ями. Здійснено аналіз досвіду ефективної соціально-педагогічної роботи з дітьми із маргінальних сімей. З урахуванням аналізу поняття «соціально-педагогічна робота» виокремлено особливості її реалізації з маргінальними сім'ями.

Ключові слова: соціальна педагогіка, соціальна робота, соціальний педагог, соціальний працівник, маргінальна сім'я, соціально-педагогічна робота, соціально-педагогічна робота з маргінальними сім'ями.

Ziembra B.A. PECULIARITIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH MARGINALIZED FAMILIES

The article raises the problem of finding new ways of organizing social and pedagogical work with marginalized families. It analyzes the experience of effective social and pedagogical work with children from marginalized families. Based on the analysis of the concept “social and pedagogical work”, peculiarities of its implementation with marginalized families are outlined.

Key words: social pedagogy, social work, social care teacher, social worker, marginalized family, social and pedagogical work, social and pedagogical work with marginalized families.

Постановка проблеми. В условиях экологического кризиса, морального упадка общества, изменения ценностных ориентаций, высокой технологизации жизни социальная педагогика и социальная работа призваны привлечь внимание различных практиков социально-педагогической деятельности к проблеме развития личности, формирования ее культуры чувств и поведения, душевного и социального здоровья.

Тенденция к формализации взаимоотношений людей, преимущество их поведенческого, а не духовного уровня, доминирование деловых форм общения над личностными негативно отражаются на психическом, духовном и социальном здоровье незащищенных категорий населения. В таких условиях актуальным является решение проблемы маргинализации семей как процесса их отторжения от основных сфер жизнеобеспечения и жизнотворчества.

Динамичность процесса взаимодействия личности и общества, проблема приспособления к изменениям в различных

областях общественного бытия являются причиной научного исследования данного явления представителями многих социальных институтов. При этом наблюдается высокая социокультурная устойчивость, которая в дальнейшем будет определять развитие трансформационных процессов. Поэтому изучение проблемы социальной адаптации населения и разработка эффективных механизмов преодоления стихийности адаптационных процессов требует поиска новых способов воздействия на уязвимые категории населения, в частности на маргинальные семьи.

Степень разработанности проблемы. Глобализация как мировое явление меняет устоявшиеся подходы к цели воспитательных, образовательных и просветительских систем. Анализ социологических источников позволяет сделать вывод о том, что изменения терпит также общепринятое для социальной педагогики и социальной работы такое ключевое понятие, как «семья». Исходными в анализе понятия «семья» яв-



ляются работы, которые раскрывают принципы и формы функционирования семьи (Э. Гидденс, Э. Эйдемиллер, К. Левин, Т. Парсонс, С. Рапопорт, В. Ружже, Г. Спенсер, Б. Фарбер и др.); определяют общие проблемы семьи (А. Голод, В. Голофаст, Т. Гурко, И. Кон, В. Кутсар, Л. Файнберг, М. Жимански, З. Янкова и др.); рассматривают культурные, духовные, экономические и прочие элементы семьи как специфической сферы общественной жизни (А. Арнольдс, А. Донченко, Л. Ионин, Н. Лапин, С. Кирдина, А. Темницкий, Т. Титаренко и др.); изучают влияние семьи на развитие маргинального поведения детей (Ф. Адамски, Б. Бальцержак-Парадовская, С. Кавуля, А. Олюбинский, Дж. Пелкова, А. Янк и др.).

В философской науке социально-педагогическая работа с маргинальными семьями рассматривается с позиций морали (Ю. Василькова, Н. Хайдеггер, А. Маслоу, И. Кант, С. Гессен, Н. Мамардашвили, С. Попов, Г. Симонов, С. Франк, С. Келле). Социологический аспект социально-педагогической работы с маргинальными семьями состоит в обеспечении устойчивого социального функционирования, положительном характере социального взаимодействия (Б. Ананьев, Х. Андерсон, П. Бергер, Т. Лукман, Е. Дюркгейм, В. Зотова, А. Ивин, Ю. Клейберг, Г. Мертон, С. Плахов и др.).

Актуальными в контексте проблемы исследования являются труды авторов, в которых представлены социально-педагогические основы учебно-воспитательного процесса как фактора социального становления личности (В. Бочарова, Н. Клушина, М. Шакурова, В. Сластенин, М. Гурьянова, В. Никитин, М. Галагузова, П. Павленок, Л. Мардахаев и др.).

Постановка задания. Цель статьи – анализ особенностей социально-педагогической работы с маргинальными семьями с точки зрения социальной педагогики и социальной работы.

Изложение основного материала. В неопределенных условиях путей дальнейшего развития общества на первый план выдвигается проблема сохранения его политической и социальной стабильности. Следовательно, в поле научного анализа постоянно находится исследование адаптационных процессов, происходящих в обществе, в его различных социокультурных и социально-экономических областях.

Проблема гармоничной взаимосвязи или противоречий личностно-информационной (внутренней) и общественно-информационной (внешней) среды находится в плоскости предмета социальной педагоги-

ки и социальной работы. Маргинальность как осознание противоречивости и выход из нее требует максимальной концентрации внутренних сил всех представителей маргинальной семьи. Поэтому маргинальность является кульминационным моментом жизненного пути семьи. Известно, что к возникновению маргинальности приводит невозможность реализации определенного значимого замысла, желания, плана. Оптимальным результатом выхода из маргинального положения должно стать перерождение личности; принятие ею новых норм и ценностей, нового смысла жизнедеятельности.

Анализируя социально-педагогические и психолого-педагогические исследования, мы сделали вывод об отсутствии общего объединяющего понимания научными деятелями особенностей понятия «маргинальная семья». В основании явления маргинальности среди семей находятся противоречия, которые нарушили жизненный баланс:

- 1) между жадой жизни и ее обесцениванием;
- 2) конфликт между старым и новым;
- 3) амбивалентность эмоционального мира;
- 4) между идеей (смыслом жизни) и характером личности;
- 5) противоречие моральных убеждений (между обязанностью и личными чувствами, добром и неправдой, чувством истины и малодушностью и др.);
- 6) конфликт общечеловеческого, социального и индивидуального, который отражается на внутреннем плане личности и др. [7].

Нарастающие процессы маргинализации населения (различного рода мигранты, в том числе и вынужденные эмигранты, этнические меньшинства, нищие, инвалиды, эзотерические секты, молодежная субкультура, феминистические движения и т. д.) расширяют зоны влияния маргинальных полей культуры, которые характеризуются своим положением на «окраинах» соответствующих культурных систем, «раздвоенностью» (амбивалентностью), возникших в результате вынужденного освоения иных социальных ролей (адаптации) в процессе разнообразных социальных, экономических и политических трансформаций [2].

Я. Житимский под маргиналами понимает людей, которые в результате различных событий оказались на краю какой-то группы, класса, слоя или социальной категории и находятся еще в какой-то степени в данной структуре, но в то же время уже в процессе вхождения в другую, то есть маргиналы – это люди, находящиеся между



двумя и больше социальными структурами и по разным причинам не интегрированы ни в одну из них [1, с. 286].

Сочетание индивидуальных характеристик членов семьи с ее структурными и функциональными параметрами складывается в комплексную характеристику – статус семьи. Учеными (Е. Герр, С. Жиманек, Ю. Клейберг, К. Маржек-Холька, Е. Марынович-Хетка, В. Рахальская и др.) доказано, что у маргинальной семьи может существовать четыре статуса: социально-экономический, социально-психологический, социокультурный и ситуационно-ролевой.

Указанные статусы представляют собой специфические проблемы семьи в процессе ее социальной адаптации и должны учитываться в ходе организации соответствующей работы по преодолению указанного явления.

С учетом изложенного мы можем утверждать, что семья может приобрести статус маргинальности в результате различных причин: неопределенное положение в обществе из-за нехватки средств полноценного существования; инвалидность как результат различных случайных событий; результат различных зависимостей; дискриминация (расовая, религиозная, сексуальная ориентация); миграция; антиобщественное поведение; социальная пассивность и др. Характерными признаками маргинальной семьи являются постоянное чувство психоэмоционального напряжения, моральная неустойчивость, неопределенность мировоззрения, ощущение бессмысленности личной жизни, чувство психического раздвоения личности, отсутствие самоопределения и др. [1, с. 287].

Семья, находясь в маргинальном положении, как правило, самостоятельно не может разобраться в своих переживаниях. Важное место здесь принадлежит учебным заведениям и их сотрудникам, которые обладают необходимыми психолого-педагогическими знаниями, профессиональными умениями и навыками, необходимыми для решения проблемы маргинальной ситуации в семье учащихся.

Как показывают специальные исследования, социально-педагогическая деятельность с маргинальными семьями способствует постепенному, порой противоречивому изменению в объекте и не всегда соответствует прогнозу. Достигается планируемый результат заинтересованностью (мотивацией), целенаправленностью деятельности специалиста социальной сферы, его мастерством, отношением к делу, субъекту, поэтапным и настойчивым трудом. Ожидаемый результат зависит так-

же от особенностей субъекта, его заинтересованности, отношения к социально-педагогической деятельности, активности и времени участия в ней. Таким образом, социально-педагогическая работа представляет собой сложное полифункциональное явление в жизни и деятельности человеческого сообщества. Как практика она отражает научно-преобразовательную деятельность субъектов (субъект-субъектов и субъект-объектов) в социуме и представляет собой педагогику социальной работы, ее педагогический компонент [9, с. 55–56]. В условиях постоянного процесса развития общества такая деятельность способна в полной мере обеспечить своевременную социальную интеграцию всей семьи при постоянном усовершенствовании способов социально-педагогического воздействия.

