

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXIX
Том 3

Херсон-2017

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

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

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

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

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

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

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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету
(Протокол № 6 від 27.11.2017 р.)

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

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



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Галів М.Д. КОНСЕРВАТИВНІ ІДЕЇ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ МИКОЛИ МАККАВЕЙСЬКОГО (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	9
Зайченко Н.І. КОНЦЕПТ «СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ» В ІСПАНСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ 1890–1910-Х РОКІВ.....	13
Кир'ян Т.І. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КЕРІВНИМИ КАДРАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ.....	18
Леснянська-Дошак А.С. МІЖКУЛЬТУРНІ ПІДХОДИ ДО ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН: ШВЕЙЦАРІЯ, ФРАНЦІЯ, ІСПАНІЯ.....	24
Петренко Л.М. ВНЕСОК Г. ВАЩЕНКА В РОЗБУДОВУ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ.....	29
Сафарова Джамиля Эльшад кызы. ОСОБЕННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА.....	34
Тимчик М.П. О. ДУХНОВИЧ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ ЧАСІВ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ МОНАРХІЇ.....	40
Черепаня М.Т. ДИТЯЧІ БУДИНКИ В СИСТЕМІ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАКАРПАТТЯ.....	46

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Компаній О.В. ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ.....	52
Літвінова М.Б. ВИРІШЕННЯ СУЧАСНИХ ЗАВДАНЬ ПРОФІЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ФІЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВНЗ.....	57
Попович Н.Ф., Волошин Н.П. РОЛЬ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ПРО РЕЧЕННЯ В РОЗВИТКУ МОВНОЇ ТА МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	62
Ткаченко Ю.А., Сакунова Г.В., Мороз І.О. РОЛЬ НАНОТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ.....	67

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Вахняк Н.В., Артюхова О.В. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	71
Нагорняк С.В. ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ У ПРАВОВОМУ ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	76
Поліщук О.П. ВПЛИВ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	81



Федяєва В.Л. ДО ПРОБЛЕМИ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ.....	85
Червоний П.Д., Гіренко С.П. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУРСАНТСЬКОГО КОЛЕКТИВУ НА НАВЧАЛЬНОМУ КУРСІ ВНЗ МВС УКРАЇНИ.....	90

СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Vadiul L.M., Tsybukh L.M. APPLICATION OF CREATIVE EXERCISES AS THE METHOD OF IMPROVING STUDENTS' COGNITIVE MOTIVATION.....	95
Благий О.С. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ.....	99
Боговіна Ю.М., Корольова І.І. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	104
Voitovska O.M. INTERNATIONAL PRACTICES OF TRAINING AND POSTGRADUATE EDUCATION OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS	109
Голик Б.Г. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, СПРЯМОВАНОЇ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИКЛАДАЧА ДИСЦИПЛІНИ «ДИЗАЙН ОДЯГУ» У ВНЗ.....	115
Давидова Ж.В. ІНФОРМАЦІЯ ЯК ОБ'ЄКТ КОМПЛЕКСНОГО НАУКОВОГО АНАЛІЗУ.....	122
Дутка У.Т. СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» ТА «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПАРАДИГМІ.....	126
Єрмак Ю.І. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ.....	130
Зуєва Л.Є. СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ТРЕНІНГОВОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПРОФЕСІЙНИХ СУДДІВ У СИСТЕМІ СУДДІВСЬКОЇ ОСВІТИ.....	134
Карабін О.Й. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	140
Коваленко А.С. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ГІТАРИСТІВ У ПОЧАТКОВИХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	148
Копчинська Ю.В. ДЕЯКІ ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ.....	153
Кузьменко Н.М., Самусенко В.О. ЦІННОСТІ ТА ПЕРЕКОНАННЯ ЯК СКЛАДНИКИ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	159
Лобода С.М., Матвійчук-Юдіна О.В. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ГОЛОГРАФІЇ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ КІБЕРБЕЗПЕКИ.....	163



Максимова К.В., Мулик К.В. ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФІТНЕС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ І КУРСІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	167
Нанівська Л.Л. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ.....	172
Олійник Н.А., Швець О.І. ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ.....	176
Погорєлова Т.Ю. ЦІННІСНІ ОРІЕНТАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	181
Ржевська Н.В. ТОВАРОЗНАВСТВО НЕПРОДОВОЛЬЧИХ ТОВАРІВ: СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ.....	185
Соколова С.В. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	189
Тітова Г.В. ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ СПОРТИВНИХ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	192
Усатова І.А., Ведмедюк А.Д. ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУПАХ.....	196
Cherednichenko N.Yu. COMPETENCE-BASED APPROACHES TO PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS IN THE EUROPE.....	201
Shenderuk O.B. THE SPECIFICS OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN FUTURE SPECIALISTS OF THE CRIMINAL-EXECUTIVE SERVICE OF UKRAINE.....	206
Ястремська С.О. ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МЕТАДІЯЛЬНОСТІ ЯК СИСТЕМОТВІРНИЙ ЧИННИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ.....	210
СЕКЦІЯ 5	
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Беловецька Л.Е. АКУЛЬТУРАЦІЯ УСИНОВЛЕНИХ ДІТЕЙ-СИРИТ У США.....	215
Василенко О.М. СТАН РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ У МІКРОСЕРЕДОВИЩІ.....	219
Матрос О.О. ГРОМАДСЬКО-БЛАГОДІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАРІЇ ВІКТОРІВНИ ЛУЧИЦЬКОЇ У КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	224
Приходько А.В., Іонова І.М. МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СПІВРОБІТНИЦТВА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ІЗ СІМ'ЄЮ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ СТАТІ ДІВЧАТ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	228
СЕКЦІЯ 6	
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ	
Калініченко А.І. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У САМОВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	234
Малихіна С.В. ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІЄРАРХІЧНО-РІВНЕВОЇ МОДЕЛІ ДИДАКТИЧНОЇ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	238



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Haliv M.D. CONSERVATIVE IDEAS IN THE MYKOLA MAKKAVEYSKY'S HISTORY-PEDAGOGICAL NARRATIVE (END OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY).....	9
Zaichenko N.I. CONCEPT “SOCIAL EDUCATION” IN THE SPANISH PEDAGOGICAL DISCOURSE OF THE 1890–1910TH YEARS.....	13
Kyrian T.I. MANAGEMENT PERSONNEL OF UKRAINIAN HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE END OF THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY.....	18
Lesnianska-Doshchak A.S. INTERCULTURAL APPROACHES TO EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES: SWITZERLAND, FRANCE, SPAIN.....	24
Petrenko L.M. CONTRIBUTION OF G. VASHCHENKO TO THE NATIONAL EDUCATIONAL AND UPBRINGING SYSEM DEVELOPMENT.....	29
Safarova Dzhamilya Elshad gizi. PECULIARITIES OF POLIKULTURAL EDUCATION IN CONDITIONS OF STATE POLICY OF MULTICULTURALISM.....	34
Tymchyk M.P. O. DUKHNOVYCH IN UKRAINIAN AND RUSSIAN HISTORIOGRAPHY DURING AUSTRO-HUNGARIAN PERIOD.....	40
Cherepania M.T. CHILDREN'S ORPHANAGES IN THE TRANSCARPATHIAN RESIDENTIAL INSTITUTIONS SYSTEM	46

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Kompanii O.V. LINGUAMETHODICAL FEATURES OF TEXT ELEMENTS IN THE PROCESS OF THE FORMATION OF TEXTASVARCHAR SKILLS.....	52
Litvinova M.B. SOLVING THE MODERN PROBLEMS OF THE SPECIALIZED APPROACH TO PRACTICAL TEACHIN OF PHYSICS OF STUDENTS OF ENGINEER HIGH SCHOOL.....	57
Popovych N.F., Voloshyn N.P. THE ROLE OF FORMATION OF KNOWLEDGE CONCERNING THE SENTENCES IN LANGUAGE AND SPEECH COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AT UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS.....	62
Tkachenko Yu.A., Sakunova H.V., Moroz I.O. THE ROLE OF NANOTECHNOLOGY IN FORMATION OF THE SCIENTIFIC OUTLOOK OF PUPILS.....	67

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Vakhniak N.V., Artiukhova O.V. THEORETICAL BASES OF FORMATION OF TOLERANCE IN PRE-SCHOOL AGE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS.....	71
Nahorniak S.V. THE FUTURE LAWYERS' SENSE OF JUSTICE FORMATION IN THE PROCESS OF LEGAL EDUCATION.....	76
Polishchuk O.P. THE INFLUENCE OF EDUCATION AND UPBRINGING ON FORMING OF MORAL CONSCIENCE IN A JUNIOR SCHOOL AGE.....	81
Fedyaeva V.L. THE THEORETICAL FRAMEWORK OF FAMILY EDUCATION.....	93



Chervoniy P.D., Girenko S.P. FEATURES OF POLICE CADET'S COLLECTIVE FORMING AT THE EDUCATIONAL COURSE OF HIGH SCHOOL OF MIA OF UKRAINE.....	90
---	----

SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Badiul L.M., Tsybukh L.M. APPLICATION OF CREATIVE EXERCISES AS THE METHOD OF IMPROVING STUDENTS' COGNITIVE MOTIVATION.....	95
Blahyi O.S. CRITERIA AND INDICATORS OF THE EXPERIMENTAL STUDY OF THE METHOD OF FORMING HEALTH-SAVING COMPETENCE FOR FUTURE ENGINEERS-TECHNOLOGISTS OF FOOD INDUSTRY.....	99
Bogovina U.M., Koroleva I.I. THE ROLE OF PEDAGOGICAL AND COMMUNICATIVE CULTURES IN FORMING OF PEDAGOGICAL IMAGE OF TEACHER HIGHER EDUCATION.....	104
Voitovska O.M. INTERNATIONAL PRACTICES OF TRAINING AND POSTGRADUATE EDUCATION OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS	109
Holyk B.H. METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF EDUCATIONAL ACTIVITY AIMED AT FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE TEACHER OF DISCIPLINE "DESIGN OF CLOTHING" IN UNIVERSITIES.....	115
Davydova Zh.V. INFORMATION AS AN OBJECT OF COMPLEX SCIENTIFIC ANALYSIS.....	122
Dutka U.T. RELATIONSHIP BETWEEN "READY TO PROFESSIONAL ACTIVITY" AND "PROFESSIONAL COMPETENCE" IN THE MODERN PEDAGOGICAL PARADIGM.....	126
Yermak Yu.I. FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF TEACHERS AS A TOPICAL PROBLEM OF THE PRESENT.....	130
Zuieva L.Ye. THE SPECIFICITY OF THE USE OF INTERACTIVE TRAINING TOOLS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF PROFESSIONAL JUDGES IN THE SYSTEM OF JUDICIAL EDUCATION.....	134
Karabin O.Y. STRUCTURAL COMPONENTS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES.....	140
Kovalenko A.S. ORGANIZATION AND CONTENT OF PREPARATION OF HEATERS IN THE INITIAL SPECIALIZED ARTISTS EDUCATIONAL STAFF OF UKRAINE.....	148
Kopochynska Yu.V. SOME GENERAL SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL REHABILITATION.....	153
Kuzmenko N.M., Samusenko V.O. VALUES AND CONVICTIONS AS THE COMPONENTS OF THE HIGH SCHOOL EMPLOYEES' CORPORATE CULTURE.....	159
Loboda S.M., Matviichuk-Yudina O.V. FORMATION OF COMPETENCE ON HOLOGRAPHY FOR FUTURE BACHELORS OF CYBERSECURITY.....	163
Maksymova K.V., Mulyk K.V. THE PROBLEM OF THE DEFINITION OF "COMPETENCE" IN THE PROCESS OF FORMING THE FITNESS AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AND HIGH SCHOOL COURSES.....	167
Nanivska L.L. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS.....	172



Oliinyk N.A., Shvets O.I. PRAXIOLOGICAL APPROACH IN THE TRAINING OF THE FUTURE SPECIALISTS OF AGRICULTURAL SECTOR.....	176
Pohorielova T.Yu. VALUE ORIENTATIONS IN THE PROCESS OF DEVELOPING PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE MANAGERS.....	181
Rzhevskaya N.V. COMMODITY NONFOOD GOODS: MODERN REQUIREMENTS FOR MAINTENANCE OF EDUCATIONAL MATERIAL.....	185
Sokolova S.V. MODERN SPECIALIST'S PROFESSIONAL MOBILITY DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.....	169
Titova H.V. THE LEVELS CHARACTERISTICS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PREPAREDNESS TO THE DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL PUPILS' SPORTS LEADERSHIP QUALITIES.....	192
Usatova I.A., Vedmediuk A.D. THE PROBLEM OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO WORK IN SPECIAL MEDICAL GROUPS.....	196
Cherednichenko N.Yu. COMPETENCE-BASED APPROACHES TO PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS IN THE EUROPE.....	201
Shenderuk O.B. THE SPECIFICS OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN FUTURE SPECIALISTS OF THE CRIMINAL-EXECUTIVE SERVICE OF UKRAINE.....	206
Yastremska S.O. PREPAREDNESS FOR PROFESSIONAL META-ACTIVITY AS A BACKBONE FACTOR OF PROFESSIONAL EDUCATION OF PROSPECTIVE MASTERS OF SCIENCE IN NURSING.....	210
 SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC	
Bielovetska L.E. ACCULTURATION OF ADOPTEES IN THE USA.....	215
Vasylenko O.M. THE STATE OF PUPILS' SOCIAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT IN THE MICROENVIRONMENT.....	219
Matros O.O. PUBLIC-CHARITABLE ACTIVITY OF MARIY VIKTORIVNA LUCHYTSKOY IN THE END OF XIX – AT THE BEGINNING OF XX CENTURY.....	224
Prykhodko A.V., Ionova I.M. THE MODEL OF THE DEVELOPMENT OF THE COOPERATION OF SOCIAL TEACHER WITH FAMILY IN THE PROCESS OF UPBRINGING OF SEX OF GIRLS OF TEENS	228
 SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	
Kalinichenko A.I. INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF THE STUDENTS' SELF-EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	234
Malykhina S.V. TECHNOLOGY OF IMPLEMENTATION OF THE RESEARCH-LEVEL MODEL OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY DIDACTIC INTENSIFICATION.....	238



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014(477)(092)«18/19»

**КОНСЕРВАТИВНІ ІДЕЇ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ
МИКОЛИ МАККАВЕЙСЬКОГО (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**Галів М.Д., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри історії України*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

У статті зроблено спробу простежити вплив консервативних візій відомого історика педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст., професора Київської духовної академії Миколи Маккавейського на його історико-педагогічні праці. Показано, що консервативні погляди вченого виявлялися у його великоросійських національних орієнтирах, трактуванні ним релігії як основи національного характеру, культури та педагогіки, наголошенні на потребі збереження церковно-парафіяльних шкіл, визнанні самодержавства явищем природним і необхідним для російського суспільства. Водночас учений висловлював і деякі ліберальні міркування про станову рівність і допомогу бідним, які не суперечили його консервативній позиції, оскільки спиралися на християнські цінності.

Ключові слова: консерватизм, лібералізм, Микола Маккавейський, історико-педагогічний наратив.