Следует согласиться с точкой зрения Н. Клушиной, которая в качестве объекта исследования теории социальной работы выделяет человека, находящегося в маргинальном состоянии, имеющего социальные проблемы, страдающего. Анализ социальных проблем и выбор технологий помощи страдающему человеку составляет предмет теории социальной работы [8, с. 35]. Объектом же социальной педагогики выступает человек в системе социального воспитания. С самого начала, с середины XIX в., социальная педагогика занималась образованием взрослых (андрагогика), то есть ее объектом выступает человек в системе социального обучения [5, с. 34]. Следовательно, педагогическая деятельность является одним из направлений социальной работы.

Социальная работа с маргинальными семьями включает в себя проблемы социальной педагогики, поскольку, по мнению В. Бочаровой, способна к постановке «социального диагноза», выявлению позитивных и негативных явлений, к решению которых затем подключает социальных работников, а также других необходимых специалистов [3, с. 11–12].

Работа с маргинальными семьями, испытывающими серьезные жизненные затруднения, требует акцентуации на том, что они хотят, а чего нет, чего они боятся, что чувствуют и на что способны. Сложность социально-педагогической работы с такими семьями состоит в том, что непреодолимое чувство социальной слабости затрудняет процесс определения новых свидетельств социальной дисфункциональности. Поэтому обретение уверенности всех представителей маргинальных семей является залогом приобретения ценности своей личности, уважения к осознанным усилиям понять себя и помочь себе.



Следовательно, в контексте работы с маргинальными семьями решающую роль в процессе ее социального развития играет формирование у всех представителей маргинальной семьи тех качеств, которые являются необходимыми в самостоятельной жизнедеятельности и которые определяют полноценного, счастливого и полезного гражданина для устойчивого развития общества. Отсюда и высокие требования к специалисту социальной сферы с позиции его профессиональной компетенции: овладение социокультурным опытом человечества, а также наличие знаний и способов их применения в работе с маргинальными семьями.

В современной научной литературе встречаются разные толкования сущности социально-педагогической работы. Так, П. Шептенко определяет ее как деятельность, целью которой является «создание благоприятных условий для личностного развития человека (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание ему комплексной социально-психолого-педагогической помощи в саморазвитии и самореализации в процессе социализации, а также защита человека (социальная, психолого-педагогическая, нравственная) в его жизненном пространстве» [13, с. 71].

Близко к данному определению и видение социально-педагогической работы М. Шакуровой, которая понимает ее как деятельность, направленную «на решение задач социального воспитания и социально-педагогической защиты». Причем социальное воспитание представляется автором как «забота общества о своем прогрессе в лице младших поколений; условия, создаваемые обществом, государственными и частными структурами, для физического, психического и социального развития человека» [12, с. 5]. Основное назначение социально-педагогической работы, по мнению В. Сластенина, заключается в оказании компетентной социально-педагогической помощи населению, повышении эффективности процесса социализации, воспитания и развития детей, подростков, юношей [11, с. 65].

Широкую трактовку данного понятия использует В. Никитин, считая, что социально-педагогическая работа является системой мероприятий по обеспечению образовательно-воспитательными средствами направленной социализации личности, передаче индивиду и освоению им социального опыта человечества, обретению или восстановлению индивидом социальной ориентации, социальной роли,

социального функционирования [10, с. 35]. Данное определение не несет в себе ограничений в отношении объектов и субъектов социально-педагогической работы.

Близким является определение М. Гурьяновой, исследовавшей социально-педагогическую работу как деятельность, которую можно осуществлять в отношении любого человека при участии самых разнообразных социальных институтов общества, государственных и негосударственных структур, конкретных людей. С такой точки зрения социально-педагогическая работа предстает как «целостный воспитательный процесс целенаправленной воспитательной помощи и социальной поддержки личности на всех этапах ее жизненного пути, в различных сферах микросреды, при участии всех субъектов воспитания» [6, с. 185].

Социальная работа и социальная педагогика ориентированы на решение и предупреждение социальных проблем личности или группы в реальных условиях среды. Однако социальные проблемы маргинальных семей, как правило, носят комплексный характер и требуют взаимодействия специалистов различных направлений: социального работника, социального педагога, практического психолога, юриста, медицинского работника и др.

Это подтверждает и М. Грамлевич, который отмечает, что «проблема маргинализации представляет собой вызов практически для всех наук и общественных дисциплин, а также и для практиков общественной жизни. Противостояние этому явлению требует интердисциплинарного взаимодействия экономики, социологии, социальной политики, психологии и педагогики. Одной из ключевых проблем, среди тех, которые имеют место в конституциональных изменениях польского общества, стало осознание индивидами факта, что в рыночной экономике нужно самостоятельно взять на себя ответственность за свое развитие и профессиональную карьеру» [4, с. 45–46].

Следовательно, социально-педагогическая работа требует постоянного процесса развития. Мы считаем, что для этого социально-педагогическая работа с маргинальными семьями должна опираться на такие понятия, как «социальная терапия» и «социальный коучинг».

Коучинг и социальная терапия – сравнительно новые технологии, которые получают все большее распространение в современной социальной практике. Несмотря на их различия, можно предположить, что и коучинг, и социальная терапия призваны к решению проблемы полноценного со-



циального развития личности или группы. Однако если целью социальной терапии является достижение максимально возможного уровня социального благополучия личности путем организации процесса ее социальной адаптации, то коучинг стремится содействовать в помощи человеку через поиск его собственных решений или его продвижения в любой сложной ситуации.

Таким образом, главным условием эффективной социально-педагогической работы с маргинальными семьями является позитивная адаптация социума к нововведениям, когда новые ценности и способы социального действия соответствуют ценностным представлениям населения и позволяют сводить к минимуму принудительные средства социальных преобразований. Адаптация населения должна осуществляться в условиях, при которых социальное пространство и культурно-образовательная среда мотивируют раскрытие сущностных сил человека к преобразованиям.

Здесь необходима четко обозначенная, научно обоснованная социальная политика, позволяющая решать различные проблемы социальной адаптации маргинальных семей через приспособление среды к маргиналу, к его интересам, взглядам, потребностям. Решение этих проблем связано с выработкой стратегии эффективной социальной жизнедеятельности, с созданием механизма позитивного, устойчивого развития системы.

Выводы. Сопоставляя и обобщая различные авторские трактовки исследуемого понятия, можно сделать вывод, что социально-педагогическая работа представляет собой вид общественной практики, которая имеет конкретную цель – создание условий для успешного становления личности как субъекта социальной жизни и обеспечение гуманной, социально безопасной среды его проживания, способствующей воспитанию, развитию, социальной защите и адаптации в социуме. В аспекте задач исследования «социально-педагогическая работа с маргинальными семьями» – это система профессионально компетентных мероприятий, реализуемых специалистом социальной сферы, направленных

на создание оптимального микроклимата в социуме с целью эффективной социальной поддержки личности в процессе ее социальной адаптации и социальной интеграции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Sztumski J. Kilka uwag na temat społecznych konsekwencji marginalizacji / J. Sztumski // Praca socjalna i polityka społeczna. – Bydgoszcz, 2008. – 286 s.
2. Банникова Л.М. Маргинальность как социально-патологическая форма адаптации населения к меняющимся условиям жизни (к постановке проблемы) / Л.М. Банникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://elib.altstu.ru:8080/Books/Files/2000-02/19/pap_19.html.
3. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М. : Аргус, 1994. – 208 с.
4. Грамлевич М. Теоретические и прикладные аспекты социальной работы / М. Грамлевич // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2013. – № 52. – С. 41–53.
5. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : [учебное пособие] / М.Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 497 с.
6. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика : [пособие для педагогов] / М.П. Гурьянова. – Минск : Амалфея, 2000. – 448 с.
7. Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – 2-е изд., доп. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
8. Клушина Н.П. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы в системе высшего профессионального образования / Н.П. Клушина. – Ставрополь : Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т, 2001. – 186 с.
9. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: пути развития / Л.В. Мардахаев, И.А. Липский // Ученые записки : научно-теоретический сборник. – М. : МГСУ, 1996. – С. 55–63.
10. Никитин В.А. Понятия и принципы социальной педагогики / В.А. Никитин. – М. : МГСУ, 1996. – 21 с.
11. Педагогика : [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / [В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов]. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
12. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / М.В. Шакурова. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.
13. Шептенко П.А. Методика и технология работы социального педагога : [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений] / П.А. Шептенко, Г.А. Воронина ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.



УДК 364.371.134

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАЦІЙ, ЯКІ ВИНИКАЮТЬ У МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИНАХ

Козубовський Р.В., к. пед. н.,
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Стаття присвячена проблемі міжетнічних відносин у багатонаціональній Україні, зокрема аналізу девіантних виявів, які виникають на міжетнічному ґрунті. Розглядаються основні причини девіацій у міжетнічних відносинах. Підкреслюється важливість урахування етнічних особливостей населення для уникнення міжетнічного напруження й конфліктів. Пропонуються заходи щодо соціальної профілактики міжетнічних конфліктів.