В статье сделана попытка проследить влияние консервативных видений известного историка педагогики конца ХІХ – начала ХХ вв., профессора Киевской духовной академии Николая Маккавейского на его историко-педагогические труды. Показано, что консервативные взгляды ученого проявились в его великорусских национальных ориентирах, трактовке им религии как основы национального характера, культуры и педагогики, подчеркивание необходимости сохранения церковно-приходских школ, признании самодержавия явлением естественным и необходимым для русского общества. Наряду с этим ученый высказывал и некоторые либеральные рассуждения о равенстве по положению и помощи бедным, которые не противоречили его консервативной позиции, поскольку опирались на христианские ценности.

Ключевые слова: консерватизм, либерализм, Николай Маккавейского, историко-педагогический наратив

Haliv M.D. CONSERVATIVE IDEAS IN THE MYKOLA MAKKAVEYSKY'S HISTORY-PEDAGOGICAL NARRATIVE (END OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY)

The influence of the conservative visions of the famous historian of pedagogy at the end of the 19th and early 20th centuries, Professor of the Kyiv Theological Academy Mykola Makkaveysky (1864–1919) on his history-pedagogical work are analyzed in this article. It was shown that M. Makkaveysky's conservative views were manifested in the following implications: Great Russian national orientation; the interpretation of religion as the basis of national character, culture and pedagogy; emphasizing the need to preserve church-parish schools; recognition of autocracy as a natural and necessary phenomenon for Russian society. Along with this, M. Makkaveysky also expressed some liberal arguments about equality and helping the poor. But these thoughts did not contradict his conservative position, because they relied on Christian values.

Key words: conservatism, liberalism, Mykola Makkaveysky, history-pedagogical narrative.

Постановка проблеми. Одним із важливих складових елементів наукового знання є його саморефлексивний характер. Будь-яка наука, репрезентована, насамперед, вченими-дослідниками, задля свого подальшого розвитку змушена вдаватися до аналізу власних пізнавальних стратегій та основ формування знання. Дошукуючись епістемологічних засад історії педагогіки, вчені констатують значний вплив на авторський історико-педагогічний наратив так званого позаджерельного знання. Суттєвою складовою частиною останнього є політичні погляди автора наративу, котрі він привносить у свій текст у вигляді оці-

нок, трактувань і пояснень. Так, на праці українських істориків освіти середини ХІХ – початку ХХ ст., які працювали в умовах російського імперського політичного режиму, певний вплив справили консервативні ідеї. Особливо це помітно у наративі педагога, історика освіти та педагогічної думки Миколи Корнильовича Маккавейського (1864–1919), професора Київської духовної академії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особистість, педагогічні, філософські погляди М. Маккавейського була предметом дослідження Н. Гупана, С. Кузьминої, А. Розсохи та О. Хмельницької, О. Чер-



касова, Т. Тхоржевської тощо. Зокрема, С. Кузьміна вказує на православні і слов'янофільські інтенції у працях М. Маккавейського. О. Черкасов виокремив характерні для київського професора особливості створення історико-педагогічних праць, зокрема відмову від модернізації, під якою розумів прагнення вченого не пристосовувати ідеї педагогіки минулого до сучасної йому реальності. О. Хмельницька виділила у працях М. Маккавейського нерозривний зв'язок між педагогікою та історією педагогіки, дотримання принципу історизму, глибоку аналітичність, неупередженість. Зазначимо, що нині в історико-педагогічній науці немає рефлексивних досліджень епістемологічних засад (зокрема ідей консерватизму) історико-педагогічних праць М. Маккавейського.

Постановка завдання. Мета статті – на основі аналізу вибраних історико-педагогічних праць М. Маккавейського виявити його консервативні візії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як політичний термін слово «консерватор» з'являється у Франції в наполеонівську епоху. Філософи-політики, які зазнали впливу англійського консервативного філософа Е. Берка, підхопили слово «консерватор» на позначення політики поміркованості, яка б поєднувала збереження усього кращого у старому з потребами нового XIX ст. З Франції це поняття прийшло до Англії. З 1830 р. воно утвердилося за «торі» – партією порядку. У 40-і рр. XIX ст. слово «консерватор» стало популярним у США, його утвердили у вжитку такі автори, як Дж.К. Келгун, Д. Вебстер та О. Бравсон. Політичні концепти Е. Берка швидко поширилися усю Європою, особливо в Німеччині та Австрії. Європейські революційні рухи 1829–1830 та 1848 рр. призвели до того, що наголос було переміщено на відмінності між консерваторами, лібералами та радикалами. По всій Європі консерватизм став означати ворожість до принципів Французької революції, з її насильницькими зрівнювальними нововведеннями. Тим часом лібералізм дедалі більше означав прихильність до революційних ідеалів свободи, рівності, братерства та матеріально-поступу [1, с. 77].

Консервативні конотації були характерними для політичних поглядів значної частини академічної інтелігенції Російської імперії XIX ст. Не став винятком і М. Маккавейський, який здобув освіту в Київській духовній академії і там продовжував кар'єру вченого та педагога. Світогляду науковця було притаманне християнське світорозуміння і відповідний ціннісний ко-

декс, тож консерватизм вченого був закономірним явищем. Його посилювала належність професора до російської академічної інтелігенції (представники якої здебільшого декларували лояльне ставлення до традиційного суспільно-політичного ладу), пов'язаність із Російською православною церквою, праця в державно-церковній інституції (Київській духовній академії).

Звісно, можна досить упевнено стверджувати, що консервативна позиція М. Маккавейського була більше пов'язана не з певною політичною ідеологією, а з притаманним йому особистісним та соціальним традиціоналізмом, тобто мала не так політичну, як побутово-звичаєву основу. Проте політичний консерватизм починається саме з консерватизму світоглядного, побутово-звичаєвого. Недарма американський вчений та публіцист Р. Керк зауважив, що у точному значенні слова консерватизм не є ані політичною системою, ані ідеологією [1, с. 78]. А один із провідних консервативних інтелектуалів XX ст. М. Оукшот зазначив: «Бути консерватором означає віддавати перевагу знайомому перед незнайомим, випробуваному перед невивипробуваним, факту перед загадкою, дійсному перед можливим, обмеженому перед безмежним, близькому перед далеким, достатньому перед надмірним, зручному перед досконалим, теперішнім веселошам перед утопічним блаженством» [10, с. 44].

Консервативну візію М. Маккавейського виказують, насамперед, його національні погляди, котрі, до слова, нечасто відкрито виявлялися у когнітивній структурі історико-педагогічного наративу вченого. Із його текстів перед нами постає, скоріше, російський, ніж український патріот. Судячи з неодноразових тверджень про «русский» народ, професор Київської духовної академії, як більшість його колег по цеху, сприйняв російську національну ідентичність, традиційно вмонтовуючи до поняття «русского» народу й українців. У праці про св. Дмитрія Ростовського (Дмитра Туптала) (1910) М. Маккавейський веде мову про Україну як про Малоросію [8, с. 36]. Зауважимо, що у другій половині XIX – на початку XX ст. інтелектуали України, котрі обрали українську ідентичність і взяли активну участь в українському національному русі, стояли переважно на ліберальних позиціях. Тож «великоросійські» орієнтації (й пов'язане з ними заперечення окремішності українства) трактувалися переважно як вияв домодерного традиціоналізму, ретроградності й консерватизму.

Одним із головних проявів консерватиз-



му М. Маккавейського було його ставлення до релігії як домінантної національної традиції, яку варто зберігати і продовжувати. Це помітно з підтримки ідей російського філософа П. Астафьева про релігію як «ядро душі народу» [7, с. 27], а також із підкреслення релігійної традиції як основи суспільного життя і педагогіки давніх народів. Так, саме релігію він уважав головною складовою частиною «духу» давніх євреїв [3, с. 122]. Отже, учений підносить релігійне виховання євреїв дохристиянської доби, побудоване на основі авторитету релігії-закону. «Тут (у давньоєврейській сім'ї. – М.Г.) є одна тверда правляча рука, надійне джерело авторитету, закону, сили і влади для всієї сім'ї: умова для правильної постановки виховання необхідна, тому що де немає його, там – хитання і коливання, при яких твердість, єдність спрямування, цілісність всієї виховної справи неможливі» [3, с. 277]. Будь-який культурний прогрес («прогрес у культурному відношенні»), котрий підточує основи релігії, призводить до відступу від «закону» і «віри батьків», М. Маккавейський відкидав і засуджував як явище шкідливе [3, с. 302–303]. Оця вказівка на релігію як споконвічну основу культури і виховання-освіти виказує консерватизм вченого. Як зазначав відомий соціолог Р. Нісбет, консерватизм є унікальним у своєму наголосі на церкві та юдео-християнській моралі [9, с. 173].

Наголошуючи на значенні православ'я для російського народу, вкоріненість православних християнських засад у «російській душі», учений відстоював потребу будувати на їхній основі освіту і виховання молоді [2, с. 27]. Такі міркування підштовхували його зайняти однозначну позицію щодо подальшого існування церковно-парафіяльної школи. Як відомо, у 1860-х рр., з огляду на освітню реформу й запровадження державних початкових шкіл, постало питання про перспективи існування народних шкіл у складі «церковного відомства». У дискусії, що розгорілася в той час і з певними перервами тривала аж до початку ХХ ст., узяв участь й К. Ушинський. Отже, у праці, присвяченій педагогічним поглядам К. Ушинського (1896), М. Маккавейський висловив свої погляди з приводу зазначеної проблеми, вказавши на потребу існування церковно-парафіяльної школи, яка має «давню традицію». Професор риторично запитував: «Чи не страждала вже його (російського народу – М.Г.) школа від різних просвітителів протирелігійного, а разом із тим і протидержавного напрямку, і саме під охороною і наглядом того самого земства, на яке так сподівається Ушинський?»

[5, с. 77]. Уже те, що М. Маккавейський називає антирелігійні погляди одразу й антидержавними, виказує його консерватизм.

І вже як послідовний консерватор М. Маккавейський виступив проти того, щоб віддавати школи під опіку земствам і народів. Відстоюючи церковний нагляд за школами, учений, немов дискутуючи з досліджуваними ним поглядами К. Ушинського, наголошував на тому, що священник – «цей пастир і батько свого малого стада», «законний і природний глава тої народної сім'ї, склад якої визначається межами рідного села чи поселення», «нерідко єдина освічена і розвинута людина в цій сім'ї» має стояти на чолі початкової школи. Він не погоджувався з думкою К. Ушинського про необхідність полишити всю справу народної школи «власній досвіченості народу», притягнути на допомогу у цій справі земство, бо це не дасть змогу перетворити школу на «переддвір'я церкви». «Чи можна розраховувати на такий характер народної школи, якщо на чолі її будуть світські люди, якими опікується земство?» [5, с. 78], – запитував М. Маккавейський. Однак професор визнав, що К. Ушинський усе ж не став прибічником «противного табору» – тобто тих, хто ратував за усунення духовенства і церкви від школи («Уже і в цьому його (К. Ушинського. – М.Г.) заслуга») [5, с. 79]. Така риторика, яка виказує осмислення ліберальних ідей щодо виведення народної школи з-під нагляду церкви категоріями «противного табору», свідчить про чітке відмежування М. Маккавейського від тогочасного лібералізму й прихильність до традиціоналізму.

Останнє було тісно пов'язано й з політичними поглядами вченого. Як лояльний підданий Російської імперії М. Маккавейський висловлював прихильність до чинного державного ладу. У праці «Релігія і народність як основи виховання» (1895) учений зазначив: «Тільки в *самодержавстві* запорука політичної міцності і могутності російського народу. Саме тут полягає одне з найправильніших засобів для розвитку того споконвічного почуття любові до свого, Богом даного, російського православного Царя-Отця, який завжди знає потреби свого народу і безнастанно турбується про його благополуччя, – яке, після віри православної, є найбільш корінним почуттям в грудях російського народу» (курсив М. Маккавейського. – М.Г.) [7, с. 44–45]. Як бачимо, наявний політичний лад професор осмислював у цілком консервативному ключі – як природний і традиційний для російського народу. Онтологічне пояснення природності самодержавства ним



посилено не так апеляцією до історичної традиції (відтак до природного права), як акцентуванням емоційної складової частини національного духу російського народу: «споконвічне почуття любові» до самодержця. При цьому вчений вжив традиційну формулу-експлананс із метою пояснення суспільної доцільності збереження самодержавства: «цар-батько» знає потреби свого народу і повсякчас турбується про його добробут.

Консервативні погляди М. Маккавейського знайшли прояв і в тому, що він підносить погляд німецького педагога кінця XVI – початку XVII ст. В. Ратке, який вважав, що вчитель має перебувати під опікою держави і бути «слугою держави» [4, с. 413]. Прихильність вченого до політики російського самодержавства виявлялася в осудливому ставленні до противників імперії. Так, пишучи статтю про Я. Коменського, професор не забув вказати на глибоке обурення видатного педагога політикою «австрійського дому» [6, с. 441–442]. Зауважимо, що на час написання цієї статті (1911) Австро-Угорська імперія перебувала в складі Троїстого союзу, а Російська – Антанти. Тож не виключено, що така розстановка сил на міжнародній арені на початку XX ст., зокрема, послугувала підставою для підкреслення М. Маккавейським саме антиавстрійських поглядів Я. Коменського.

Попри це, в історико-педагогічних працях М. Маккавейського подекуди проглядаються дещо ліберальні погляди. Звісно, він не був лібералом у світоглядному чи політичному значенні цього слова. Його лібералізм не виходив за межі консерватизму і водночас не становив еклектичного поєднання з останнім. Навпаки, доволі гармонійно зливався з консервативними ідеалами на тій підставі, що основою ліберальних поглядів М. Маккавейського були християнські цінності.

Ліберальні міркування вченого були пов'язані, насамперед, із двома аспектами: станом рівності і допомогою бідним. Так, досліджуючи заходи К. Ушинського в Смольному інституті, М. Маккавейський позитивно відзначив реформу видатного педагога щодо запровадження семирічного навчального курсу для обох частин цього освітньо-виховного закладу – шляхетних і нешляхетних дівчат, що, між іншим, «мало благодібно відбитися і в житті вихованиць, сприяючи знищенню традиційної різниці між ними» [5, с. 21]. Реформа, спрямована, зокрема, й на певне урівняння учениць різних станів, сподобалася київському професору. Так і в статті про школу, яку заснував

Д. Туптало в Ростові на початку XVIII ст., М. Маккавейський наголосив на тому, що заклад не був вузькостановим, у ньому навчалися представники як духовенства, так й інших верств [8, с. 45].