Ключові слова: міжетнічні відносини, соціальна профілактика, полікультурна політика, полікультурна освіта.

Статья посвящена проблеме межэтнических отношений в многонациональной Украине, в частности анализу девиаций на межэтнической почве. Рассматриваются основные причины девиаций в межэтнических отношениях. Подчеркивается важность учёта этнических особенностей населения для предотвращения межэтнической напряжённости и конфликтов. Предложены меры социальной профилактики межэтнических конфликтов.

Ключевые слова: межэтнические отношения, девиации, социальная профилактика, поликультурная политика, поликультурное образование.

Kozubovsky R.V. SOCIAL PREVENTION OF DEVIATIONS IN ETHNIC RELATIONS

This article is devoted to the investigation of the problem of deviations and the possible ways of prevention. The main scientific approaches to the investigation of the reasons of the problem of deviations have been revealed. The analysis of deviations in behavior of the young people is done. Special attention is paid to the ethnic deviations, and the new phenomena for Ukraine – the problem of refugees.

Key words: ethnic relations, deviations, social prevention, multicultural policy, multicultural education.

Постановка проблеми. Проблема профілактики девіантної поведінки стає все більш актуальною у зв'язку із суттєвим збільшенням девіантних виявів як серед дорослих, так і в молодіжному середовищі. Значного поширення останніми роками набули девіації на міжнаціональному ґрунті. Оскільки Україна є багатонаціональною державою, питання профілактики міжетнічних конфліктів заслуговують на пильну увагу науковців. Вони, безперечно, повинні посідати чільне місце в державній соціальній політиці.

Ступінь розробленості проблеми. Різні аспекти проблема девіантної поведінки (її сутність, причини, вияви, види та форми профілактики) впродовж останніх десятиріч активно досліджуються вітчизняними вченими: педагогами, психологами, медиками, юристами (І. Джу́жа, Н. Максимова, В. Оржеховська, І. Парфанович, В. Синьов, Т. Федорченко, М. Фіцула й ін.). Питання міжетнічних відносин висвітлюються в працях І. Миговича, Т. Рудницької, Г. Щокіна та ін. Проте питання профілактики девіантних виявів, які виникають на міжетнічному ґрунті, поки що залишаються недостатньо вивченими.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження особливостей девіантних виявів на етнічному ґрунті і їх профілактика.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом в Україні, яка є багатонаціональною державою, на жаль, спостерігається напруження в міжетнічних відносинах, поширюються правопорушення та злочини на етнічному ґрунті. Проте така ситуація має місце й у багатьох інших країнах. Характерною рисою сучасного етапу розвитку людства є амбівалентність цивілізаційних процесів, що передбачає, з одного боку, розвиток тенденцій соціальної уніфікації, а з іншого – прагнення особистості до збереження своєї національної, релігійної та іншої ідентичності. На думку американських науковців Г. Драйдена і Дж. Вос, сучасна ситуація породжує певну парадоксальну закономірність: чим більше ми розбудовуємо єдину світову економічну систему, чим більше розвиваємо глобалізаційний стиль життя, тим більше наближаємося до того, що називається «культурний націоналізм»; чим більше ми глобалізуємося і стаємо економічно взаємозалежними, тим більше діємо по-людськи, прагнучи підкреслити власну неповторність, зберегти власну мову, триматися рідних коренів і рідної культури; що більший розквіт технологій, то більше прагнення зберегти власну культурну спадщину [1, с. 75].



Варто підкреслити, що питання формування міжетнічних відносин у багатонаціональній державі є дуже складним. Його вивчення вимагає насамперед аналізу певних понять: нація, етнос, етнічна ідентичність тощо.

У сучасному світі основною соціально-етнічною спільнотою є нація – історично сформований тип етносу, спільність людей, яка характеризується стійкою цілісністю економічного життя, мови, території, певними особливостями культури й побуту, психологічного складу та етнічного національного характеру [2]. Нація й народність є історичними формами етносу. Етнос – це стійка сукупність людей, яка історично сформувалася в певних природних умовах. Етнос володіє спільною мовою (включаючи діалекти), спільними особливостями культури, менталітету [3].

Основні ознаки етносу: мова, звичаї, обряди, традиції, народна творчість, норми поведінки, тобто такі компоненти культури, які передаються з покоління в покоління, утворюючи так звану етнічну культуру.

Поняття «етнос» тісно зв'язане з такими поняттями, як «етнічність», «етнічна ідентичність». Поняття «етнічність» і «етнічна ідентичність» дуже близькі, але не тотожні. Г. Солдатова підкреслює, що, з одного боку, етнічна ідентичність є вужчим поняттям, це когнітивно-мотиваційне ядро етнічної самосвідомості. З іншого боку, це поняття є ширшим, бо воно включає в себе також прошарок підсвідомого [4].

Етнічність – невід'ємна частина загальної соціальної ідентичності людини, формування й функціонування якої відбувається згідно з певними соціально-психологічними закономірностями.

У пострадянському просторі проблема соціальної ідентичності отримала досить чітке етнічне забарвлення. В умовах зростання міжетнічного напруження на етнічність чи етнічну ідентичність як вид соціальної ідентичності припадає основне навантаження з орієнтації індивіда в суспільстві. Етнічність перетворюється, по суті, у форму взаємодії між культурними групами, які діють всередині загального соціального контексту.

Важливо підкреслити, що в багатьох народів із раннього дитинства заохочується формування більш позитивних установок до цінностей власної культури. Це не тільки елементи етнічної культури, а й важливі психологічні умови збереження етнічної єдності як цілісного та неповторного організму [5].

Органічна єдність соціальних і етнічних характеристик спільнот людей, їх варіа-

тивність і взаємозв'язок дають змогу визначити відносини між ними як економічні, територіальні, політичні, державно-правові, культурні й мовні взаємовідносини між націями, національними групами та народностями в різних суспільно-економічних формаціях або на різних етапах функціонування й розвитку суспільства в різних країнах.

Таке розуміння відносин між соціально-етнічними спільнотами надає можливість визначити їхню специфіку. Вона полягає, по-перше, в тому, що взаємовідносини між соціально-етнічними спільнотами виявляються найчастіше (і головним чином) через економічні, політичні, соціальні й духовні форми суспільних відносин. По-друге, ця особливість виявляється в наявності двох сторін у відносинах між соціально-етнічними спільнотами: внутрішньої (відносини між ними всередині територіально-державницьких утворень) і зовнішньої (відносини між ними в системі різних територіально-державницьких утворень).

Необхідно відзначити, що конфлікти на соціально-етнічному ґрунті супроводжують усю історію людства. Уявлення, ідеї, вірування, норми, ролі, цінності, тобто культурні коди, які є спільними для різних регіонів, країн чи культур, безпосередньо впливають на поведінку й діяльність їхніх представників і в більшості випадків не збігаються. Саме відмінності змісту культурних кодів часто є причиною виникнення міжетнічних проблем, конфліктів і непорозуміння. Відмінності в нормативно-ціннісних базах, способах поведінки, традиціях і звичаях, просторовій і часовій парадигмах, вербальній і невербальній комунікації, домінуючих стилях мислення, культурній і мовній картинах світу часто викликають непорозуміння в процесі міжкультурної взаємодії.

Важливою причиною міжетнічних конфліктів також є нерівномірність соціально-економічного розвитку, відмінності в доступності соціальних благ, намагання вирішити ці та інші проблеми за рахунок інших народів, психологічне неприйняття «чужих».

Учені пропонують різні класифікації міжетнічних конфліктів: соціально-економічні, які виникають унаслідок недотримання громадянської рівноправності; культурно-мовленнєві й конфесійні (суперечності в питаннях культури, мови, релігії); політичні, якщо етнічні меншини відчувають свою меншовартість; територіальні тощо.

Ретроспективний аналіз проблеми формування міжетнічних відносин дає підстави стверджувати, що в загостренні міжетнічних відносин певну роль відіграли й значні прорахунки, помилки у вирішенні національних проблем у роки радянської влади.



Це – репресії, переселення цілих народів із їхніх традиційних місць проживання, переслідування національної інтелігенції тощо. Не можна забувати й про недоліки, прорахунки в економічному, соціальному та духовному розвитку радянського суспільства загалом, у розвитку національних культур, національних мов тощо.

Варто також відзначити намагання досягти зближення народів СРСР, що відображено в тезі про формування єдиного радянського народу як нової, інтернаціональної спільноти людей. Підкреслимо, що в кожному процесі переплітаються позитивні й негативні сторони. Зближення народів СРСР, інтеграція, інтернаціоналізація є загалом процесами об'єктивними та позитивними, що, однак, має також і певні негативні сторони. Зокрема, намагання прискорити цей процес викликало негативну реакцію, тим більше що це було пов'язано з етнічними особливостями, якими не можна нехтувати. Асиміляція часто викликає відчуження окремих соціально-етнічних груп.

Розпад Радянського Союзу став однією з фундаментальних причин виникнення напруження у взаємовідносинах між різними народами.

Якщо говорити про сьогодні, то однією з основних причин загострення взаємовідносин між націями й окремими етнічними групами є передусім кризовий стан економіки в країні. Криза економіки, невирішеність соціальних проблем, гіперінфляція, міграція, зубожіння народу, воєнна агресія з боку Росії та інші негативні явища значно ускладнили відносини між народами. В окремих випадках негативна роль у розв'язанні міжетнічних конфліктів належить і засобам масової інформації, які часто сприяють формуванню підсвідомої неприязні представників одних народів до інших. Саме засоби масової інформації можуть уміло створити образ «ворога» в національних відносинах.

Криза міжетнічних відносин на сучасному етапі визначається також неефективністю управління суспільними процесами, неузгодженістю й навіть протистоянням різних гілок влади, послабленням ролі адміністративних органів у вирішенні соціальних проблем, іноді й небажанням їх вирішувати.

Варто звернути увагу й на той факт, що останнім часом етнокультурологічні аспекти набули особливого забарвлення. Так, без перебільшення можна констатувати, що впродовж останніх років з'явилася специфічна категорія населення – біженці, переселенці, причини девіантної поведінки яких значною мірою пов'язані з війною,

вимушеною міграцією та переселенням сімей. Також спостерігаються девіантні вияви населення стосовно біженців [6].

Дійсно, міграційний потік може зумовити певну загрозу соціально-політичній стабільності країни, створити передумови для виникнення конфліктних ситуацій між корінним населенням і мігрантами, які претендують не тільки на місце проживання, а й на робочі місця, землю, соціальне забезпечення, пільги, гарантії. Не маючи достатніх джерел існування, вони часто поповнюють ряди злочинних угруповань. Це саме стосується й неповнолітніх і студентської молоді, які відчують себе чужими в новому для них середовищі, іноді вороже налаштованому.

У боротьбі з девіантними виявами, в тому числі й тими, які виникли на етнічному ґрунті, чільне місце посідає профілактична робота. Як справедливо підкреслює О. Фролова, ефективна боротьба з девіантними виявами не зводиться лише до кримінального покарання, а передбачає комплекс запобіжних заходів і системний підхід до їх реалізації. Навіть якщо протиправну дію вже вчинено, покарання може розглядатися як запобіжний захід щодо подальших девіантних виявів [7, с. 4].

Термін «профілактика» вживається в багатьох галузях науки й найчастіше тлумачиться як «попередження», «запобігання». В Енциклопедії для фахівців соціальної сфери відзначається, що профілактика – це діяльність, спрямована на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню негативних соціальних явищ і їх небезпечним наслідкам [8, с. 166].

Соціальна профілактика здійснюється на рівні держави та розглядається як сукупність державних, громадських, соціально-медичних і організаційно-виховних заходів, спрямованих на запобігання, усунення або нейтралізацію основних причин і умов, що викликають різного роду соціальні відхилення негативного характеру й інші соціально небезпечні та шкідливі відхилення в поведінці. Її метою є створення передумов для формування законослухняної, високоморальної поведінки; система соціальних, правових, педагогічних та інших заходів, спрямованих на усунення причин і умов, що сприяють бездоглядності, скоєнню правопорушень і антигромадських дій неповнолітніми, здійснюваних у сукупності з індивідуальною профілактичною роботою із сім'ями, які перебувають у соціально небезпечному становищі.

М. Шакурова [9] визначає соціальну профілактику як діяльність, спрямовану на запобігання соціальним проблемам, соці-



альним відхиленням або утримання їх на соціально терпимому рівні шляхом ліквідації чи нейтралізації причин, які їх породжують. Профілактика спрямована на запобігання можливим фізичним, психологічним, соціокультурним колізіям в окремих індивідів; збереження, підтримку й захист життя і здоров'я людей; сприяння їм у досягненні поставлених цілей і розкритті їхніх внутрішніх потенціалів.

Виділяють три рівні соціальної профілактики. Загальний рівень – діяльність держави, суспільства, їхніх інститутів, спрямована на розв'язання суперечностей у соціально-економічному житті, морально-духовній сфері тощо. Вона здійснюється різними органами державної влади й управління, громадськими організаціями. Спеціальний рівень – цілеспрямований вплив на негативні фактори, пов'язані з окремими видами відхилень чи проблем. Ліквідація або нейтралізація причин цих відхилень здійснюється в процесі діяльності відповідних суб'єктів, для яких профілактична функція є професійною (психологи, соціальні працівники, юристи, медики). Індивідуальний рівень – профілактична діяльність стосовно конкретних осіб, у поведінці яких спостерігаються відхилення.

Варто підкреслити, що соціальна профілактика є необхідним фоном, на якому більш успішно здійснюються всі інші види профілактики девіантної поведінки підлітків, а саме: психологічна, медична, соціально-педагогічна, педагогічна, кримінологічна, віктимна.

Важлива роль у профілактиці міжетнічних конфліктів, на нашу думку, належить забезпеченню полікультурної політики держави й, зокрема, полікультурної освіти.

Полікультурність розглядається як демократична політика вирішення проблем культурного та соціального різноманіття в суспільстві, що включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти, має специфічні механізми втілення. Полікультурність визнає демографічні й культурні реалії сучасного суспільства. Щодо полікультурної освіти, то її зазвичай розуміють як таку, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, уміння жити в мирі й злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп, збереженню нею власної ідентичності, прагненню до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот. Водночас багатоманітним, розглядаючи полікультурну освіту, вважають її важливою складовою виховання, що, на нашу думку, цілком правомірно, або ж навіть уживають

термін «полікультурне виховання» як самостійний.

Результатом реалізації завдань полікультурної освіти є сформованість міжкультурної компетентності особистості, яка, зокрема, передбачає міжкультурну толерантність, здатність до міжкультурної комунікації.

Отже, регулювання етнонаціональних відносин, різноманітних процесів етносоціального розвитку є важливим напрямом соціальної політики України. Його ефективність значною мірою зумовлює результативність соціальної профілактики міжетнічних девіацій. В основі регулювання етнонаціональних відносин лежить забезпечення умов для реалізації етнонаціонального потенціалу людини, етнічної індивідуальності, вільного розвитку всіх народів, формування міжетнічної єдності суспільства, недопущення будь-яких привілеїв чи обмежень за етнонаціональними ознаками, розпалювання міжетнічної ворожнечі та пропаганди національної переваги, гармонізація інтересів корінної нації з інтересами іноетнічного населення, національними меншинами, виявлення й вирішення етнонаціональних суперечностей.

Важливим аспектом регулювання етнонаціональних відносин є створення умов для розвитку та збагачення духовних засад етнонаціонального життя, зокрема створення умов для вільного саморозвитку національної культури. Державна політика має бути спрямована на формування цілісної, універсальної структури національної культури, яка б передбачала збереження історичних етнонаціональних культурних надбань і розвиток сучасних культурних цінностей.

Етнонаціональна політика повинна виходити з того, що цінності національної культури є діалектичною єдністю національного й загальнолюдського, загальнонаціонального та етноспецифічного, регіонального. Ціннісний зміст національної культури може бути рушійною силою суспільного прогресу лише тоді, коли творчий потенціал такої культури ґрунтується на загальній системі цінностей, вироблених етнонаціональною спільнотою, нацією, народом, людством упродовж своєї історії. Так, цінності національної культури, що формуються в нашій країні, в умовах нашої української дійсності, є результатом тривалого розвитку України, її регіонів, територій, етногеографічних районів, у кожного з яких своя особлива доля, зумовлена попереднім розвитком.

Проте сьогодні є фактори, які перешкоджають ефективному здійсненню соціальної політики регулювання етнонаціональних



відносин в Україні, а саме: відсутність чіткої науково-обґрунтованої системи здійснення етнопонаціональної політики, що спричинено відсутністю власного досвіду вирішення проблем, суперечностей у сфері етнопонаціонального буття; невизначеність концептуальних засад, принципів етнопонаціональної політики; живучість у суспільстві догм етнополітичного мислення, негативних етнодуховних, етноідеологічних стереотипів, які суперечать цивілізаційним, гуманістичним засадам етнопонаціонального розвитку суспільства.

Висновки. В Україні спостерігається напруження в міжетнічних відносинах, виникнення девіантних виявів на міжетнічному ґрунті, що зумовлює необхідність соціальної профілактики, яка має здійснюватись на загальному (державному), спеціальному й індивідуальному рівнях. Полікультурна політика повинна стати пріоритетною складовою державної політики.

Надзвичайно важливим є подальше дослідження проблеми біженців і пошук шляхів її ефективного вирішення з метою запобігання зростанню напруження в суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; пер. з англ. – Л. : Літопис, 2005. – 542 с.
2. Основы социальной работы / отв. ред. П.Д. Павленок. – М. : ИНФРА, 2002. – 395 с.
3. Социальная работа: Словарь-справочник / под ред. В.И. Филоненко. – М. : Контур, 1998. – 480 с.
4. Солдатова Г.У. Нарушения этнической идентификации у русских мигрантов / Г.У. Солдатова // Социол. журнал. – 1995. – № 3. – С. 144–150.
5. Скуратівський В.А. Етносоціальна культура як саморегульована система / В.А. Скуратівський. – К. : УСДО, 1993. – 200 с.
6. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період воєнного конфлікту : [навчально-методичний посібник]. – К. : Агентство «Україна», 2015. – 174 с.
7. Фролова О.Г. Злочинність і система кримінальних покарань : [навчальний посібник] / О.Г. Фролова. – К. : АРТЕк, 1997. – 208 с.
8. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І.Д. Звереві. – 2-е видання. – К. ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
9. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога : [научное пособие] / М.В. Шакурова. – М. : Академия, 2002. – 271 с.