Учений, вочевидь, схвалював стану лабільність, відстоював потребу пізнавати життя бідних класів. Пишучи про К. Ушинського, М. Маккавейський вмонтував у свою оповідь і сюжет про те, як юний Костянтин Дмитрович щодня, йдучи до гімназії, заходив до своїх товаришів – переважно старших за віком дітей бідних батьків, які жили в тісних квартирах, нужденній обстановці. І тут, на думку М. Маккавейського, відкривалася для К. Ушинського інша «не менш важлива школа» – пізнавати «життя бідних класів». Професор вважав, що саме так майбутній видатний педагог учився поважати і любити людину, незалежно від її зовнішнього становища [5, с. 6–7]. У статті про просвітницьку і пастирську діяльність Дмитрія Ростовського учений наголошував, що митрополит закликав багатих допомагати «бідним класам» [8, с. 37–38]. Такий «лібералізм» цілком відповідав християнському гуманізму М. Маккавейського й, припускаємо, детермінувався не лише притаманними йому цінностями, але й соціальним походженням – син незаможного чернігівського церковного псаломщика, мабуть, не сприймав становості і класових меж.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, консервативні візії М. Маккавейського знайшли відбиток у його історико-педагогічних працях. Вони виявлялися у великоросійських національних орієнтирах професора, трактуванні ним релігії як основи національного характеру, культури та педагогіки, наголошенні на потребі збереження церковно-парафіяльних шкіл, визнанні самодержавства явищем природним і необхідним для російського суспільства. Водночас учений висловлював і деякі ліберальні міркування про стану рівності і допомогу бідним, які не суперечили його консервативній позиції, оскільки спиралися на християнські цінності. Перспективу подальших досліджень бачимо у з'ясуванні впливу філософсько-богословських ідей М. Маккавейського на його історико-педагогічний наратив.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Керк Р. Основи і принципи консерватизму / Р. Керк // Консерватизм. Консервативна традиція політичного мислення від Едмунда Берка до Маргарет Тетчер: Антологія. 2-ге вид. (перероблене і доповнене) / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К. : Вид-й дім «Простір», «Смолоскип», 2008. – С. 76–88.



2. Маккавейский Н. Английская школа. По поводу издания К.П. Победоносцева: «Новая школа. М, 1898» / Н. Маккавейский. – К. : Типография Императорского Университета св. Владимира, 1899. – 33 с.

3. Маккавейский Н. Испитание у ветхозаветных евреев / Н. Маккавейский // Труды Киевской духовной академии. – 1901. – № 5. – С. 117–142; № 11. – С. 269–305.

4. Маккавейский Н. Вольфанг Ратке как реформатор дидактики / Н. Маккавейский // Труды Киевской духовной академии. – 1893. – № 11. – С. 405–432.

5. Маккавейский Н. К.Д. Ушинский и его педагогические идеи / Н. Маккавейский. – К. : Типография Г.Т. Корчак-Новицкого, 1896. – 98 с.

6. Маккавейский Н. Коменский Ян Амос / Н. Маккавейский // Православная богословская энциклопедия / под ред. А.П. Лопухина, Н.Н. Голубовского. – СПб., 1911. – Т. XII. – С. 439–448.

7. Маккавейский Н. Религия и народность, как основы воспитания. Речь, произнесенная на торже-

ственном акте Киевской духовной Академии 26 сентября 1895 года / Н. Маккавейский. – К. : Типография Г.Т. Корчак-Новицкого, 1895. – 45 с.

8. Маккавейский Н. Святой Димитрий, митрополит Ростовский, как пастырь и пасторолог / Н. Маккавейский // Труды Киевской Духовной Академии. – 1910. – № 1. – С. 22–64.

9. Нісбет Р. Догми консерватизму / Р. Нісбет // Консерватизм. Консервативна традиція політичного мислення від Едмунда Берка до Маргарет Тетчер: Антологія. 2-ге вид. (перероблене і доповнене) / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К. : Вид-й дім «Простір», «Смолоскип», 2008. – С. 142–177.

10. Оукшот М. Що означає бути консерватором / М. Оукшот // Консерватизм. Консервативна традиція політичного мислення від Едмунда Берка до Маргарет Тетчер: Антологія. 2-ге вид. (перероблене і доповнене) / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К. : Вид-й дім «Простір», «Смолоскип», 2008. – С. 43–61.

УДК 37.013.42

КОНЦЕПТ «СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ» В ІСПАНЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ 1890–1910-Х РОКІВ

Зайченко Н.І., д. пед. н.,
професор кафедри загальної та прикладної психології
ПВНЗ «Інститут екології економіки і права»

У статті порушено проблему зміни змісту і значення концепту «соціальне виховання» в іспанському педагогічному дискурсі 1890–1910-х рр. Розкрито погляди окремих іспанських педагогів на смисл і значення соціального виховання в суспільстві. Показано, що концепт «соціальне виховання» в цей історичний період наповнився новими змістовими параметрами, наприклад, його розумінням як виховання суспільної солідарності й колективного духу. З'ясовано, що нова тенденція до інтерпретування концепту «соціальне виховання» була пов'язана зі становленням й оформленням оригінального наукового напрямку – соціальної педагогіки в Іспанії.

Ключові слова: соціальне виховання, соціальна педагогіка, іспанський педагогічний дискурс, погляди іспанських педагогів, колективний дух.

В статье рассматривается проблема изменения содержания и значения концепта «социальное воспитание» в испанском педагогическом дискурсе 1890–1910-х гг. Раскрываются взгляды некоторых испанских педагогов на смысл и значение социального воспитания в обществе. Показывается, что концепт «социальное воспитание» в данный исторический период наполнился новыми содержательными параметрами, например, его пониманием как воспитания общественной солидарности и коллективного духа. Определяется, что новая тенденция к интерпретированию концепта «социальное воспитание» была связана со становлением и оформлением оригинального научного направления – социальной педагогики в Испании.

Ключевые слова: социальное воспитание, социальная педагогика, испанский педагогический дискурс, взгляды испанских педагогов, коллективный дух.

Zaichenko N.I. CONCEPT “SOCIAL EDUCATION” IN THE SPANISH PEDAGOGICAL DISCOURSE OF THE 1890–1910TH YEARS

In the article the problem of change of concept “social education” contents and meaning in the Spanish pedagogical discourse of the 1890–1910-th years has been revealed. Some Spanish teachers’ views on sense and value of social education in society have been presented. It is shown that concept “social education” during this historical period was filled with new substantial parameters, for example, understanding of social education as education of public solidarity and collective spirit. It is defined that the new tendency to interpretation of concept “social education” has been connected with formation of the original scientific branch – social



pedagogy in Spain. At the turn of the XIX – XX centuries social cognition changed, sociological paradigm transformed, social psychology and social pedagogy had arisen. In the Spanish national social pedagogical theory concept “social education” meant such values as: education of the personality as social being; fulfillment by the personality of civil duties; education of collective spirit and public solidarity; education as learning of social abilities; involvement of various social actors in educational process; implementation of education by the community. Essential change of concept “social education” contents and meaning in the Spanish pedagogical discourse of the 1890–1910-th years has been caused by reforms in Spain in the second half of the XIX century and dissemination of knowledge among the people.

Key words: *social education, social pedagogy, Spanish pedagogical discourse, Spanish teachers' views, collective spirit.*

Постановка проблеми. В іспанському педагогічному дискурсі 1890–1910-х рр. набули чіткого окреслення первинні елементи національної концепції соціальної педагогіки, передусім було з'ясовано змістові параметри поняття «соціальне виховання». У другій половині XIX ст. відбулася значна трансформація в концептуальному розумінні явища соціального виховання в суспільстві, чому сприяли модернізаційні процеси, суспільно-структурні зміни, розвиток «масової культури» в Іспанії. Так, у 1860-х рр. з-поміж провідних напрямів виховання іспанські педагоги визначали розумове, моральне, релігійне, соціальне. Останнє фактично редукувалося до навчання етикету. Каталонський письменник, історик Х. Кортада (Juan Cortaday Sala) у трактаті «Соціальне виховання» (Барселона, 1868 р.) [1] акцентував увагу на розумінні концепту «соціальне виховання» саме як виховання загальноприйнятної в суспільстві поведінки, оволодіння молоддю людиною манерами й звичками спілкуватися в різних соціальних ситуаціях. У праці А. Хереса (Augusto Jerez Perchet) [2] представлено настанови щодо морального, родинного, соціального виховання дівчат і поняття «соціальне виховання» вжито в значенні підготовки жінки до виконання нею суспільних обов'язків у «великому світі» [2, с. 61], у значенні виховання правил поведінки сеньйорити у світському суспільстві, наприклад, у салонах. Тобто первинне наповнення концепту «соціальне виховання» було пов'язано з його отождоуванням зі «світським», «аристократичним» вихованням, яке передбачало оволодіння молоддю людиною тими знаннями і вміннями, що необхідні їй для «елітного» способу життя. Однак у 1890–1910-х рр. в іспанському педагогічному дискурсі виявилася нова тенденція в осмисленні концепту «соціальне виховання», пов'язана з оформленням соціальної педагогіки як самостійної галузі педагогічного наукового знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденції розвитку соціальної педагогіки, а також особливості професійної підготовки соціальних педагогів досліджено в наукових роботах І. Звереві, Л. Мі-

щик, Н. Сейко, І. Трубавіної, С. Харченка, Л. Штефан та ін. Проблеми загальної педагогіки в Іспанії вивчали вітчизняні науковці В. Домніч (традиції виховання в народній педагогіці Іспанії), З. Янішевська (педагогічні засади та практика сімейного виховання в сучасній Іспанії) та ін. Історичні аспекти розвитку соціальної педагогіки в Іспанії висвітлено в працях закордонних учених Б. Дельгадо Кріадо (B. Delgado Criado), А. Капітана Діаса (A. Capitan Diaz), О. Негріна Фахардо (O. Negrin Fajardo), Х.-Л. Геренї (J.-L. Guereña) та ін. Проблеми теорії соціальної педагогіки в Іспанії вивчали Х. Кінтана (J. Quintana Cabanas), Х. Ортега Естебан (J. Ortega Esteban), В. Нуньес-Перес (V. Nunez-Perez), Г. Перес (G. Perez Serrano), А. Колом (A. Colom Canellas), Х. Каріде (J. Caride Gomez) та ін.

Постановка завдання. Мета статті – визначити змістові параметри концепту «соціальне виховання» в іспанському педагогічному дискурсі 1890–1910-х рр.

Виклад основного матеріалу дослідження. Первинні елементи іспанської концепції соціальної педагогіки набули чіткого обриса в роботах видатного мовознавця, педагога Л. Паррала Крістобала (Luis Parral Cristobal), зокрема таких, як: «Соціальне виховання: аналітичне дослідження» (Вальядолід, 1899 р.), «Теорія виховання» (Вальядолід, 1900 р.), «Елементи педагогіки» (Таррагона, 1889 р.). На думку Л. Паррала Крістобала, просвітництво, поширене в Іспанії, зорієнтоване переважно на повчання, а не на виховання людини, й «від того велика частина лиха, на яке ми скаржимося» [3, с. 8]. Необхідно, щоб просвітництво на всіх його рівнях і в усіх станах суспільства ґрунтувалося саме на вихованні, адже виховання дозволяє досягнути двох цілей – загального суспільного розвитку шляхом культивування індивідуальних людських здібностей і покращення умов життя кожного індивіда, що сприятиме гармонійному прогресу суспільства [3, с. 16–17].

Головною ідеєю видатного іспанського педагога була та, що «для покращення суспільства необхідно здійснювати просвітництво всіх його індивідів, освічені, вони



будуть поважними й гідними. У поширенні освіти – вся таємниця» [3, с. 7–8]. Народжуючись недосконалою тілесно й духовно, людина потребує покращення за допомогою виховання. «Сутність виховання полягає в удосконаленні духовної та фізичної природи людини», – наголошував дослідник [3, с. 32–33].

Виокремлюючи з-поміж інших напрямів соціальне виховання, Л. Парраль Крістобаль стверджував, що соціальному вихованню властива «інтегральна» якість, воно дозволяє людині «досягти найвищого ступеня досконалості в усіх порядках, покращення власних здібностей і можливостей, діяння з найвищою майстерністю, заслуження Божої і людської поваги, а також отримання задоволення і спокою власної душі» [3, с. 114].

Соціальне виховання полягає в тому, щоб людина свідомо дотримувалася прав – громадянських, політичних, моральних, а також виконувала свої обов'язки в суспільстві, зокрема й у родині, у ставленні до близьких людей [3, с. 78].

У праці «Теорія виховання» (1900 р.) Л. Парраль Крістобаль зауважував, що соціальне виховання є невід'ємним елементом соціальних відносин; воно є значущим і для утворення родини, і для заробітку на життя та вступу у відносини власності, й для досягнення громадянської свободи. Необхідно виховувати в молоді почуття особистісної цінності, «необхідно вчити людину розмірковувати й замислюватися, бути активними, бажати заробляти на хліб щодня, бути чесними, правильними в усьому, бути розсудливими й практичними, працювати в майстерні», – писав він, обґрунтовуючи значення соціального виховання в суспільстві [4, с. 144].

Л. Парраль Крістобаль наголошував на тому, що соціальне виховання не може зводитися до навчання світським манерам, вищі класи мають взяти на себе велику відповідальність, «стати гарним прикладом», бо інакше «суспільству загрозують соціальні катаклізми». Саме внаслідок хиб виховання представники панівних класів своїми «поганими звичками» провокують народний гнів, штовхають нижчі класи на «жахливі злочини» [3, с. 177].

Іспанський правознавець, педагог А. Буйлья (Adolfo Buyla) зазначав, що соціальна педагогіка стосується колективного (взаємного) виховання, яке «постає із щоденних людських взаємин» [6, с. 375].

У процесі аналізу соціально-правового захисту робітників у тогочасній Іспанії А. Буйлья звернувся до проблеми соціалізації людини й розкрив кілька її граней.

Стосовно «виховної соціалізації» він зазначив, що її зміст полягає в тому, щоб досягти розвитку здібностей людини, які дозволили б їй жити в суспільстві як особистості. У вихованні відображається цілісне життя з усією складністю його потреб, виховання має повноцінно забезпечувати підготовку людини до суспільного життя [5, с. 9].

На переконання іспанського правознавця, у суспільстві не досягається гармонія всіх індивідів, до того ж суспільство не має іншої ролі, як сприяти становленню істотної індивідуальності людини. Саме цей модус суспільства дедалі більше буде міцніти й удосконалюватися [5, с. 6].

Видатний іспанський педагог П. де Алькантара Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) у статті «Соціальне виховання в початковій школі» (1901 р.) стверджував, що обов'язковими умовами будь-якого виховання є спрямування й культивування тих «соціальних зародків, які існують в глибині людської істоти», розвиток здібностей індивіда для життя в спільноті, а також формування колективного духу, з яким міцно пов'язаний національний дух. Основна мета виховання полягає в тому, щоб «створити для людини такі умови, в яких розкриється її природа, відповідно до законів діяння еволюції, а людина по суті є соціальною істотою, суспільної природи» [7, с. 2].

«Суспільні інтереси щодня зростають й ускладнюються, – продовжував педагог, – саме тому вкрай важливим для сьогодення є підготовка людини до життєвої боротьби, а для цього людина має добре знати свої права й обов'язки та дотримуватися їх». Від того часу, як починається освіта дитини, необхідно надати їй «соціальне навчання», освоєння практики прав і обов'язків, зорієнтувати на розширення суспільного життя [7, с. 3].

На переконання П. де Алькантара Гарсія, школа як «суспільство в мініатюрі» має на меті «ліплення одночасно індивіда й соціальної людини» [7, с. 3].

Видатний іспанський педагог Б. Самбрано (Blas Jose Zambrano Garcia) у статті «Соціальне виховання» (1905 р.) зауважував, що соціальне виховання – це унікальна конкретна сила, яка сама собою чи в поєднанні з первинним материнським вихованням спроможна сформувати людину [8, с. 93].

Славетний іспанський педагог Ф. Хінерде лос Ріос (Francisco Ginerde los Rios) зазначав, що соціальна педагогіка спрямована на виховання сучасної людини, «людини сьогодення», адже «ідеальна людина нашого часу – це соціальна істота». Теперішній ідеал людини полягає не в гармонійному характері, не в людській досконалості, як



це розумілося в культурі попередніх епох, а в тому, що людина стає вільною й свідомо прагне докладати своїх зусиль для служіння всьому суспільному, це «енергійна воля, яка опановує дійсність, усю силу спрямовує на її покращення» [9, с. 321–322].

«Соціальна педагогіка є народною в істинному значенні цього слова, – наголошував педагог, – вона відстоює ідею створення школи як виконання обов'язку суспільства для його ж інтересів, оскільки здійснення суспільного розвитку можливе тільки тоді, коли нові члени соціального організму стануть освіченими й духовно багатими» [9, с. 323].

Соціальна педагогіка жодним чином не применшує значущості просвітництва, однак визнає найбільш істотним інструментом адаптації до форм життя соціальної спільноти виховання. «Соціальна педагогіка надає найбільшій значущості тим соціальним впливам, які разом зі школою беруть участь у розвитку дитини», – зазначив Ф. Хінер де лос Ріос [9, с. 324–325].

На переконання визначного іспанського просвітителя, соціальна педагогіка – це не галузь науки про освіту, а певна педагогічна концепція. З одного боку, соціальна педагогіка визнає за вихованням суспільну функцію, адже за допомогою виховання людина долучається до соціального організму; з іншого боку – соціальна педагогіка відстоює ідею, висунуту ще Й. Песталоцці, про те, що індивід безпосередньо виховується спільнотою і виховання не засновано виключно на психологічних умовах, але також на соціальних. «Отже, відповідно до цієї педагогічної концепції, виховання за своєю метою і засобами залежить від суспільства, визначається ним», – підсумовував Ф. Хінер де лос Ріос [9, с. 326].

Всесвітньо відомий іспанський філософ, педагог Х. Ортега-і-Гассет (Jose Ortega y Gasset) у статті «Світська школа» (1912 р.) проголошував: «<...> суспільство є унікальним вихователем, подібно до того, як саме суспільство є метою виховання; саме тому в законодавчих документах конкретизується фундаментальна ідея соціальної педагогіки про зв'язок між індивідом і суспільством» [10, с. 1].

Раніше у своєму виступі на тему «Соціальна педагогіка як політична програма» (12 березня 1910 р., м. Більбао) Х. Ортега-і-Гассет зазначив, що «політика для нас стала вихованням суспільства, а проблема Іспанії – проблемою освіти» [11, с. 498]. Поняття освіти, яке бере витоки в *educatio*, означає сукупність людських дій, спрямованих на приближення реальності до ідеалу. На переконання іспанського мислителя, людина

є людиною тією мірою, якою вона прагне до ідеалу, створюючи заради цього мистецтво, етику, право; особливість, що вирізняє людину, – культура. Х. Ортега-і-Гассет акцентував увагу на культурному формуванні особистості як одиниці соціального цілого. Політична дія, врешті-решт, зводиться до культурної дії, до суспільного виховання, оскільки людина як культурна істота повноцінно реалізується лише в соціальному житті, у спільній колективній праці й комунікативній взаємодії [11, с. 498–499].

Іспанський педагог Е. Масіас (Eipifanio Macias) обґрунтовував значення соціальної педагогіки як невід'ємної складової частини регенераціонізму та модернізації Іспанії. «Теперішня Іспанія не лише відчуває нестачу просвітництва і культури порівняно з іншими народами, але й, що найтяжче, не має ні волі, ні засобів для досягнення цих вершин. Коли ми бажаємо йти в єдності з державами культурної Європи, тоді уряди, яким ввірено керувати народом на шляху справедливості й добра, мають проповідувати про чудодійний хрестовий похід, в якому і поважні, і прості, і багаті, і бідні – всі ми одностайно, натхненні почуттям любові аби врятувати батьківщину, визволимося в незвичайній битві та піднімемо тріумфально і переможно стяг свободи, майстерно вишитий руками цивілізації та прогресу», – стверджував педагог [12, с. 67].

На думку Е. Масіаса, єдиним виходом для іспанського народу з темряви й безкультур'я є просвітництво, спрямування «всієї енергії нації на поширення світла наук і мистецтв», бо інакше «іспанська нація прийде до найжахливішого з усіх катаклізмів – до руїни й смерті» [12, с. 67].

Іспанський філософ, педагог Е. Андре (Eloy Luis Andre) зазначав, що багато негараздів іспанського народу пов'язано з його неосвіченістю; необхідно й серце, й волю, й розум спрямувати на соціальну педагогіку та соціальне виховання. У статті «Проблема громадянського виховання» (1914 р.) Е. Андре висловлював думку про те, що «з розвитком культури у формах праці, багатства, науки й техніки, обумовленої новим суспільним укладом, соціальна реальність, представлена як індивідуальною особистістю, так і колективною організацією різноманітних особистостей, розкривається у формі самосвідомості; і в той момент, коли з'являється колективний дух, дух, що історично втілений у народі, сформований у різних обставинах національного життя, набуває вищої форми в національній державі, а свого вищого рівня – у культурі. І цей колективний дух у своєму політичному втіленні зветься громадянськістю» [13, с. 93].



Основною метою соціального виховання має бути прагнення формувати колективний дух, адже «виховання колективного духу – фундаментальна проблема будь-якої демократії, аристократії, месократії <...> виховання колективного духу – це закладання складових елементів народу», – наголошував іспанський педагог [13, с. 94].

На погляд Е. Андре, виховання слугує формуванню й індивідуальної особистості, і колективного духу, і політичної спільності, саме тому необхідно на наукових засадах вивчати педагогіку народів, політичну педагогіку. «Те, до чого ми прямуємо в політичній педагогіці, або громадянському вихованні, є не що інше, як розв'язання проблеми соціальної педагогіки, адже сфера її дії починається в родинному вогнищі, де відбувається первинне суспільно-політичне виховання – підготовка суспільної реальності і народної одночасно», – писав педагог [13, с. 94–95].

А. Ройо Вільянова (Antonio Royo Villanova) [14] у своїй праці про соціально-виховні функції армії згадував про власний виступ на тему «Педагогіка як соціальна наука» на одній із зустрічей Асоціації для прогресу наук у Вальядоліді 1915 р. У цій промові А. Ройо Вільянова зазначив, що «у соціальній педагогіці – найважливішій дисципліні, якій було надано велику увагу в Німеччині, Італії та в усіх культурних країнах <...> предметом є саме суспільство, тобто суспільство виховує, суспільством є виховним агентом, людина суспільством виховується, а не лише школою» [14, с. 4–5].

Висновки із проведеного дослідження. В іспанському педагогічному дискурсі 1890–1910-х рр. спостерігалася тенденція до інтерпретування концепту «соціальне виховання» в контексті становлення й оформлення оригінального наукового напрямку – соціальної педагогіки. Межа XIX – XX ст. – це історична віха в розвитку соціального пізнання, яка позначилася на зміні соціологічної парадигми, проявилася в розробленні соціальної психології та психології народів, у формуванні національних концепцій соціальної педагогіки (Німеччина, Франція, Іспанія). Концепт «соціальне виховання» не просто наповнився новими змістовими параметрами, як-от: виховання людини як соціальної істоти; виконання особистістю громадянських обов'язків; виховання колективного духу й суспільної солідарності; виховання як соціальне навчання; залучення різних

соціальних суб'єктів до виховного процесу і здійснення виховання самою спільнотою, але й істотно змінився в смислово-значенні, що передусім було пов'язано з освітніми реформами в Іспанії в другій половині XIX ст. та поширенням загальної обов'язкової освіти, а також із розгортанням різних форм народного просвітництва для подолання «іспанської катастрофи» наприкінці XIX – на початку XX ст.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Cortada J. La educacion social. Tratadocompleto de cortesania para todas las circunstancias de la vida / J. Cortada. – Barcelona : Libreria de Juan Bastinos e Hijo, 1868. – 268 p.
2. Jerez Perchet A. Ellibrode la mujer. Educacion social y familiar. Higiene y economiadomestica / A. Jerez Perchet. – Barcelona : Libreria de Antonio J. Bastinos, 1899. – 208 p.
3. Parral Cristobal L. La educacionsocial : estudioanalitico / Luis Parral Cristobal. – Valladolid : Imp. y Libr. De Andrés Martín, 1899. – 228 p.
4. Parral Cristobal L. Teoriacompleta de la educacion para losmaestros y maestras / Luis Parral Cristobal. – Valladolid : Imp. y Libr. Nacional y Extranjerade Andrés Martín, 1900. – 158 p.
5. Buylla A. El contrato de trabajo. Conferenciapronunciadaen la Real Academia de Jurisprudencia y Legislacion el 27 de marzo de 1909 / Adolfo Buylla. – Madrid : Imp. de la Suc. de M. Minuesa de los Rios, 1909. – 32 p.
6. Buylla A. Notas sobre juegos corporales / Adolfo Buylla // La Ilustracion. Revista Hispano-Americana. – Barcelona. – 15 de junio de 1890. – № 502. – P. 375.
7. Alcantara Garcia P. La educacion social en la Escuela primaria / Pedro de Alcantara Garcia // La Escuela Moderna. – 1901. – № 124, julio. – P. 1–9.
8. Zambrano B. La educacion social / Blas Zambrano // La Escuela Moderna. – 1905. – № 167, febrero. – P. 90–93.
9. La pedagogia social por R. // La Escuela Moderna. – 1902. – № 140, noviembre. – P. 321–326.
10. Ortega y Gasset J. La escolalalaica / Jose Ortega y Gasset // El Pais. – 30 de noviembre de 1912. – № 9284, ano XXVI. – P. 1.
11. Ortegay Gasset J. La pedagogía social como programa político / J. Ortega y Gasset // J. Ortega y Gasset : Obras completas. – Occidente. – Vol. 1. – Madrid, 1946. – P. 494–513.
12. Macias E. Pedagogia social / Epifanio Macias // La Escuela Moderna. – 1910. – № 1, enero. – P. 66–67.
13. Andre E. El problema de la educacioncivica / Eloy Luis Andre // La Espana Moderna. – 1914. – № 304, abril. – P. 91–110.
14. Royo Villanova A. La mision educativa del Ejercicio ; conferencia pronunciada el dia 26 de abril de 1919 / Antonio Royo Villanova. – Madrid : Imp. Grafica Excel-sior, 1919. – 36 p.



УДК 378.14

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КЕРІВНИМИ КАДРАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

Кир'ян Т.І., к. пед. н., доцент,
голова циклової комісії української мови
Черкаська медична академія

Стаття містить аналіз забезпечення вищих медичних навчальних закладів України керівними кадрами в період кінця ХХ – початку ХХІ століть. Розглянуто основні об'єктивні характеристики керівних кадрів медичних вищих навчальних закладів України. Проаналізовано термін виконання обов'язків ректорами й деканами різних навчальних закладів медичного профілю, їхні демографічні характеристики (стать і вік), рівень науково-педагогічної кваліфікації, спеціалізацію керівників щодо напрямів наукової та практичної роботи, відомості про попередню до зайняття керівної посади навчальну й професійну діяльність. Зроблено висновки про високий якісний склад керівних кадрів медичних вищих навчальних закладів, відносну стабільність їх функціонування, загальну орієнтацію медичних закладів освіти України на власні кадри.

Ключові слова: вища медична освіта України кінця ХХ – початку ХХІ століть, вищий медичний навчальний заклад, керівні кадри, ректори ВНЗ, декани факультетів, якісні показники кадрового забезпечення, термін перебування на посаді.

Статья содержит анализ обеспечения высших медицинских учебных заведений Украины руководящими кадрами в период конца ХХ – начала ХХІ веков. Рассмотрены основные объективные характеристики руководящих кадров медицинских вузов Украины. Проанализированы срок исполнения обязанностей ректорами и деканами различных учебных заведений медицинского профиля, их демографические характеристики (пол и возраст), уровень научно-педагогической квалификации, специализация руководителей по направлениям научной и практической работы, сведения о предшествующий занятию руководящей должности и профессиональной деятельности. Сделаны выводы о высоком качественном составе руководящих кадров медицинских вузов, относительной стабильности их функционирования, общей ориентации медицинских учебных заведений Украины на собственные кадры.

Ключевые слова: высшее медицинское образование Украины конца ХХ – начала ХХІ веков, высшее медицинское учебное заведение, руководящие кадры, ректоры вузов, деканы факультетов, качественные показатели кадрового обеспечения, срок пребывания в должности.

Kyriian T.I. MANAGEMENT PERSONNEL OF UKRAINIAN HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE END OF THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The article provides an analysis of the provision of higher medical educational institutions of Ukraine by senior staff in the period of the end of the XX – the beginning of the XXI centuries. The main objective characteristics of the managerial staff of medical universities of Ukraine are considered. The term of office of rectors and deans of various educational establishments of medical profile, their demographic characteristics (gender and age), level of scientific and pedagogical qualification, specialization of managers in the areas of scientific and practical work, information about the prior to the occupation of a managerial position educational and professional activity is analyzed. Conclusions about the high qualitative standards of the medical universities management personnel, the relative stability of their functioning, and the orientation of the general educational institutions of Ukraine to their own personnel are made.

Key words: higher medical education of Ukraine of end of XX – beginning of XXI centuries, higher medical educational institution, leading personnel, university rectors, deans of faculties, qualitative indicators of staffing, term of office.

Постановка проблеми. Особливістю освітньої діяльності є її безпосередній суб'єкт-суб'єктний характер. Найбільшого значення в організації освітнього процесу набуває людський чинник. Освіта по своїй суті є роботою з людьми, тому функціонування освітніх закладів висуває специфічні вимоги до кадрового складу. Кадрове забезпечення є постійною проблемою, що привертає увагу як практиків, так і теоретиків освіти. Ефективну кадрову політику

можна назвати головним засобом підвищення результативності й якості освіти. Безпосередню організацію освітнього процесу у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) здійснює викладацький склад. Проте його діяльність потребує створення умов для плідної роботи, тому особливого значення набуває інший кадровий рівень освітнього закладу – управлінський склад. Керівні кадри є необхідним компонентом освітнього процесу. Вони виконують функ-



цію забезпечення матеріальних і навчально-методичних умов навчально-виховної діяльності, зокрема й добирають викладацькі кадри. Також виконується необхідна функція безпосередньої організації й контролю навчально-виховного процесу. Важливою, хоча не завжди такою, що привертає увагу, є функція створення психологічного клімату, робочої атмосфери, корпоративної культури, що є надзвичайно важливим для ВНЗ. Отже, неможливо, створюючи теоретичний опис вищої освіти, оминати чинник забезпечення керівними кадрами.