УДК 378.016:34(043)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЇ «СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК» ЯК ОСНОВА ДИСЦИПЛІНИ «ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ»

Літяга І.В., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розглядаються сутність та специфіка професії «соціальний працівник» у контексті вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» студентами-першокурсниками, що дасть їм можливість сформулювати правильне розуміння обраної спеціальності та перспективні погляди на неї.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, вступ до спеціальності, етичний кодекс, функції, методи, форми соціальної роботи.

В статье рассматриваются сущность и специфика профессии «социальный работник» в контексте изучения дисциплины «Вступление к специальности» студентами-первокурсниками, что даст им возможность сформировать правильное понимание выбранной специальности и перспективные взгляды на нее.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, вступление к специальности, этический кодекс, функции, методы, формы социальной работы.

Litiaga I.V. THE MAIN FEATURES OF "SOCIAL WORKER" PROFESSION AS A BASIS FOR THE COURSE "INTRODUCTION TO SPECIALTY"

The article deals with the nature and specifics of the profession of "social worker" in the context of studying the course "Introduction to specialty" by first-year students that will enable them to form a correct understanding of the chosen specialty and advanced views on it.

Key words: social work, social worker, introduction to specialty, code of ethics, functions, methods, forms of social work.

Постановка проблеми. Потреба у підготовці висококваліфікованих фахівців за спеціальністю «Соціальний працівник» пов'язана із кризовим станом суспільства, який зумовлений соціально-економічними, політичними негараздами, безробіттям, станом здоров'я та довкілля, послабленням ефективності впливу різних інституцій, житловими проблемами та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах є предметом уваги багатьох дослідників (О. Безпалько, І. Богданова, І. Іванова, А. Капська, Л. Тюття та ін.).

Постановка завдання. Метою статті є розкриття сутності та специфіки професії «соціальний працівник» в контексті вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» студентами-першокурсниками. Зокрема, дисципліна «Вступ до спеціальності» передбачає ознайомлення студентів із значенням, змістом, особливостями обраної спеціальності, розвиток у них професійних інтересів, формування правильного розуміння своєї спеціальності і перспективного погляду на неї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальна діяльність у вузі відрізняється професійною спрямованістю. Тому, необхідним є формування у студентів уявлення про соціальну роботу та соціаль-

ного працівника як спеціаліста та визначення сфер його соціально-професійної діяльності. Соціальна робота – це наука і мистецтво розширення сфери соціальних взаємодій людей, їх активної адаптації до нових реалій життя, повноцінної ролі в суспільстві; професійна або волонтерська діяльність, спрямована на гарантовану підтримку і надання соціальних послуг будь-якій людині [2, с. 56]. Соціальний працівник – це особа, яка надає соціальні послуги та має підготовку, що відповідає вимогам та характеру роботи, що виконується [7].

Основним призначенням соціального працівника є соціальний захист людини, надання їй соціальної, медичної, матеріальної та інших видів допомоги, уміння здійснювати реабілітацію та адаптацію у суспільстві.

Об'єктами соціальної роботи є окремі особи або соціальні групи, які потребують допомоги чи підтримки у складних життєвих обставинах. Разом із поняттям «об'єкт» у теорії та практиці соціальної роботи вживається термін «клієнт» – особа, яка звернулася із проханням про допомогу до відповідальної соціальної служби чи спеціаліста і користується їх послугами. Суб'єктами ж соціальної роботи є державні, громадські організації, фізичні особи, що реалізують соціальну політику та надають соціальну допомогу різним категоріям населення [5].



Основи соціальної роботи як практичної діяльності становлять принципи, процес, функції та її основні складові (знання, уміння, цінності).

Важливим структурним компонентом форм наукової теорії соціальної роботи, завдяки якому теоретичні положення безпосередньо співвідносяться із практикою, є принципи соціальної роботи. Зокрема, це:

1. загальнофілософські принципи, які лежать в основі наук про суспільство, людину та механізми їх взаємодії (принципи детермінізму, відображення, розвитку);

2. загальні принципи (історизму, соціальної обумовленості, соціальної значимості, єдності свідомості та діяльності; соціально-політичні, організаційні, психолого-педагогічні);

3. соціально-політичні принципи – виявляють вимоги, які зумовлені залежністю змісту й спрямованості соціальної роботи від соціальної політики країни;

4. організаційні принципи, які передбачають соціально-технологічну компетентність кадрів, контроль і перевірку виконання поставлених завдань, функціональну визначеність, єдність прав та обов'язків, повноважень і відповідальності;

5. психолого-педагогічні принципи виявляють вимоги щодо підбору засобів психолого-педагогічного впливу на клієнтів (індивідуальний підхід, цілеспрямованість, адресність);

6. спеціфічні принципи визначають основні правила роботи у сфері надання соціальних послуг (гуманізм, справедливість, комунікабельність, альтруїзм та ін.) [4].

Процесом соціальної роботи є послідовна зміна соціальних явищ, етапів у розвитку практики соціальної роботи, сукупність послідовних дій для досягнення кінцевого результату.

Процес соціальної роботи реалізується на трьох рівнях: мікрорівень (найближче оточення людини – сім'я, сусіди, родичі, друзі); мезорівень (рівень організацій та установ соціальної сфери); макрорівень (соціальна робота на державному рівні відповідно до основ соціальної політики).

Також у своїй професійній діяльності соціальний працівник має виконувати ряд функцій, які відображають зміст його професійної спрямованості.

Соціально-діагностична функція передбачає вивчення соціальним працівником особливостей особистості, групи, а також направленість впливу на них задля визначення соціальної ситуації.

Прогностична функція передбачає розвиток подій і створення певної моделі соціальної ситуації.

Превентивна функція дозволяє передбачення розвитку соціальних аномалій, запобігання та обмеження асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації, забезпечення умов для формування соціально-позитивної спрямованості особистості.

Правозахисна функція передбачає використання нормативно-правової бази щодо відстоювання прав і інтересів клієнтів на основі державних і міжнародних документів.

Соціально-медична функція передбачає володіння навичками першої медичної допомоги, основами культури харчування та сприяння формуванню здорового способу життя, формування відповідального ставлення до репродуктивної та сексуальної поведінки.

Соціально-комунікативна функція передбачає володіння навичками міжособистісного спілкування, встановлення контактів із тими, хто потребує допомоги і підтримки, формування стратегії й тактики співробітництва соціального працівника з клієнтами.

Посередницька функція передбачає координацію зусиль різних спеціалістів щодо розв'язання певних соціальних проблем.

Психотерапевтична функція передбачає організацію різних видів консультування, допомогу в соціальній реабілітації, сприяння соціальній адаптації особистості.

Соціально-педагогічна функція передбачає виявлення інтересів і потреб людей у різних видах діяльності, залучення до роботи різних організацій та спеціалістів, сприяння соціалізації особистості.

Контрольно-наглядова функція передбачає здійснення контролю за виконанням прийнятих рішень, за цільовим використанням коштів, проведення перевірок щодо надання соціальної допомоги, оформлення необхідних документів.

Соціально-економічна функція передбачає сприяння та надання необхідної допомоги й підтримки різним категоріям населення, надання грошової та натуральної допомоги, встановлення пільг, здійснення соціально-побутового патронажу.

Науково-дослідна функція передбачає визначення проблем, аналіз літературних джерел, використання наукових методів збирання первинної інформації та її обробки, оформлення результатів дослідження та визначення шляхів впровадження їх у практику.

Освітня функція передбачає формування у соціальних працівників зацікавленості у навчанні та підвищенні кваліфікації.

Рекламно-пропагандистська функція передбачає організацію реклами надання соціальних послуг, пропаганду та поширення ідей соціального захисту населення.



Організаційно-управлінська функція передбачає сприяння організації соціальних служб, залучення до роботи громадськості, забезпечення узгодженості взаємодії всіх ланок соціального захисту [5].

Будь-яка професія є видом діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних знань і практичних умінь, здобутих у результаті поглибленої загальної й спеціальної підготовки та досвіду роботи. Складовими професії «соціальний працівник» є знання, уміння та цінності.

Соціальний працівник має володіти фаховими знаннями з психології, соціології, психіатрії, знати законодавство, правові аспекти соціального захисту, теорії та методи соціальної роботи, наявні ресурси та методи їх використання. Таким чином значно розширюється кругозір чи навіть збільшується простір існування особистості людини. Також він має вміти оцінювати потреби людини, спілкуватися та надавати необхідну інформацію, представляти інтереси, підвищувати можливості та сприяти розвитку клієнтів, створенню й керівництву «мережі допомоги».

Щодо професійних цінностей, то у своїй роботі соціальні працівники неодмінно мають чітко дотримуватись етичного кодексу, в основі якого лежать загальні етичні принципи та етика стосунків із клієнтами та колегами. Щодо стосунків із клієнтами, то на першому місці мають бути обов'язки стосовно клієнта, які не зменшують прав інших, дотримання конфіденційності та поваги до ініціативи клієнта та його самостійності. У стосунках із колегами необхідно дотримуватись поваги до професійного рівня колег та надання їм допомоги у разі необхідності; поважати особливу чи відмінну від вашої думку колеги стосовно конкретної проблеми; захищати колеги від несправедливих претензій з боку адміністрації та державної влади.