Сказане стосується також вищої медичної школи, де поряд із наведеними аспектами є своя специфіка. Освітня діяльність у медичній галузі поєднує педагогічну, наукову й лікувальну роботу. Керівники медичних ВНЗ – часто практикуючі лікарі, дослідники, які власний досвід переносять на педагогічну й організаційну роботу. Власний приклад керівника тут відіграє особливу роль. Зрозуміло, що забезпечення керівними кадрами стає потужним засобом розвитку медичних ВНЗ. Досвід українських медичних ВНЗ кінця XX – початку XX ст. є в такому контексті показовим і потребує теоретичного вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст діяльності керівних кадрів вищої школи України, їхній вплив на розвиток освітнього процесу досліджується в межах більш широкої теми управління вищими навчальними закладами. Роботи, присвячені педагогічному менеджменту, досить поширені в сучасній педагогічній літературі, хоча в них звертається увага лише на деякі питання кадрового потенціалу управління вищою освітою. Сучасні тенденції розвитку й управління освітою розглядаються в роботі Д.І. Дзвінчука [1]. Автор характеризує новітні тенденції у сфері управління як перехід від прямого адміністрування до непрямих методів управління, до делегування повноважень «униз», підвищення автономії ВНЗ, що, зрозуміло, підвищує роль керівних кадрів ВНЗ. Н.Г. Батечко досліджує сучасний стан розвитку кадрового потенціалу вищої школи України [2]. Більш конкретне питання, яке стосується управлінських кадрів, розглядається в роботі О.Д. Гуменного, присвяченій розвитку інформаційної культури керівників вищих навчальних закладів [3]. Окремі роботи відображають управління сучасними медичними ВНЗ України. Системно-історичний аналіз управління вищою медичною освітою в Україні подається в статті відомого дослідника історії медичної освіти України Б.П. Криштопи [4]. Проблеми менеджменту навчально-виховного процесу у вищих ме-

дичних навчальних закладах I–II рівнів акредитації висвітлюються в роботі Т.Г. Вознюк [5]. У контексті наведеної літератури варто зазначити брак безпосередніх досліджень кадрового забезпечення управління вищою медичною освітою України в кінці XX – на початку XXI ст. Тема керівних кадрів медичних ВНЗ потребує, насамперед, загального огляду й цілісної характеристики. Без цього картина розвитку медичної освіти в Україні залишається неповною.

Постановка завдання. Метою статті є виявлення загального стану й особливостей забезпечення керівними кадрами вищих медичних закладів України в період кінця XX – початку XXI ст. Для цього має бути подано характеристику керівників медичних ВНЗ за певними суттєвими для управління навчальними закладами показниками. Має бути також проведений аналіз управлінських кадрів в основних медичних вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формальною основою для виділення управлінських кадрів медичних ВНЗ України є їхній правовий статус. Керівниками варто вважати людей, які здійснюють покладені на них функції згідно із прийнятими державою нормативними документами. Визначення правових підстав для діяльності управлінського складу закладів вищої освіти подається в законах України про вищу освіту 2002 та 2014 рр. У законах виділяються керівники університетів та інших ВНЗ, а також керівники підрозділів вищих навчальних закладів, найбільшими з яких є факультети. Згідно зі ст. 32 Закону «Про вищу освіту» 2002 р., «безпосереднє управління діяльністю вищого навчального закладу здійснює його керівник – ректор (президент), начальник, директор тощо» [6]. На керівника вищого навчального закладу покладено функції затвердження його структури і штатного розпису, видання наказів і розпоряджень, обов'язкових для всіх працівників закладу, представлення вищого навчального закладу в державних та інших органах, розпорядження майном і коштами, прийняття на роботу та звільнення працівників, визначення функціональних обов'язків працівників, формування контингенту осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, контроль за виконанням навчальних планів і програм, за якістю роботи викладачів, організацією навчально-виховної роботи тощо [6]. Ст. 34 Закону України «Про вищу освіту» 2014 р. загалом повторює найменування посад і функції керівника вищого навчального закладу. Додаються функції створення умов для здійснення дієвого та відкритого громад-



ського контролю за діяльністю вищого навчального закладу, для діяльності органів студентського самоврядування, громадських організацій, які діють у вищому навчальному закладі [7].

Керівництво основними підрозділами вищого навчального закладу – факультетами, згідно зі ст. 33 Закону «Про вищу освіту» 2002 р., здійснюють декани. Функції декана в Законі змістовно не окреслені, лише наголошується на тому, що декан видає розпорядження, що стосуються діяльності факультету [6]. Ст. 35 Закону «Про вищу освіту» 2014 р. додає до посади декана посаду директора навчально-наукового інституту. Повноваження керівника факультету (навчально-наукового інституту) визначаються положенням про факультет (навчально-науковий інститут), яке затверджується вченою радою вищого навчального закладу [7].

Зрозуміло, що визначений нормативними документами статус посадових осіб поширюється й на керівників медичних ВНЗ України. Одноосібність загального керівництва вищими навчальними закладами означає, що кількість ректорів медичних університетів в Україні дорівнювала в зазначений період кількості медичних університетів. До керівного складу університетів входили також проректори, які керували певними напрямками діяльності університетів. Основні напрями діяльності й, відповідно, кількість проректорів у різних ВНЗ України відрізняються. Кількість деканів факультетів також не залишалася незмінною, оскільки з відкриттям нових факультетів у медичних ВНЗ України з'являлися й нові посади деканів. Загалом можна говорити про кількісне й якісне зростання керівного складу вищої медичної освіти в період кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Характеристика керівного складу медичних ВНЗ складається як з об'єктивних, так і із суб'єктивних показників. Об'єктивні показники фіксуються документально й можуть бути предметом аналізу. Під суб'єктивними показниками маються на увазі особисті якості діячів медичної освіти, які не піддаються загальному аналізу (а лише індивідуальній оцінці). До об'єктивних показників належить, передусім, термін перебування керівників на посаді. Цей показник дозволяє робити висновки щодо стабільності управління певним навчальним закладом. Певне значення мають демографічні ознаки керівного складу – його розподіл за статтю й віком. Основним показником якості керівного складу є кваліфікаційна характеристика. Йдеться, передусім, про наукову кваліфікацію (вчений ступінь)

і викладацьку кваліфікацію (вчене звання). Значну інформацію про керівні кадри дає конкретизація кваліфікаційної характеристики, а саме: галузева спеціалізація керівників, сфери їхніх наукових та практичних інтересів. Важливим чинником, який впливає на роботу керівників, є їхня попередня навчальна й трудова діяльність, зокрема й факт навчання або роботи в конкретному вищому навчальному закладі.

Аналізуючи термін перебування керівників на посаді, можна виділити вищі медичні навчальні заклади, які в період 1991–2017 рр. мали стабільне керівництво, і такі, в яких керівництво оновлювалося більш інтенсивно. У Національному медичному університеті ім. О.О. Богомольця за цей час змінилося 3 ректори, які перебували на цій посаді протягом 19 років, 11 років і 3 роки (на 2017 р.) [8]. Вінницьким національним медичним університетом (далі – НМУ) протягом цього періоду керував один ректор [9]. У Харківському НМУ змінилося 2 ректори (термін перебування на посаді 19 років, 12 років (на 2017 р.)) [10]. У Дніпропетровській медичній академії – 3 ректори (15 років, 20 років, 1 рік (на 2017 р.)) [11]. У Запорізькому державному медичному університеті (далі – ДМУ) теперішній ректор обіймає посаду 14 років [12]. У Львівському НМУ змінилося 2 ректори (17 років та 19 років на посаді (на 2017 р.)) [13], в Одеському НМУ – 2 ректори (19 років, 23 роки (на 2017 р.)) [14], у Тернопільському ДМУ – 3 ректори (16 років, 17 років, 2 роки (на 2017 р.)) [15], у Буковинському ДМУ – 3 ректори (19 років, 17 років, 7 років (на 2017 р.)) [16].

Керівники факультетів медичних ВНЗ України також за період 1991–2017 рр. змінювалися неодноразово. Так, у Національному медичному університеті ім. О.О. Богомольця в цей період працювали 3 декани медичного факультету № 1, 3 декани медичного факультету № 2, 4 декани медичного факультету № 3, 1 декан медичного факультету № 4 (з 2017 р.), 2 декани фармацевтичного факультету, 3 декани медико-психологічного факультету (із 2001 р.) [8]. Аналогічні зміни відбувалися на факультетах інших вищих медичних закладів України.

Отже, можна простежити тенденцію до значних термінів перебування ректорів медичних ВНЗ України на посаді в період 1991–2017 рр. Це цілком природно, адже функції ректора визначають значною мірою спосіб організації освітнього процесу в межах певного навчального закладу. Значний термін перебування ректора на посаді свідчить про стабільність керівни-



цтва, отже, про створення умов для впорядкованої й цілеспрямованої діяльності всіх підрозділів закладу. Якщо не виникають особливі, критичні обставини, період керівництва зазвичай поширюється за межі одного, визначеного законом терміну. Із цієї позиції найбільшою стабільністю відзначалося загальне керівництво Вінницького НМУ, ректор якого Василь Максимович Мороз обіймає посаду з 1988 р. Досить значну стабільність демонструють Львівський і Одеський НМУ, в яких за період, що розглядається, пройшла лише одна зміна ректорів. Певною мірою сказане про ректорську посаду стосується посад деканів факультетів медичних ВНЗ України.

Аналіз наведеної інформації свідчить про те, що на більшості факультетів протягом 1991–2017 рр. змінилося від 2 до 4 деканів на відповідних посадах. Винятками є новостворені факультети в період із 2000 р., де досить часто посада декана не зазнавала кадрових змін. Такими є фармацевтичний факультет Вінницького НМУ [9], другий фармацевтичний факультет Запорізького ДМУ [12], медичний факультет № 3, стоматологічний факультет Буковинського ДМУ [16]. Варто зазначити й факультети з найбільшою плінністю кадрів керівників. Це другий медичний факультет Запорізького ДМУ (де змінилося 6 деканів), перший і другий міжнародні факультети Запорізького ДМУ (по 5 деканів) [12], медичний факультет № 1 Одеського НМУ (5 деканів за період із 1998 р.) [14], медичний факультет Тернопільського ДМУ (9 деканів) [15], медичний факультет Буковинського ДМУ (6 деканів) [16].

Більшість керівників українських медичних ВНЗ кінця ХХ – початку ХХІ ст. є чоловіками. На початку 90-х рр. ХХ ст. єдиним вищим медичним навчальним закладом в Україні з ректором-жінкою був Дніпропетровський медичний інститут (зараз – медична академія). У 2001 р. вищих медичних закладів із ректором-жінкою в Україні не було, у 2017 р. таких закладів було два (Київський національний медичний університет ім. О.О. Богомольця та Дніпропетровська медична академія).

Перевага чоловіків на керівних посадах у медичних ВНЗ України кінця ХХ – початку ХХІ ст. відбиває загальну тенденцію, характерну для українського суспільства загалом. Абсолютна перевага чоловіків-реktorів у медичних ВНЗ України майже не змінилася за останні 30 років. Жінки на посаді ректора залишаються винятком. Такими винятками є ректори Дніпропетровської медичної академії Людмила Василівна Новицька-Усенко (на посаді в 1981–1996 рр.)

і Тетяна Олексіївна Перцева (на посаді із 2016 р.), а також ректор НМУ імені О.О. Богомольця Катерина Миколаївна Амосова (на посаді із 2014 р.). Набагато більше представлені жінки серед деканів факультетів медичних ВНЗ України. Найбільше жінок-деканів на 2017 р. налічувалося в Київському (4) [8], Харківському (4) [10] та Одеському (3) [14] НМУ. Поступове зростання кількості жінок серед керівників середньої ланки дає підставу очікувати досягнення більшої гендерної збалансованості також на рівні керівників медичних ВНЗ.

Показовим для аналізу керівних кадрів вищої медичної школи України є вік вступу на посаду ректорів медичних ВНЗ. У зазначений період цей вік коливався від 44 до 58 років, що відповідає періоду найбільшої творчої та організаційної активності працівників і не виходить за межі допенсійного віку.

Усі ректори медичних ВНЗ України зазначеного періоду були докторами медичних наук і професорами на час обрання на посади. Кваліфікаційні характеристики доктора медичних наук і професора фахових кафедр є обов'язковими вимогами до ректорської посади в медичних ВНЗ України, отже, не дивно, що всі ректори кінця ХХ – початку ХХІ ст. мали відповідні вчені ступені й звання. Така кваліфікаційна одностайність свідчить лише про відсутність кадрового дефіциту в Україні зазначеного періоду, що, своєю чергою, є наслідком соціально-економічної стабільності.

Усі декани факультетів медичних ВНЗ цього періоду також мали вчені звання й ступені. Значна кількість кандидатів наук і доцентів серед керівників факультетського рівня може пояснюватися тим, що наукова й педагогічна робота в межах факультету не цілком збігаються з адміністративною. З іншого боку, варто вказати й на певний кадровий дефіцит щодо обіймання посад деканів факультетів фахівцями вищого рівня, особливо для провінційних медичних ВНЗ України.

Певним чином характеризує керівні кадри медичних ВНЗ України зазначеного періоду наукова й практична спеціалізація. Правилком є значні наукові й практичні здобутки ректорів медичних університетів України. Так, основними напрямками наукової діяльності ректора НМУ ім. О.О. Богомольця в 1984–2003 рр. Є.Г. Гончарука були дослідження санітарного захисту водоймищ і підземних джерел господарчо-питного водопостачання, очищення та знезаражування стічних вод, санітарної охорони ґрунтів [8]. Наступний ректор НМУ В.Ф. Москаленко (2003–2014 рр.) відомий



дослідженнями в галузі соціальної медицини, організації та управління охороною здоров'я [8]. Основними напрямками наукової діяльності теперішнього ректора НМУ К.М. Амосової є вивчення патогенезу, діагностики та лікування гострої та хронічної серцевої недостатності, гострих коронарних синдромів, ішемічної хвороби серця, легеневої гіпертензії, кардіоміопатій [8]. Ректор Харківського НМУ В.М. Лісовий – один із провідних учених у галузі урології [10]. М.П. Павловський – ректор Львівського медичного інституту, а згодом – університету (1981–1998 рр.), займався хірургією органів шлунково-кишкового тракту, зокрема, печінки і жовчних шляхів; операційним лікуванням захворювань ендокринних органів, зокрема, щитоподібної та прищитоподібних залоз, наднирників, підшлункової залози, яєчників [13]. Теперішній ректор Львівського НМУ ім. Данила Галицького Б.С. Зіменковський – відомий український науковець у галузі фармацевтичної, органічної та біоорганічної хімії [13]. Ректор Одеського медичного інституту, згодом – університету (1984–1994 рр.), І.І. Льїн відомий у галузі анатомії людини й хребетних тварин, спортивного травматизму, морфологічних змін під час адаптації різних відділів центральної нервової системи, органів і тканин тварин до несприятливих чинників [14]. Його наступник В.М. Запорожан зробив значний внесок у розроблення багатьох проблем генетики, імунології, онкології. В.М. Запорожаном створена одна з перших у країні генетична лабораторія та НДІ молекулярно-генетичної і клітинної медицини [14]. Наукові інтереси ректора Вінницького НМУ В.М. Мороза стосуються досліджень ролі структур головного мозку у формуванні центральних механізмів програмування і контролю довільних рухів; проблеми адаптації, здоров'я населення України та ін. [9]. Ректор Запорізького ДМУ Ю.М. Колесник – відомий вчений у галузі патологічної фізіології, засновник визнаної в Україні та за кордоном патофізіологічної школи [12]. Відомими вченими є ректори Тернопільського ДМУ І.С. Сміян (1981–1997 рр.) – у галузі педіатрії; Л.Я. Ковальчук (1997–2014 рр.) – у галузі хірургії; М.М. Корда (із 2015 р.) – у галузі біохімії вільних радикалів; гепатотоксикології; нотоксикології, застосування наноматеріалів у медицині та фармації [15]. Напрями наукових досліджень ректора Буковинського ДМУ В.П. Пішака (1993–2010 рр.) – ендокринна система, структурна та функціональна організація хроноритмів людини і тварин. Сфера наукових інтересів Т.М. Бойчука (ректора ТНМУ із 2010 р.) –

хронотоксикологія, лазерна поляриметрія біологічних об'єктів.

Активну наукову роботу вели в зазначений період декани медичних та інших факультетів медичних ВНЗ України. Зазвичай вона пов'язана з напрямками діяльності відповідного факультету, а також відповідає темам кандидатських і докторських дисертацій. Треба зазначити, що керівники факультетів медичних ВНЗ поєднують наукову й організаційну роботу і є також досвідченими педагогами, їхній досвід має велике значення для підвищення якості навчальної роботи на факультеті. Зокрема, на них покладена функція керівництва підготовкою молодих кадрів.

Аналіз спеціалізацій, медичного фаху й напрямів наукових інтересів керівників медичних ВНЗ України кінця ХХ – початку ХХІ ст. показує велике розмаїття їхньої фахової діяльності. Серед її напрямів санітарна медицина, організація й управління охороною здоров'я, хірургія серцевих захворювань, нейрофізіологія, мікробіологія, урологія, патологічна фізіологія, фармацевтика, хірургія органів шлунково-кишкового тракту, генетика, педіатрія, ендокринологія. Можна стверджувати, що певна спеціалізація не є умовою зайняття керівної посади в галузі медичної освіти. Проте необхідністю для керівника медичного ВНЗ є прояв себе в певній галузі медицини, здобуття авторитету як науковця, лікаря-практика або педагога. Такий авторитет є одним із чинників успішного здійснення керівних функцій у медичній освіті.

Суттєвим аспектом характеристики керівних кадрів є їхня попередня навчальна та трудова діяльність. Значну частину керівників періоду, який розглядається, склали вихованці відповідних навчальних закладів. Важливе значення в становленні керівників мала професійна діяльність, робота в лікувальних закладах. Вихованцями Київського медичного інституту є двоє із трьох ректорів НМУ (Є.Г. Гончарук і К.М. Амосова). В.Ф. Москаленко закінчив Харківський медичний інститут. Серед деканів НМУ ім. О.О. Богомольця є випускники Вінницького державного медичного університету (декан медичного факультету № 1 В.С. Мельник) та Львівського державного медичного університету (декан медичного факультету № 2 Н.Ю. Літвінова). Декан медико-психологічного факультету М.М. Філоненко закінчила Рівненський державний гуманітарний університет. Керівники інших факультетів є вихованцями Київського НМУ.

Ректори Львівського й Одеського НМУ є вихованцями тих самих навчальних закладів [13; 14]. Те саме стосується ректора



Вінницького НМУ В.М. Мороз та деканів факультетів цього навчального закладу [9]. У Тернопільському НМУ два останні із трьох ректорів зазначеного періоду є вихованцями цього навчального закладу. Вихованцями ВНЗ були 2 останні ректори Буковинського НМУ [16] і теперішній ректор Запорізького ДМУ Ю.М. Колесник [12].

Варто зазначити загальну орієнтацію медичних закладів освіти України кінця ХХ – початку ХХІ ст. на власні кадри. Досвід, який одержано в тому ж закладі, де відбувається керівна діяльність, є, безперечно, позитивним чинником, який підвищує ефективність управління. Водночас, як показує проведений аналіз, це не є обов'язковою вимогою, що заважає вихованцям інших ВНЗ обіймати керівні посади. Певні переваги має запрошення на керівну посаду людини «зі сторони», якщо, зрозуміло, вона відповідає фаховим вимогам, підтвердила наявність адміністративних і педагогічних здібностей. Такий керівник здатний запровадити нові елементи в організаційну культуру медичного ВНЗ, надати новий напрям освітньому процесу.

Висновки з проведеного дослідження.

Важливим чинником, який впливав на організацію й зміст освітнього процесу в медичних ВНЗ України кінця ХХ – початку ХХІ ст., була діяльність керівних кадрів. Законодавство з вищої освіти України виділяє серед керівників вищих навчальних закладів ректорів, які здійснюють загальне керівництво, і керівників підрозділів ВНЗ, основними з яких є декани факультетів. Аналіз об'єктивної інформації щодо діяльності керівників показав тенденцію до значних термінів перебування ректорів медичних ВНЗ України на посаді в період 1991–2017 рр. Більші кадрові зміни простежуються в діяльності керівників факультетів медичних ВНЗ. На більшості факультетів протягом 1991–2017 рр. змінилося від 2 до 4 деканів на відповідних посадах. Перевага чоловіків на керівних посадах у медичних ВНЗ України кінця ХХ – початку ХХІ ст. відбиває загальну тенденцію, характерну для українського суспільства загалом. Характерним є також вік вступу на посаду ректора, який для медичних ВНЗ України кінця ХХ – початку ХХІ ст. коливався між 44 та 58 роками. Кваліфікаційні характеристики доктора медичних наук і професора фахових кафедр були обов'язковими вимогами до ректорської посади в медичних ВНЗ України зазначеного періоду. Більші кваліфікаційні відмінності характерні для деканів факультетів медичних навчальних закладів. Аналіз спеціалізацій, медичного фаху й напрямів наукових інтересів керівників медичних ВНЗ

України кінця ХХ – початку ХХІ ст. показує велике розмаїття їхньої фахової діяльності. Варто зазначити також орієнтацію медичних закладів освіти України кінця ХХ – початку ХХІ ст. на власні кадри, хоча в досить багатьох випадках керівниками ставали фахівці, які зробили кар'єру в інших закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дзвінчук Д.І. Сучасні тенденції розвитку та управління освітою : автореф. дис. ... д. філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Д.І. Дзвінчук ; Ін-т вищ. освіти АПН України . – К., 2007. – 36 с.
2. Батечко Н.Г. Сучасний стан розвитку кадрового потенціалу вищої школи України / Н.Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 3. – С. 5–19.
3. Гуменний О.Д. Розвиток інформаційної культури керівників вищих навчальних закладів : [монографія] / О.Д. Гуменний. – Київ : Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2015. – 234 с.
4. Криштопа Б.П. Управління вищою медичною освітою в Україні : системно-історичний аналіз / Б.П. Криштопа // Український медичний часопис. – 2000. – № 3. – С. 132–138.
5. Вознюк Т.Г. Менеджмент навчально-виховного процесу : навч.-метод. посібник для керівників структурних ланок вищ. мед. навч. закладів I–II рівнів акредитації / Т.Г. Вознюк. – К. : Здоров'я, 2002. – 127 с.
6. Про вищу освіту : Закон України 2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
7. Про вищу освіту : Закон України 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18/page3>.
8. Національний медичний університет ім. О.О. Богомольця [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nmu.ua/>.
9. Вінницький національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vnmu.edu.ua>.
10. Харківський національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://knmu.edu.ua/>.
11. Дніпропетровська медична академія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dsma.dp.ua/ua/>.
12. Запорізький державний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zsmu.edu.ua/>.
13. Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.meduniv.lviv.ua/>.
14. Одеський національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://odmu.edu.ua/>.
15. Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tdmu.edu.ua/>.
16. Буковинський державний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.bsmu.edu.ua/en/>.



УДК 37.011.33(44+460+485)

МІЖКУЛЬТУРНІ ПІДХОДИ ДО ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН: ШВЕЙЦАРІЯ, ФРАНЦІЯ, ІСПАНІЯ

Леснянська-Дошчак А.С., аспірант кафедри порівняльної педагогіки
та методики викладання іноземних мов

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті порушено проблему впровадження міжкультурних підходів до освіти європейських країн. Проаналізовано міжкультурні підходи таких країн як: Швейцарія, Франція та Іспанія. Охарактеризовано мовну та культурну різноманітність європейських країн. Звернено увагу на історичне підґрунтя та передумови виникнення міжкультурних підходів та з'ясовано необхідність впровадження міжкультурних підходів до освіти, а також їх першочергові цілі та завдання.

Ключові слова: міжкультурна освіта, міжкультурні підходи, освіта, учні.

В статті затронута проблема впровадження міжкультурних підходів до освіти європейських країн. Проаналізовані міжкультурні підходи таких країн як Швейцарія, Франція та Іспанія. Охарактеризовані мовна та культурна різноманітність європейських країн. Звернено увагу на історичну основу та передумови виникнення міжкультурних підходів до освіти, а також їх первочергові цілі та завдання.

Ключевые слова: межкультурное образование, межкультурные подходы, образование, ученики.

Lesnianska-Doshchak A.S. INTERCULTURAL APPROACHES TO EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES: SWITZERLAND, FRANCE, SPAIN

The article addresses the problem of implementing intercultural approaches to the education of European countries. The intercultural approaches of such countries as Switzerland, France and Spain have been analyzed. Characterized The linguistic and cultural diversity of European countries. The attention has been paid to the historical background and preconditions of the emergence of intercultural approaches, the necessity of implementing the intercultural approaches to education and their primary goals and objectives.

Key words: multicultural education, multicultural approach, education, students.

Постановка проблеми. У сучасному світовому суспільстві інтенсивні інтеграційні процеси обумовлюють складні багатопланові завдання і виклики, серед яких питання міжкультурних підходів до освіти актуалізується особливо, класифікуючись не лише як проблема розвитку освіти, але і як стратегічно важлива глобальна проблема подальшого розвитку сучасної цивілізації. Проблема міжкультурних підходів до освіти значно актуалізується і її вирішення неможливе без запозичення зарубіжного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями міжкультурних підходів до освіти займаються як вітчизняні, так і зарубіжні вчені Т. Бурда, І. М'язова, В. Терехова, О. Сухомлинська, К. Тейлор, М. Паже. Вони зосереджували свою увагу на основних принципах формування міжкультурних підходів до освіти. Проте проблемі міжкультурних підходів до освіти не приділено належної уваги.

Постановка завдання. Відтак, мета статті полягає в аналізі особливостей міжкультурних підходів до освіти Швейцарії, Франції та Іспанії.

Виклад основного матеріалу дослідження. В європейській освіті культурне

розмаїття виникло й поширюється протягом ХХ століття. Цей процес був зумовлений трьома чинниками, що поступово зруйнували засади традиційної монокультурної школи, яка задовольняє освітні потреби лише однієї нації, – деколонізацією; зростаючою демократизацією та інтернаціоналізацією міграції.

Стисло охарактеризуємо перелічені фактори. По-перше, деколонізація у 50–60 роках ХХ ст. більшості країн Африки й Азії була результатом довготривалої боротьби їх корінного населення за незалежність. Колишні школи, успадковані від доби колонізації, стикнулися з певними проблемами у цих звільнених країнах, оскільки знецінювали місцеві культури й мови та були організовані винятково в інтересах колонізаторів. Як підкреслював Кейн, із плином часу школи з інструмента культурного відчуження африканських країн поступово перетворювались у засіб національного й соціального звільнення [9, с. 23].

По-друге, зростаюча демократизація політичного й соціального життя все більше відображала культурний плюралізм більшості людських суспільств, у числі й тих, які раніше вважались етнічно або культурно однорідними. У багатьох країнах були



закладені й реалізовані освітні програми, які висвітлюють культуру й мови національних меншин. Пригадаємо суттєвий внесок у демократизацію політичного й соціального життя руху у Сполучених Штатах за громадянські права. Він спочатку поширювався у середовищі афроамериканців із метою покласти край тривалій сегрегації, підтримуваний школою. Латиноамериканське співтовариство вибороло у результаті руху за громадянські права можливість використання іспанської мови у державних програмах двомовної освіти.

І, по-третє, підвищення мобільності трудових мігрантів на національному та міжнародному рівнях зумовило більшу різноманітність їхнього соціально-культурного складу. Саме під впливом цих трьох перелічених структурних факторів міжкультурні підходи поступово поширилися в усьому світі, насамперед торкнувшись освітніх реформ, які за своєю природою є міжнародними й багатозначними. Реформування освіти у різних країнах і регіонах світу відбувається неоднаково, відповідно до їх соціально-політичних, економічних та історичних особливостей. Освітні трансформації, безсумнівно, визначають стан сучасного шкільництва. Культурні фактори, відображаючи зміну соціального середовища, водночас сприяють зміні традиційного сприйняття учня – представника іншої мови чи культури, формуванню зовсім іншого ставлення до нього. Такими носіями іншої мови, культури або іншого способу життя, можуть бути іммігранти, що прибули з далекої країни або іншого континенту, а також мешканці сусідніх країн. Згідно з Паже, міжкультурні підходи передбачають триєдину мету: 1) утверджувати культурний плюралізм як соціальну реальність; 2) сприяти забезпеченню рівних прав і можливостей усіх громадян; 3) встановлювати гармонійні і міжетнічні відносини. Потенційні конфлікти відповідно слід урегулювати шляхом переговорів або демократичних дебатів [11].

Зазначимо, що міжкультурні підходи в освіті зумовлюють насамперед більшу рівність, справедливість і розмаїття на всіх її рівнях. Безпідставність є помилкова думка про те, що міжкультурні підходи спричиняють небезпеку комунітаризму (оскільки вони орієнтують на визнання рівних прав усіх людей, а не на їх ізоляцію на основі знайдених відмінностей). Нарешті, міжкультурні підходи в освіті як підґрунтя взаєморозуміння та визнання окремих осіб груп і країн забезпечують необхідну адаптацію освітніх систем до полікультурної реальності. Вони передбачають динамічне розуміння (динамічну концепцію) культури. Загальновідомо,

що всі культури зазнають внутрішньої еволюції й численних зовнішніх впливів. Водночас будь-яка з них історично сформована і націоцентрична, тобто певною мірою «закрита» для культурного розмаїття.

Цікаво, що полікультурна освіта в Європі спочатку була пов'язана з прийомом дітей мігрантів. Перша проблема, що виникла у цьому контексті, якою мовою навчати їх у школі чужої для них країни? Що зробити для того, аби, повернувшись на свою батьківщину, вони не створювали мови своїх батьків. Друга проблема полягала в інтеграції мігрантів у країнах, які їх прийняли. Шукаючи шляхи розв'язку зазначених проблем, фахівці доклали значні зусилля для того, щоб мігранти, а особливо їхні діти, якомога швидше оволодівали мовою навчання приймаючої країни.

ЮНЕСКО й Рада Європи свого часу ініціювали пропагування і практичне поширення міжкультурних підходів в освіті, зокрема у шкільному навчанні дітей-мігрантів. Ці міжнародні організації опублікували кілька доповідей та книг із метою сприяння інтеграції дітей культурних меншин в Європейській системі освіти. Конференція ЮНЕСКО у Парижі на тему «Позитивний внесок іммігрантів» (1955), а рік потому – у Гавані «Про культурну інтеграцію мігрантів» започаткували роздуми світової громадськості про міграцію та культурне розмаїття [6].

Протягом 60-х – 70-х років минулого століття бурхливі потоки міграції, особливо між колишніми колоніями та великими промислово розвиненими європейськими країнами, підтримували інтерес, проявлений ЮНЕСКО до освіти й навчання працівників-мігрантів та їхніх сімей [13].