У своїй професійній діяльності соціальний працівник використовує різні форми (індивідуальна, групова, масова) й методи роботи (соціологічні, організаційно-розпорядницькі, психологічні та актуальні).

Соціальні працівники реалізують свої знання, уміння та навички, форми й методи роботи за різними напрямками. Основними з них є соціальний захист, соціальна допомога та соціальні послуги.

Соціальний захист – це система соціально-правових заходів і гарантій, які забезпечують реалізацію та охорону прав і свобод людини [2, с. 59]. Рівень соціального захисту залежить від ступеня економічного розвитку країни та її правової системи [5].

Соціальна допомога – це вид соціальної діяльності спеціально уповноважених ор-

ганів держави, спрямованої на підтримку системи гарантованого державного рівня матеріального забезпечення та фізичного стану, складу сім'ї, віку, здоров'я, участі у суспільному та іншому виробництві [2, с. 55]. Розрізняють наступні види соціальної допомоги: матеріальна, соціально-медична, психолого-педагогічна, правова, консультативно-інформаційна.

Соціальні послуги – це комплекс дій державних, громадських організацій, спрямованих на забезпечення та поліпшення умов життєдіяльності особистості чи окремих груп. Соціальні послуги бувають постійні й тимчасові, безкоштовні і платні [5].

Соціальний працівник за своїм професійним призначенням має засвоювати різні соціальні ролі, які залежать від стилю, рівня, досвіду діяльності, і змінювати їх у залежності від ситуації та характеру проблеми, яка вирішується. В. Сидоров пропонує наступні групи ролей, які може виконувати соціальний працівник:

1. Група практичних ролей: учитель соціальних умінь, агент із питань соціальних змін, консультант-клініцист, помічник клієнта, аніматор, вуличний працівник, менеджер.

2. Група посередницьких ролей: керуючий справами клієнта, брокер соціальних послуг, захисник прав та інтересів клієнтів.

3. Група дослідницьких ролей: експерт, аналітик, дослідник.

4. Група керівних ролей: лідер команди, керівник робочого навантаження, керівник персоналу, адміністратор.

5. Група сервісних ролей: викладач, керівник польової практики, супервізор [5].

Сферами призначення суб'єктів соціальної роботи є:

– державний сектор: сфера соціальної політики і праці, сфера охорони здоров'я, збройні сили, соціальні служби для молоді, сфера культури, спеціалізовані заклади і служби, служби у справах неповнолітніх, організації і установи МВС, сфера освіти.

– недержавний сектор: громадські організації та об'єднання, ліга соціальних працівників України, неформальні дитячі об'єднання та організації, спілки, союзи, асамблеї.

Соціальна робота здійснюється на двох рівнях: регіональному (сільська місцевість, місто, районний центр, велике місто) та адміністративному (районний (сільський), міський (район, місто), обласний, державний).

Випускники спеціальності «Соціальна робота» можуть обіймати наступні посади: соціальний працівник у службах сім'ї та молоді, соціальний педагог у навчаль-



них закладах, соціальний працівник у системі соціального захисту населення, соціальний координатор при сільських радах, консультант телефону довіри, соціальний працівник служб зайнятості, науковий співробітник у галузі соціальної роботи в науково-дослідних установах, викладач фахових дисциплін вищих навчальних закладів. Вони можуть працювати в державних адміністраціях (міських, сільських), управлінні праці та соціального захисту населення, управлінні у справах неповнолітніх, пенсійних фондах, службах зайнятості, соціальних службах для сім'ї, дітей та молоді, територіальних центрах, реабілітаційних центрах, загальноосвітніх навчальних закладах, професійно-технічних навчальних закладах, школах-інтернатах, сільських радах, вищих навчальних закладах, науково-дослідних установах відповідного профілю.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, у процесі засвоєння дисципліни «Вступ до спеціальності» студенти-першокурсники мають не тільки засвоїти організаційні основи, структуру та наукову організацію праці у вищому навчальному закладі, а й сформулювати уявлення про професію соціального працівника як спеціаліста. Перспективою є

плідна робота в даному напрямі, оскільки в сучасних умовах розвитку суспільства майже нівелюються проблеми людей, які потрапили у складні життєві обставини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Капська А.Й. Соціальна робота : [навчальний посібник] / Капська А.Й. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
2. Соціальна педагогіка: категорії і поняття : [словник] / Н.А. Сейко, С.М. Коляденко – Житомир, 2005. – 71 с.
3. Социальная работа: [учеб. Пособие] / Под общ. ред. проф. В.И. Курбатова. – 2-е изд. перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – С. 81–132.
4. Соціальна робота : [короткий енциклопедичний словник] // Соціальна робота. Книга 4.– К.: ДЦССМ, 2002. – 536 с.
5. Тюптя Л.Т., Іванова І.Б. Соціальна робота (теорія і практика) : [навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів]. – К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. – 408 с.
6. Щербакова К.Й. Вступ до спеціальності : [навч. посібник] / К.Й. Щербакова – Вища шк., 1990. – 166 с.
7. Про соціальні послуги : ЗАКОН УКРАЇНИ від 19 червня 2003 р. № 966-IV // Відомості Верховної Ради України, 2003. – № 45. – ст.358. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/966-15http>.



УДК 376.58-053.5

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ

Сойма Н.Д., аспірант
кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

В статті аналізуються деякі аспекти проблеми дезадаптації дітей. Обґрунтовано необхідність проведення відповідної корекційно-реабілітаційної роботи. Психолого-педагогічна і соціальна реабілітація розглядається як комплекс заходів соціальної підтримки і діагностико-корекційних програм із подолання різних форм дезадаптації неповнолітніх, інтеграції їх в соціум, які здійснюються школами і соціальними установами й організаціями.

Ключові слова: девіантна поведінка, адаптація, корекція, реабілітація, учні, продуктивне дозвілля.

В статье анализируются некоторые аспекты проблемы дезадаптации детей. Обоснована необходимость проведения соответствующей коррекционно-реабилитационной работы. Психолого-педагогическая и социальная реабилитация рассматривается как комплекс мероприятий социальной поддержки и диагностико-коррекционных программ по преодолению различных форм дезадаптации несовершеннолетних, интеграции их в социум, которые осуществляются школой и социальными учреждениями и службами.

Ключевые слова: девіантне поведіння, адаптація, корекція, реабілітація, ученики, продуктивний досуг.

Soima N.D. SOME FEATURES OF CORRECTIONAL AND REHABILITATION WORK WITH INADAPTABLE CHILDREN

This article deals with the problem of pupils in adaptation. Appropriate correctional and rehabilitation work should be done with not adaptable children. Psycho-pedagogical and social rehabilitation is a complex of measures of social support and diagnostic and intervention programs to combat various forms of minors' maladjustment, their integration into the society, which today is made by schools and various social institutions, organizations and services.

Key words: deviations, adaptation, correction, rehabilitation, schoolchildren, productive leisure.

Постановка проблеми. Сьогодні в молодіжному середовищі зростає кількість неповнолітніх із девіантною поведінкою, яка в учнівському середовищі може проявлятися у порушеннях дисципліни, небажанні вчитися, хуліганських вчинках, бродяжництві, алкоголізмі, наркоманії, проституції, а також у злочинних діях, які передбачають застосування кримінальних заходів. Практика свідчить, що серед учнів, схильних до девіантної поведінки, значна частина відзначається дезадаптованістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми девіантної поведінки та її профілактики досліджуються вітчизняними і зарубіжними вченими (С. Белічева, О. Двіжона, І. Дубровіна, А. Личко, В. Оржеховська, І. Парфанович, М. Рожков, Д. Фарінгтон та ін.). Питання дезадаптації неповнолітніх висвітлюються в працях О. Безпалько, Н. Максимової, Л. Олифіренко, Н. Ричкової, Х. Спаніярд, Л. Шипіциної та ін. У науковому доробку вчених усе більше уваги звертається на характеристику дезадаптованих дітей, причини виникнення дезадаптації. Водночас питання корекції та реабілітації висвітлені недостатньо.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз явища дезадаптації та обґрунтування особливостей корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, які мають порушення в адаптації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, термін «адаптація» запозичений з латинської мови і означає «приспосовування». Наприклад, це може бути пристосування організму, особистості до різних впливів чи умов життя, які постійно змінюються [1, с. 10]. Низька адаптивність або її відсутність характеризуються терміном «дезадаптація».

Розрізняють різні види адаптації, проте зазвичай вони взаємозв'язані. Наприклад, психологічна адаптація особистості в суспільстві відбувається завдяки таким психологічним механізмам, як рефлексія, ідентифікація, емпатія тощо. Соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища. Як слушно відзначає О. Безпалько, без



психологічної адаптації соціальна була б неможливою [2, с. 8].