Упродовж зазначеного періоду шкільну освіту мігрантів вважали тимчасовим явищем. У Франції, наприклад, імміграцію з Південної Європи й Північної Африки сприймали як доцільну доти, доки програми розвитку вітчизняних економік цих країн не дадуть бажаних результатів. У своєму останньому виданні, присвяченому цьому питанню, ЮНЕСКО розширює міжкультурну освіту за межами імміграції [13].

У 1987 році Рада Європи визначила такі завдання міжкультурної освіти:

- мотивація до набуття знань і розуміння міжнаціональних відносин;
- боротьба з етнічною дискримінацією та расизмом;
- пояснення історії міграції та міждержавних відносин;
- сприяння забезпеченню рівних можливостей усіх громадян у галузі освіти, підвищення самооцінки і статусу меншості груп;



- гармонізування відносин між мігрантами і домінуючими групами населення;
- формування багатонаціонального суспільства;
- розвиток досліджень з історії культур [8].

Рада Європи одночасно розв'язує проблеми шкільної освіти мігрантів і кочовиків, а також підготовки вчителів до роботи в умовах культурного й релігійного розмаїття.

Підсумовуючи, повторимо, що міжкультурні підходи в Європі були започатковані з боку авторитетних міжнародних організацій з метою сприяння освітньому розмаїттю.

Щодо міжкультурної освіти у Швейцарії, то слід наголосити на тому, що досить не просто визначити основні етапи розвитку міжкультурної освіти з огляду на політику децентралізації освіти у цій країні. Проте можемо констатувати, що у франкомовній її частині міжкультурна освіта переважала над полікультурною.

У 70–90 роках ХХ ст. міжкультурні підходи (так звана іноді міжкультурна педагогіка) були об'єктом численних наукових досліджень і обов'язковою характеристикою освітніх програм.

Слід нагадати, що першочергове завдання міжкультурної освіти у Швейцарії полягало у боротьбі за дозвіл усім іноземним дітям навчатися у школі. У той час освіту дітей, які були позбавлені правового статусу, гальмувало багато перешкод. Громадським активістам і педагогам доводилося іноді порушувати правові положення, щоб уможливити навчання всіх дітей. Основна увага освітян була спрямована на те, аби допомогти дітям-мігрантам, які недавно приїхали до Швейцарії, насамперед оволодіти французькою мовою.

З цією метою були створені спеціальні підготовчі класи прискороного навчання французької мови й інтеграції дітей у масових класах, відповідно до їхнього віку. Проте статистичний аналіз засвідчив низький рівень успішності школярів іноземного походження, що дуже розчарувало освітян. Практика культурного розмаїття часто спричиняла педагогічно необґрунтоване зниження вимог до учнів зазначених підготовчих класів [1].

Дослідник Дуден увиразнює суперечливий характер тодішньої освітньої практики з підтримки студентів-мігрантів: з метою швидкої соціальної культурної і моральної інтеграції (тобто об'єднання в одне ціле ранише ізольованих частин, зближення і поглиблення їх взаємодії), як це не парадоксально, вилучали зі шкільного загалу й відповідно до віку поміщали (тимчасово або постійно) у спеціальні класи-факультети

з меншою чисельністю учнів (т.зв. малокомплектні) чи класи розвитку. Такі форми роз'єднання або відокремлення явно перешкоджали студентам-мігрантам інтегруватися у приймаючі країни [7, с. 15].

Публікація у середині 90-х років ХХ ст. досліджень Перего, Леанца і Дазена започаткувала важливий етап розвитку міжкультурної освіти. Сьогодні основними проблемами міжкультурної освіти у Швейцарії є поширення культурного розмаїття і боротьба з расизмом [4, с. 7].

Щодо міжкультурної освіти у Франції, то так історично склалося, що французька система освіти ґрунтувалася на монокультурних та універсалізованих засадах. З моменту свого становлення протягом епохи Жюльє Феррі школа у Франції традиційно мала асиміляційний характер стосовно прищеплення республіканських цінностей. Вона мала сприяти утвердженню рівних прав усіх громадян на освіту з метою більш ефективного забезпечення соціальної згуртованості і формування єдиної нації. Шкільна підготовка у Франції є національною, світською й індивідуалізованою (адресованою фізичним особам). Французький закон не визнає жодних етнічних виокремлень (чи груп, чи громад, чи меншин). З часу створення безкоштовної школи, обов'язкової і світської, культурне розмаїття учнів зазвичай ігнорувалося навчальним закладом. Відповідні посадові особи не здійснювали жодних конкретних заходів щодо офіційного регулювання освіти іншомовних або культурно відмінних учнів.

Розв'язання проблем культурного розмаїття у французькій освіті супроводжується численними бурхливими науковими дискусіями й полемікою. Однак школа не може належно функціонувати без чіткої освітньої орієнтації чи офіційного статусу (універсальної загальної чи диференційованої) [2, с. 5].

Зауважимо, що з 70-х років минулого століття французька традиційна політика шкільної асиміляції почала зазнавати суттєвих змін у зв'язку з великим припливом іноземних студентів із Південно-Східної Європи й колишніх африканських колоній. Стали масово виникати й розвиватися численні практичні форми й засоби реалізації міжкультурної освіти у школі [10, с. 131]. Створення класів інтеграції, адаптації й інтегрованих курсів мало на меті допомогти студентам, чий культура та мова відрізнялися від домінуючих у школах, наздогнати в успішності своїх товаришів і позбутися відчуття власної неповноцінності, відмінностей і різниці.

У школах відбувалося реальне усвідомлення та фактичне визнання між студен-



тами. Така кардинальна зміна у світській школі аж ніяк не означає різного ставлення викладачів (зазвичай негативного) до іншомовних учнів. Необхідність міжкультурної освіти була визнана французькими педагогами після довгих вагань, роздумів і дискусій. Створення класів інтеграції й адаптації мало на меті якнайшвидше навчити французької мови дітей іноземного походження. Класи інтеграції обмежувалися завданням навчити новачків грамотності і забезпечити початковий рівень володіння французькою мовою. Додаткові заняття мали надати учням-іммігрантам знання, вміння й навички вищих рівнів освіти. Кілька годин французької мови викладалися іншомовним учням для того, щоб усунути їхні мовленнєві труднощі у навчальному закладі, спричинені її незнанням (або недостатнім знанням). Спілкування у шкільному середовищі, коледжі, класах адаптації відіграло аналогічну роль.

Додаткове навчання французької мови передбачало подолання шкільних труднощів дітей-іммігрантів і сприяння їхній швидкій інтеграції та шкільним успіхам.

У 1975 році Франція офіційно узаконила освітню стратегію вивчення мови й культури походження громадян (ELCO) у контексті політики возз'єднання сімей іммігрантів і підписання угоди із ключовими країнами їх походження (Італія, Іспанія, Португалія, Алжир, Марокко, Туніс). Від того часу мова і культура походження, батьки яких є іммігрантами, сприймаються вже не як перешкода, а як ефективний засіб для полегшення їх інтеграції у школі. Проте той факт, що учні-французи не були запрошені до ELCO, підкреслює його обмежений характер і небажання відповідних освітніх структур реалізовувати мультикультурну і міжкультурну стратегії [5].

Верме увиразнює відмінність між формальним і внутрішнім аспектами міжкультурної освіти. Офіційно у Франції сьогодні існує три типи міжкультурної освіти: прийом іноземних дітей до школи, вивчення мови і культури походження іншомовних учнів і європеїзація школи. Практично зазначений підхід включає мовні курси, організовані відповідними імміграційними інституціями; тиск із боку регіональних рухів на традиційну французьку національну монокультурну освіту й динаміку розвитку переважно двомовної освіти. Таким чином, усе більш яскраво виражається взаємна відкритість різних культур до європейської та неєвропейської складових [14].

Після 90-х років ХХ ст. науковці простежують у Франції відродження секуляризації освіти і визнання раніше ігнорованого між-

культурного шкільного розмаїття. Як слушно твердить Тейлор, школа у Франції перебуває у віданні громадянських суспільних структур. Організація державних шкіл як інструмента офіційної освітньої політики не завжди передбачає конкретної регіональної специфіки національного походження чи релігійних переконань учнів. До них ставляться однаково рівномірно – передовсім як до майбутніх громадян, даючи їм відповідну освіту [12, с. 148].

Слід зауважити, що за останні два десятиліття Іспанія зазнала масового припливу мігрантів з Африки і Південної Америки. Перша навіть змінила свій статус, ставши країною прийому мігрантів, – у той час як сама протягом століть була оплотом еміграції. Проте помилково вважати, що система іспанської освіти раніше була позбавлена культурного розмаїття, оскільки його представляла численна циганська громада, яка тут довго проживала. Крім того, у минулі десятиліття на території Іспанії функціонувало багато регіональних мов та культур.

Науковці Аккарі і Феррер виокремили три історично-політичні фактори розвитку міжкультурної освіти в Іспанії:

1) діти-мігранти незалежно від їх правового статусу мають згідно з іспанською конституцією право на отримання освіти такого ж типу, що й іспанські;

2) зазнавши масової еміграції з інших європейських держав у 60–70-х роках ХХ ст. Іспанія перетворилася за короткий період із країни еміграції у країну імміграції;

3) циганські меншини, що мають довгу історію як конкретна культурна й маргінальна група, а також визнають міжкультурну освіту і Іспанії [3, с. 138].

Як і багато інших європейських країн, Іспанія шукає сьогодні шляхи врегулювання численних проблем міжкультурної освіти дітей-мігрантів.

Якщо міжкультурний вимір в освіті особливо увиразнився із середини 1990-х років, питання різноманітності, у тому числі й регіональної, виникло набагато раніше.

Визнаючи культурне розмаїття, школа намагається конструктивно розв'язати проблему відмінностей, розробляючи засоби, способи й методи полікультурної діяльності.

Метою міжкультурної освіти є виявлення спільного та відмінного між представниками різних національностей. Вона не претендує на роль альтернативи національній кастильській культурі.

Сьогодні міжкультурна освіта визнається в Іспанії пріоритетною, оскільки заснована на гуманістичних засадах толерантності, терпимості, прийнятті інших і мирного



співіснування у багатокультурному співтоваристві. Проте існує багато проблем міжкультурної взаємодії – і розв'язувати їх необхідно, починаючи з визначення співвідношення між відмінностями національними, релігійними й географічного походження, уникаючи нівелювання у перелічених аспектах [3].

Додамо, що в Іспанії є школи, в яких вивчаються мови й культура меншин, закриті для циганських громад. З огляду на мобільність та сприйняття домінуючим суспільством як радикально інших, традиційно ігноруються шкільною системою, як негативно таврована суспільна верства.

Загалом помітна суттєва різниця у тлумаченні культурного розмаїття освітніми – прихильниками полікультурного й міжкультурного підходів. Перші (а це більшість англомовних країн) зосередили увагу на необхідному визнанні й оцінюванні культурних відмінностей. Другі, у тому числі франкомовні країни, віддають перевагу терміну «міжкультурна освіта», що наголошує на взаємодії, обміні, численних контактах і досвіді, співпраці у сфері культури. Ідеться більше про вибір парадигми культурного розвитку у ситуаціях культурного різноманіття, ніж про фактичні відмінності учнів у класі та школі. На жаль, якими б розлогими не були теоретичні аргументи стосовно вживаних термінів, на практиці системи освіти всіх країн констатують негативні факти збереження і навіть збільшення нерівності усередині школи.

Висновки. Підсумовуючи, можемо сказати, що міжкультурні підходи до освіти європейських країн відіграють важливу роль у сучасному освітньому просторі, дають змогу здійснювати навчання з урахуванням реальних потреб суспільства, здійснювати і розвивати ціннісні орієнтири та засновувати освітній процес.

Перспективними напрямками дослідження вважаємо обґрунтування новітніх

підходів до міжкультурної освіти європейських країн.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Abdallah-Preteille M. Quelle école, pour quelle intégration? / M. Abdallah-Preteille. – Paris: CNDP/Hachette, 1992. – 124 p.
2. Abdallah-Preteille M. L'éducation interculturelle / M. Abdallah-Preteille. – Paris: PUF, 1999. – 128 p.
3. Akkari A. & Ferrer F. La educación intercultural en España y en Suiza: un enfoque comparativo. / A. Akkari, F. Ferrer // Revista española de educación comparada. – 2001. – Vol. 6. – P. 285 – 316.
4. Akkari A. & Tardif M. Approches interculturelles dans la formation des enseignants: impact, stratégies, pratiques et expériences. / A. Akkari, M Tardif // Formation et pratiques d'enseignement en questions. – 2006. – Vol. 4. – P. 5 – 10.
5. Berque J. L'immigration à l'école de la République, Rapport au ministre de l'Éducation Nationale, Paris, CNDP/ La Documentation Française / J. Berque. – Paris, 1985. – 119 p.
6. Borrie W.D. (Ed.). The cultural integration of Immigrants. / W. Borrie. – Paris : UNESCO, 1959.
7. Doudin P.A. Intégration des élèves étrangers: quelques paradoxes à dépasser. / P. A. Doudin // Educateur, 1999. – Vol. 5. – P. 14 – 17.
8. Cammaert M.F. Interculturalism: theory and practice. / M. Cammaert. – Strasbourg : Council for Cultural cooperation, 1987. – 205 p.
9. Kane C.H. L'aventure ambiguë. / C. Kane. – Paris : 10/18, 2003.
10. Kerzil J. L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. / J. Kerzil // Note de synthèse, Carrefours de l'éducation. – 2002. – Vol. 14. – P. 120 – 159.
11. Pagé M. Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques. / M. Page. – Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 1993. – 145 p.
12. Taylor C. Multiculturalisme. Différence et démocratie. / C. Taylor. – Paris: Aubier, 1994.
13. UNESCO Les principes directeurs de l'UNESCO pour la diversité culturelle. – Paris: UNESCO, 2006.
14. Vermès G. La dynamique interculturelle dans l'éducation en France. / G. Vermès // DiversCité Langues. Vol. II. <http://www.uquebec.ca/diverscite>. Page consultée le 16 Avril 2000.



УДК 37.091.4

ВНЕСОК Г. ВАЩЕНКА В РОЗБУДОВУ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ

Петренко Л.М., к. пед. н.,
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті проаналізовано готовність Г. Ващенко до участі в розбудові національної школи в першій половині ХХ ст. Розглянуто важливі кроки педагога, орієнтовані на досягнення поставлених цілей. Виокремлено діяльність педагога в Білицькій педшколі як найактивніший період у його житті. Розкрито внесок Г. Ващенко в розбудову вищої школи. Наголошено на значенні рідної мови у становленні національної школи. Підкреслено вагомість індивідуального підходу у вихованні особистості. Досліджено базові педагогічні ідеї, погляди педагога, які слугували теоретичною основою української національної школи.

Ключові слова: Г. Ващенко, національна система освіти, національне виховання, гуманізація, демократизація освіти, індивідуалізація виховання.

В статье проанализирована готовность Г. Ващенко к участию в развитии национальной школы в первой половине ХХ в. Рассмотрены важные шаги педагога, ориентированные на достижение поставленных целей. Выделена деятельность педагога в Белицкой педшколе как активный период в его жизни. Раскрыт вклад Г. Ващенко в развитие высшей школы. Акцентировано внимание на значении родного языка в становлении национальной школы. Подчеркнута важность индивидуального подхода в воспитании личности. Исследованы базовые педагогические идеи, взгляды педагога, которые служили теоретической основой украинской национальной школы.