Результатом соціальної адаптації особистості є її адаптованість. Адаптованість може бути внутрішньою, що виявляється у формі перебудови функціональних структур і систем особистості при певній трансформації середовища її життя і діяльності (у цьому випадку зовнішні форми поведінки й діяльності особистості змінюються відповідно до зовнішніх вимог середовища); зовнішньою (поведінковою), коли особистість внутрішньо змістовно не перебудовується і зберігає себе, свою самостійність; змішаною, коли особистість частково перебудовується і пристосовується до середовища, його цінностей, норм і водночас зберігає своє «Я», свою самостійність. Якщо ж особистість не може пристосуватись до умов середовища, виникає часткова або повна дезадаптація.

Вченими (Н. Максимова, Л. Олифіренко, Н. Ричкова, Л. Шипіцина та ін.) по-різному тлумачиться поняття «дезадаптація». Зокрема, стан дезадаптації можна розглядати, по-перше, як відносно короткочасний ситуативний стан, який є результатом впливу нових, незвичних подразників середовища і який сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, спонукає до переадаптації. У цьому розумінні дезадаптація – необхідна складова процесу адаптації. По-друге, дезадаптація може бути досить складним і тривалим психічним станом, викликаним функціонуванням психіки на межі її регулятивних можливостей, який виражається в неадекватній реакції та поведінці особистості.

Існує два типи дезадаптивної поведінки:

1) поведінка агресивного типу як атака на перешкоди. Іноді агресія спрямовується на будь-який випадковий об'єкт, на інших людей, які не причетні до її причин. Вона виражається в різких спалахах гніву, в незадоволенні всім, що відбувається, особливо вимогами, які пред'являються до агресивної особистості;

2) втеча від ситуації – заглиблення в свої переживання, спрямування всієї енергії на генерацію власних негативних станів, самозвинувачення. Індивід починає відчувати себе нікчемним, не здатним вплинути на ситуацію, стає замкнутим, відчуженим.

Результати нашого дослідження засвідчують, що сьогодні в загальноосвітніх школах значна частина учнів має порушення в адаптації та потребує відповідної психолого-педагогічної й соціальної реабілітації.

Психолого-педагогічна і соціальна реабілітація – це комплекс заходів соціальної підтримки і діагностико-корекційних програм із подолання різних форм дезадапта-

ції неповнолітніх, інтеграції їх у соціум, які на сьогоднішній день здійснюються різними установами, організаціями, службами.

Залежно від характеру дезадаптації в реабілітаційних заходах домінують або психолого-педагогічні діагностико-корекційні програми, які виявляють і виправляють дефекти психічного розвитку, включаючи як пізнавальну сферу, так і особистісні властивості, або ж соціально-педагогічні програми ресоціалізації, відновлення соціального статусу підлітка в системі міжособистісних відносин, переорієнтацію референтних установок. Так, стосовно неповнолітніх із пограничним рівнем психічного та інтелектуального розвитку провідними є методи корекційно-розвиваючого навчання, які дозволяють виправити відхилення у пізнавальній сфері. При психосоціальної дезадаптації важливе місце відводиться адекватно обраним психосоціальним технологіям і психотерапевтичним методикам, які допомагають ефективно вирішувати індивідуально-психологічні проблеми. При соціальній дезадаптації використовуються програми із включення неповнолітніх у систему нових соціальних відносин, які виконують функції інститутів ресоціалізації, формують нові позитивні життєві плани і устремління. Проте у всіх випадках важливе значення надається діагностичній роботі, бо саме від її результатів залежить вибір реабілітаційно-корекційної програми.

У багатьох випадках в одного і того ж підлітка можна виявити кілька видів дезадаптації, тому, очевидно, що чітко розмежовувати реабілітаційні заходи реально більше теоретично, ніж практично. Зазвичай їх доводиться використовувати в комплексі, тобто різні форми і методи в тій чи іншій мірі будуть представлені в кожній із реабілітаційних програм, але в залежності від домінуючого виду дезадаптації пріоритет надається найбільш адекватним в цьому випадку технологіям реабілітації.

Значна роль у роботі з дезадаптованими дітьми належить школі. У нових умовах соціально-формуєча, виховна місія школи не ліквідується, а навпаки, повинна посилитися. У ситуації кризи дитинства, соціальної невлаштованості та недостатньої захищеності значної частини населення, сімейного неблагополуччя, агресивності соціального середовища системі освіти доводиться, поряд із традиційними функціями навчання і виховання, актуалізувати і поглибити й інші функції:

1) соціально-адаптивну і соціально-стабілізуєчу, яка забезпечує включення учня в реальні соціальні відносини, надає підтримку, відкриває життєві перспективи для



кожного випускника, пом'якшує соціальну напругу і соціальні конфлікти;

2) соціально-перетворюючу, яка забезпечує підготовку молодих людей до свідомого життя в умовах демократичного суспільства, ринкових відносин;

3) соціально-захисну, яка передбачає захист прав і гарантій всіх дітей, особливо тих, які виховуються у неблагополучних родинах;

4) реабілітаційну, пов'язану з турботою про фізичне і психічне здоров'я дітей, а іноді навіть із виживанням;

5) культуротворчу, яка передбачає прилучення учнів до культурних надбань у широкому розумінні, оскільки практика показує, що сьогодні засоби масової інформації, установи культури, найближче оточення не здатні впоратися з цими завданнями, а в багатьох випадках мікросередовище навіть негативно впливає на формування культури молодшої людини.

Основою реабілітаційно-виховної роботи школи з дітьми, які мають відхилення у поведінці, є надання допомоги в реалізації індивідуального потенціалу, в становленні повноцінного громадянина суспільства. Одним із завдань у цій роботі є забезпечення соціального самовизначення дітей, яке залежить від реалізації двох важливих умов. Перша – це залучення дітей до реальних соціальних відносин, виникнення у них особистісного ставлення до діяльності, яке включає об'єктивний і суб'єктивний компоненти: об'єктивний – це власне діяльність особистості до даної діяльності. Діти, включаючись в реальні відносини, орієнтуються на ідеальні уявлення про ці відносини. Другою умовою є самореалізація дітей у процесі соціальної взаємодії. Ця умова передбачає надання можливості дитині більш повно розкрити себе у відносинах з оточуючими.

Аналіз праць багатьох учених, зокрема М. Галагузової, Н. Максимової, В. Оржеховської, М. Рожкова, М. Шакурової, Л. Шипіциної та інших, дає підставу зробити висновок, що в роботі з дезадаптованими, схильними до девіантної поведінки учнями, слід керуватись певними принципами:

– принцип орієнтації на позитивне в поведінці й характері учня. Основними умовами його реалізації є: стимулювання самопізнання учнем своїх позитивних рис; формування моральних почуттів під час самооцінки своєї поведінки; постійна увага до позитивних вчинків; довір'я до учня; формування в учнів віри в можливість досягнення поставлених завдань; оптимістична стратегія у визначенні виховних завдань; врахування інтересів учнів, їх індивідуальних захоплень, пробудження нових інтересів та ін.;

– принцип соціальної адекватності виховання вимагає відповідності змісту й засобів виховання соціальній ситуації, в якій проходить перевиховання учня. Умовами реалізації даного принципу є: врахування особливостей соціального оточення учня під час вирішення виховних завдань; координація взаємодії соціальних інститутів, які впливають на особистість; забезпечення комплексу соціально-педагогічної допомоги дітям; врахування різноманітних факторів навколишнього соціального середовища; корекція інформації, яку сприймають учні, в тому числі й від засобів масової інформації;

– принцип індивідуалізації виховання дітей із девіантною поведінкою передбачає визначення індивідуальної траєкторії соціального розвитку кожного учня, спеціальних завдань, які відповідають індивідуальним особливостям учня. Умовами реалізації принципу індивідуалізації є: моніторинг змін індивідуальних властивостей учня; визначення ефективності впливу фронтальних підходів на індивідуальність кожного учня; вибір спеціальних засобів педагогічного впливу на кожного учня; врахування індивідуальних властивостей учня, його інтересів під час вибору виховних засобів; надання учням можливості вільного вибору способів участі у позаурочній діяльності;

– принцип соціального загартування дезадаптованих дітей передбачає включення вихованців у ситуації, які вимагають вольових зусиль для подолання негативного впливу соціуму, вироблення певних способів цього подолання, адекватних індивідуальним особливостям учня, формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції. Умовами реалізації принципу соціального загартування є: включення учнів у вирішення різних проблем соціальних відносин в реальних і штучно створених ситуаціях; діагностування вольової готовності до адекватного сприйняття системи суспільних відносин; стимулювання самопізнання учнів у різних соціальних ситуаціях, визначення своєї позиції та способів адекватної поведінки в різних ситуаціях; надання допомоги учням в аналізі проблем соціальних відносин і варіативному проектуванні своєї поведінки в складних життєвих ситуаціях.

Сучасна ситуація в суспільстві вимагає посилення виховних, особистісно-формуючих функцій школи як основного освітнього закладу, вимагає, щоб школа була не просто навчальною, а особистісно-розвиваючою, виховною системою, яка створює умови для соціального становлення молодшої людини, включення її в систему суспільних відносин, всебічного розвитку як вільної, творчої особистості.



На сьогоднішній день, на жаль, далеко не кожна загальноосвітня школа в Україні здатна успішно впоратися з цими завданнями. На нашу думку, доцільно впроваджувати нові моделі шкіл, наприклад, школу-оздоровчо-виховний комплекс. У таких школах діти отримують комплекс необхідних послуг, не тільки освітніх, але й пов'язаних із профілактикою, оздоровленням, соціальною допомогою, різнобічним особистісним розвитком, медичною, педагогічною і психологічною реабілітацією.

Оскільки сьогодні в умовах навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах досить важко досягти суттєвих позитивних результатів у роботі з дезадаптованими дітьми і підлітками, то в багатьох випадках доцільним є направлення неповнолітніх до спеціальних реабілітаційно-виховних закладів, а також залучення їх до діяльності різних дитячих і молодіжних позашкільних закладів (гуртків, секцій, клубів, центрів дозвілля тощо), де забезпечується продуктивне дозвілля дітей. При цьому важливою умовою успішної реабілітації соціально дезадаптованих дітей і підлітків є включення їх в систему нових міжособистісних відносин, які будуються на основі колективної суспільно корисної діяльності. Тут створюється те виховне середовище, яке здатне виконувати функції інституту соціалізації, вірніше, ресоціалізації, тобто відновлювати втрачені навички соціально схвалюваної поведінки, соціальний статус, подолати відчуження від основних інститутів соціалізації (сім'ї, школи), змінити систему внутрішніх цінностей і референтних орієнтацій.

Безперечно, дозвілля відіграє велике значення в житті молоді. У сфері дозвілля створюються, зберігаються та передаються з покоління в покоління зразки культурних традицій через різноманітні форми навчання, просвіти, виховання, підключення індивідів, соціальних груп до культурно-дозвілдової діяльності. У процесі цієї діяльності відбувається розвиток та саморозвиток особистості. Крім того, відбувається соціалізація особистості, у процесі якої індивід збагачується новим соціальним досвідом. І тому необхідно, щоб обрані для його проведення заняття були до душі неповнолітньому, розвивали та удосконалювали його як фізично, так і духовно. Щоб досягти цього, потрібно не допускати заповнення дозвілля випадковими заняттями.

Важливо, щоб дозвілля не тільки розважало, а й сприяло вихованню юнаків та дівчат, їх всебічному розвитку, допомагало формувати в них науковий світогляд, політичну культуру, естетичні погляди та смаки, виробляло вміння відстоювати та берегти

свої ідеали та духовні цінності, і, що дуже важливо, протистояти негативним впливам. Завдяки заняттям на дозвіллі молоді людина може краще зрозуміти власне життя, свої професійні якості, творчі здібності.

Існують різні види і форми дозвілля. Наприклад, клубна робота в порівнянні зі шкільним навчанням розглядається як менш формалізована практика соціалізації й соціальної адаптації тих дітей і підлітків, проблемами та інтересами яких не в змозі вирішити і задовольнити дві основні підсистеми суспільства – родина і школа. В різних неформальних клубах в атмосфері гри, радості, підтримки з боку оточення молодій людині легше знайти і проявити себе, прийняти соціальні норми і правила співжиття. Основним завданням соціально-виховної роботи в клубах є створення умов для засвоєння дітьми і підлітками зразків цивілізованого співжиття, навичок спілкування в групі, особистісного росту кожного члена клубу.

Учені [3] вважають, що ефективність організації клубної діяльності дітей і підлітків підвищується за дотримання наступних умов:

1) організаційно-педагогічних: наявність дорослих, які відповідним чином підготовані до проведення клубної роботи; забезпечення тривалого і стабільного функціонування клубного колективу; створення системи взаємозв'язків клубного об'єднання з соціальним середовищем;

2) психолого-педагогічних: врахування вікових, статевих і особистісних можливостей і ресурсів членів клубних об'єднань; забезпечення особистісної та соціальної значимості змісту клубної діяльності; забезпечення дітям і підліткам суб'єктивної позиції в життєдіяльності клубного колективу;

3) педагогічних: адекватність змісту клубної діяльності інтересам неповнолітніх, соціальним умовам і можливостям її організації; комплексний характер спільної діяльності; поєднання індивідуальних і групових форм у процесі організації життєдіяльності; стимуляція самодіяльності дітей і підлітків, створення відносин довіри і поваги в колективі.

Слід підкреслити, що в організації соціально-виховної клубної роботи на сьогоднішній день є певні труднощі, зокрема це стосується недостатнього матеріально-технічного забезпечення діяльності багатьох клубних закладів, відсутності висококваліфікованих спеціалістів, яких майже не готують у вищих навчальних закладах, недостатньої уваги до проблем клубної роботи з боку державних органів, комерціалізація закладів дозвілля тощо.

Дуже важливими в плані забезпечення позитивного впливу на особистість дезадап-



тованих дітей, особливо підлітків, є дитячі та молодіжні громадські об'єднання (організації, союзи, команди, загони, асоціації тощо), значення яких полягає у задоволенні інтересів і потреб дітей; цілеспрямованому введенні в соціальне середовище і адаптацію до його умов підростаючих громадян; соціальному захисті неповнолітніх, їхніх прав та інтересів; попередженні негативних впливів середовища [4, с. 23].

Дитячі громадські об'єднання створюють умови для: задоволення потреб дітей і підлітків у самореалізації; актуалізації можливостей, які не мали змогу проявитися в інших спільнотах, членом яких були неповнолітні; усунення дефіциту продуктивного спілкування, в тому числі й з дорослими; розвитку соціальної творчості, уміння взаємодіяти з іншими.

Учені Г. Іващенко і М. Кульпедінова виокремлюють три основні педагогічні функції, які властиві дитячим об'єднанням: розвиваючу – забезпечення громадянського, морального становлення особистості дитини, розвитку її творчості, уміння взаємодіяти з ровесниками і дорослими, ставити перед собою цілі та досягати їх; орієнтаційну – забезпечення умов для орієнтації дітей у системі соціальних, моральних, політичних цінностей; компенсаторну – створення умов для реалізації потреб, інтересів, актуалізації можливостей кожної дитини [5, с. 36].

Щоб уникнути загрози формалізації дитячого руху, необхідно особливо активно включати дітей і підлітків у соціальні відносини, але не можна включати неповнолітніх у діяльність всупереч їх бажанню, слід дбати про якомога повнішу реалізацію інтересів всіх членів колективу, поважати особистість кожного, не допускати приниження його честі і достоїнства, дотримуватися рівності неповнолітніх і дорослих у вирішенні всіх питань, які стосуються діяльності дитячої організації.

Спеціальні реабілітаційні заклади в системі освіти розраховані, насамперед, на дезадаптованих учнів, які з різних причин не справляються зі шкільною програмою, конфліктують з однокласниками і вчителями і вважаються, зазвичай, важковиховуваними дітьми. Сімейна ситуація цих учнів здебільшого є несприятливою, тобто це – неповні, чи, навпаки, багатодітні сім'ї, найчастіше – малозабезпечені, в цих сім'ях батьки можуть зловживати спиртним, конфліктувати, проявляти жорстокість.

Центри соціально-педагогічної реабілітації можуть бути орієнтовані як на молодших

школярів, так і на підлітків. З урахуванням контингенту учнів розробляються і спеціальні корекційні програми. Так, у роботі з учнями початкових класів переважають програми психолого-педагогічної діагностики і корекції, які допомагають виявити дефекти пізнавальної сфери і усунути їх у процесі корекційно-розвиваючого навчання в поєднанні (за необхідності) з медико-соціальною реабілітацією. Для дезадаптованих учнів підліткового віку на першому плані є проблеми професійного самовизначення, психологічної корекції особистості, соціально-психологічної корекції міжособистісних взаємовідносин.

Велике значення в реабілітації дезадаптованих неповнолітніх має надання психолого-педагогічної підтримки сім'ї. Дослідження вчених свідчать про те, що поряд із необхідністю матеріальної допомоги переважна більшість сімей дезадаптованих дітей і підлітків вимагає психолого-педагогічної підтримки, яка надається Центрами соціально-педагогічної реабілітації чи іншими соціально-психологічними службами.

Висновки з проведеного дослідження.

Сьогодні в загальноосвітніх навчальних закладах перебуває значна кількість учнів із порушеннями адаптації, з якими слід проводити відповідну корекційну і реабілітаційну роботу. Ця робота здійснюється школою у взаємодії з позашкільними виховними закладами, соціальними службами, реабілітаційними закладами.

Подальшого дослідження вимагають механізми взаємодії школи, сім'ї, позашкільних закладів, соціальних служб у забезпеченні корекційної і реабілітаційної роботи з дезадаптованими дітьми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І.Д. Звереві. – Київ-Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
3. Романов А.П. Детские и подростковые клубы в системе общественного воспитания в СССР (Историко-педагогический аспект): дис... д-ра пед. наук в форме науч. докл.: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Романов А.П.; Московский гос. педагогический ин-т им. В.И.Ленина. – М., 1990. – 57 с.
4. Лебедев Д.Н. Детское общественное движение переходного периода / Д.Н. Лебедев // Внешкольник. – 1999. – № 5. – С. 23.
5. Иващенко Г.М., Кульпедінова М.Е. Детское движение: реалии и возможности / Г.М. Иващенко, М.Е. Кульпедінова // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 34–40.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXI
Том 2**

Коректура · *Левіт І.В., Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Н.М. Ковальчук*

Формат 64x90/8. Гарнітура *Pragmatica*.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 22,32. Замов. № 712. 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.