Ключевые слова: Г. Ващенко, национальная система образования, национальное воспитание, гуманизация, демократизация образования, индивидуализация воспитания.

Petrenko L.M. CONTRIBUTION OF G. VASHCHENKO TO THE NATIONAL EDUCATIONAL AND UPBRINGING SYSEM DEVELOPMENT

The readiness of G. Vashchenko for participation in the development of a national school in the first half of the twentieth century was analyzed. Important steps of the teacher were viewed, achieving the goals set were focused. The activity of the teacher in Bilyky pedagogical school is marked as the most active period in his life. The contribution of G. Vashchenko to the development of higher education is revealed. The importance of the mother tongue in the formation of the national school is evaluated. The importance of an individual approach to personal development is emphasized. The basic pedagogical ideas, views of the teacher, which served as the theoretical basis of the Ukrainian national school, were explored.

Key words: G. Vashchenko, national system of education, national education, humanization, democratization of education, individualization of education.

Постановка проблеми. Освіта в сучасний період національно-державної розбудови України покликана зосередитися на виконанні соціального замовлення, яке є віддзеркаленням соціально-економічних запитів суспільства, – вихованні особистості, що усвідомлює себе громадянином України, який здатний «до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу» [6]. Новоприйнятий Закон України «Про освіту» покликаний забезпечити реалізацію державної політики в галузі освіти та сприяти розв'язанню завдань глобалізації соціально-економічних перетворень. Сучасне реформування освіти в нашій країні актуалізує проблему творчого використання досягнень педагогічної думки першої полови-

ни ХХ століття, коли закладався підмурівок національної системи освіти й виховання молоді. Багато ідей у цьому плані ми можемо почерпнути з творчої спадщини видатного українського педагога Г. Ващенко (1878–1967 роки), який був переконаний у появі незалежної, соборної України й чи не найбільше уваги приділяв розробленню проблеми структури національної системи освіти та виховання молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах демократизації українського суспільства відмічається активізація досліджень українського суспільства вітчизняними вченими, зокрема проблем розвитку національної системи освіти та виховання молоді (А. Артемова, А. Бойко, О. Вишневський, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, І. Зязюн, І. Зайченко, В. Кремень, А. Марушкевич, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Стріха). Значно розширилося коло дослідників нау-



ково-педагогічних аспектів створення національної системи освіти й виховання українським педагогом Г. Ващенком (А. Бойко, М. Галів, А. Хоменко, Н. Шиян, Г. Бугайцева, О. Гук, С. Головчук, О. Гауряк та інші).

Постановка завдання. Мета публікації – визначення сутності внеску відомого українського педагога Г. Ващенка в розбудову системи національної системи освіти й виховання у 20-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після Лютневої революції 1917 року в Росії було ліквідовано самодержавство як основний інститут національного пригноблення. На шляху національного відродження українського народу центральне місце посіло питання про розбудову української школи на національному ґрунті. Відомі українські вчені та педагоги Г. Ващенко, В. Дурдуківський, М. Левицький, О. Музиченко, В. Науменко, С. Русова, І. Стешенко, Я. Чепіга та багато інших зробили вагомий внесок у вирішення проблем розвитку національної системи освіти й виховання. Зупинимось на важливих ідеях і положеннях реформування національної системи освіти й виховання, які представлені в спадщині Г. Ващенка і становлять певний інтерес для вирішення проблем сьогодення.

Зокрема, педагог наголошує на важливості перших кроків, здійснених в Україні після лютневого перевороту. По-перше, як зазначає Г. Ващенко, добре, що в Києві було організовано Товариство шкільної освіти, що стало в скорому часі офіційним органом освіти, яке очолив І. Стешенко. По-друге, він схвалює оперативність у роботі цього органу: на установчих зборах Товариства було поставлене питання про проведення Першого всеукраїнського учительського з'їзду, який відбувся 5–6 квітня 1917 року в Києві та ухвалив багато важливих рішень, серед яких було й рішення про реорганізацію інструкторських курсів для підготовки лекторів з українізації.

Г. Ващенко у «Спогадах» згадував, що директор комерційної школи в м. Ромни В'ячеслав Володимирович Олександрів повідомив, що на ці курси Земська управа вирішила делегувати саме його [4, с. 306]. У кінці червня 1917 року Г. Ващенко після закінчення курсів виступав як лектор з української мови, літератури та психології перед учителями в м. Лохвиці, м. Ромни, м. Прилуки, м. Хорол. Він із великим піднесенням згадував, «що протягом своєї більш як 50-річної педагогічної праці я не читав в іншій аудиторії, що з таким захопленням слухала б лекції, як на цих курсах» [3, с. 12].

Після проведення курсів перепідготовки вчителів педагогічна громада м. Ромни знову обирає Г. Ващенка делегатом другого Всеукраїнського учительського з'їзду, який відбувся в м. Києві 10–12 серпня 1917 року. «На ньому були прочитані доповіді видатних українських педагогів М. Дем'яновського, С. Русової, П. Стеблиної, А. Холодного, Я. Чепіги», – зазначив в одній зі своїх праць Г. Ващенко [3, с. 12]. Він виступив у дебатах з приводу доповіді С. Русової «Націоналізація школи», підтримав думку про те, що школа повинна бути національною як за мовою викладання, так і за змістом, бути тісно пов'язаною з народним побутом, національно-культурними традиціями, підтримувати зв'язки з місцевим населенням [3, с. 12]. Педагог озвучує думку про необхідність заснування української Академії педагогічних наук з філіалами у Львові, Харкові, Одесі, Січеславі, Полтаві, ратує за необхідність проведення психологічних і педагогічних досліджень, експериментів, спостережень [Проект, с. 12].

Отже, за результатами дослідження встановлено, що Г. Ващенко був активним учасником розпочатого в Україні процесу розбудови національної школи в 1917–1920 роках. Вагомий внесок у процес українізації школи Г. Ващенко зробив у 1921–1923 роках, коли він переїхав з м. Полтави до с. Білики Кобеляцького повіту Полтавської губернії, щоб очолити колишню учительську семінарію для підготовки українських учительських кадрів, яка була переакваліфікована в трирічні педагогічні курси імені Б. Грінченка. На клопотання студентів, педагогічний колектив під його керівництвом вів новаторську для того часу навчальну й наукову роботу, яка стосувалась експериментальної психології та педагогіки. Педагоги впроваджували лекційний, лабораторний методи, проводили педагогічні дослідження, робили в щоденниках записи спостережень, вражень за роботою і поведінкою дітей, залучали студентів до виготовлення таблиць, діаграм, схем, різноманітних приладів [4, с. 122].

Г. Ващенко зазначав з гордістю у спогадах: «Приємно було спостерігати, як ці селянські хлопці й дівчата, не пориваючи зв'язків з селом, робляться освіченими, інтелігентними людьми, як поширюється й поглиблюється їхній світогляд, як виникають нові й нові культурні інтереси. І цей ріст мав цілком природній, органічний характер. На цій рідній, родючій землі вирости вони, впоїли в себе українські традиції, здорову селянську мораль, вирости серед упертої праці на селі, і тепер, стоячи твер-



до на селянському ґрунті, засвоюють кра- щі здобутки всесвітньої і своєї української культури» [4, с. 131].

Про визнання досягнень Г. Ващенко як керівника педагогічної школи свідчить за- прошення взяти участь у конференції на- укових робітників у липні 1921 року, яка проходила в м. Харкові. На конференції виступив відомий «педагог-практик О. Му- зиченко», «народний учитель» Я. Чепіга. Серед виступаючих був і Г. Ващенко, який говорив про творчу школу, про виховання в учнів активності й ініціативи [4, с. 139].

Натхненна творча праця Г. Ващенко в часи розбудови української національ- ної школи збагатила науковий, методичний потенціал, забезпечила його успіх в орга- нізації роботи Білицької педагогічної шко- ли. Про це свідчать схвальні відгуки в пресі в 1923 році, присвячені Харківській педаго- гічній виставці, яка демонструвала роботу педагогічних навчальних закладів: «... ек- спонати Білицьких педкурсів зайняли перше місце серед інших експонатів як за змістом, так і за оформленням» [4, с. 182].

Його практична діяльність, творча, науко- во обґрунтована праця відображена у фун- даментальній для того часу праці «Загальні методи навчання». Г. Ващенко розумів, що зі зміною суспільного ладу виникла гостра потреба утвердження національної школи й освіти. Оскільки в Україні не було під- ручників з дидактики українською мовою, то його дидактично-методичний посібник використовувався для студентів-педаго- гів, а також для вчителів і батьків. У ньому знайшли своє тлумачення його педагогічні міркування та рекомендації щодо поняття методів навчання, правильності їх вибору й використання вчителем, а також розкриття важливих проблем розвитку національної школи і освіти.

Не менш важливим є внесок Г. Ващен- ка в розбудову національної вищої школи. Беручи активну участь у державотворчих процесах України, Г. Ващенко з великим піднесенням зустрів у кінці 1917 року за- прошення на посаду викладача педагогіки і психології Полтавського учительського інституту. У 1918 році він стає доцентом Українського полтавського університету. На чолі університету став О. Левицький, який перетворив його на справжню укра- їнську школу. Г. Ващенко вів активну нау- кову роботу. У 1924 році Григорій Ващенко знову зарахований штатним викладачем Полтавського інституту народної освіти, у 1925 році призначений керівником кабін- ету соціального виховання при ІНО. Разом зі студентами проводив велику дослідниць- ку та організаційно-методичну роботу.

Під його керівництвом студенти власно- руч виготовляли таблиці, діаграми, прості прилади. Окрім того, для цього кабінет- у в Німеччині було закуплено кінографи, 2 пневмографи, морееєвський барабан, метроном, тахістоскоп. Допомогали й міс- цеві майстри, ними був виготовлений не- обхідний для дослідів прилад ергограф і секундомір. Кабінет слугував лабораторією як для студентів, так і для місцевих учителів та учнів семирічних шкіл. При ньому про- водилась перепідготовка працівників осві- ти, навчання сільських учителів у час літніх канікул. Також лектори ІНО мали значний вплив на вчительство Полтавщини завдяки їхній участі в роботі курсів з перепідготовки вчительських кадрів. Пропаганда та поши- рення нових методів соціального виховання відбувалося шляхом проведення консуль- тацій, надання інформації, розповіді під час індивідуальних зустрічей із педагогами та через їх залучення до роботи гуртків. Учас- ники гуртків збирали матеріали, які розкри- вали переваги нових методів роботи. При педагогічному кабінеті працювали такі гурт- ки: 1) з вивчення дитинства; 2) з вивчення дитячих колективів; 3) соціальної педагогі- ки. Як колишній доцент Полтавського уні- верситету, Г. Ващенко в спогадах відзначав велике піднесення в роботі викладачів та ентузіазм, жагу до знань серед студентів: «Маю відзначити той великий ентузіазм, з яким працювали студенти університе- ту. Аудиторії дослівно не вміщали студен- тів. І це дало добрі наслідки: з молодого Полтавського університету вийшло чимало висококваліфікованих науковців, що потім викладали не тільки в полтавських високих школах, і в Харківських» [5, с. 211–212].

У 1925 році він займає посаду профе- сора ІНО, а з 1928 року стає завідувачем кафедри педології. У 1929 році науковець Г. Ващенко написав і видав монографію «Загальні методи навчання», яка стала першим підручником з дидактики вищої педагогічної школи. У 1931 році бере ак- тивну участь у відкритті аспірантури, керів- ником якої він був призначений. У червні 1931 року кафедри педагогіки і педології об'єднали в одну і її очолив Г. Ващенко. Отже, працюючи у вищій школі, професор Г. Ващенко зробив гідний внесок у її розбу- дову на національній основі.

Виокремимо питання, які слугують тео- ретичною основою української національ- ної освіти. По-перше, рідна мова як одне з найпотужніших знарядь культурного розвитку людини. «Тому, – вважав Г. Ва- щенко, – в навчальному плані загальноос- вітньої школи має посісти почесне місце рідна мова. В ній відбиваються культурні



здобутки народу, його історія, світогляд та його психічні властивості. Це один з найдорожчих скарбів народу. Саме в цьому аспекті й має вивчати молодь рідну мову» [2, с. 76].

Велику роль відводив педагог вивченню усної мови й уважав, що її роль «... іноді більша, ніж роль письмової мови». Для цього з перших років навчання у школі треба давати дітям більше можливостей для викладу своїх думок. Їх необхідно терпеливо вислуховувати, не перебивати: «Всяке грубе втручання в дитячу мову, уривання її, часті поправки, а особливо глузування з неї розвиває в дітях соромливість і страх перед усними виступами на громадї. Поправки в дитячій мові треба робити, але тактовно, поступово і дуже обережно» [2, с. 275]. Безумовно, заслуговує на увагу підхід педагога до розвитку письмової мови. Він наголошував, що «школа, готуючи дітей до життя, повинна звернути увагу і на такі вправи в письмовій мові, що безпосередньо відповідають вимогам життєвої практики, тобто робити літературні, наукові виклади, а також привчати до написання ділових паперів» [2, с. 277].

По-друге, педагог відстоював принципи гуманізму й демократизму у школі. Він уважав, що в Росії (а отже, і в Україні) склалася антидемократична система освіти, так звана станова система освіти, яка «дуже тяжко відбивалась на дітях т. зв. нижчих станів, зокрема на дітях селян. Їм практично була закрита дорога не тільки до високої школи, а навіть до середньої освіти. А особливо у важкому стані перебували діти українських селян» [3, с. 7]. Тому він підтримував постанову першого Всеукраїнського вчительського з'їзду про ліквідацію багатотипності шкіл, а також інші питання, що стосувались організаційної структури школи: загального обов'язкового навчання обох статей рідною мовою, доступності й безкоштовності навчання тощо [3, с. 11]. По-третє, вимога національного виховання була складником концепції української національної школи. Г. Ващенко як педагог, учений показав, що виховання має національний характер і повинно здійснюватись з урахуванням національних традицій, психічних і природних властивостей українців: «Розв'язуючи питання про цілі виховання сучасної української молоді, ми мусимо рахуватися не лише з нашими традиціями, а з тими завданнями, що ставить перед нами сучасне і майбутнє, а також прийняти до уваги психічні властивості нашого народу, як позитивні, так і негативні. Перші треба розвивати, а другі усувати або принаймні ослаблювати» [1, с. 162].

По-четверте, особливо доречною в наш час є ідея, висловлена Г. Ващенком, про рівноправність взаємин між педагогом та учнем: «Виховання мусить бути побудоване так, щоб дитина весь час відчувала себе його суб'єктом, себто свідомо прагнула до певної мети, розкривала кращі свої сили, вложені в неї природою, виховувалася на творчу, повноцінну особистість. ... А це можливе лише тоді, коли дитина в процесі виховання суб'єктивно будучи самостійною, об'єктивно перебуває під продуманим і мудрим керівництвом педагога. Отже, основна проблема педагогіки майбутнього полягатиме в тому, щоб поєднати вільний розвиток дитини з педагогічним керівництвом виховника» [2, с. 405–406]. Отже, педагог є творцем авторської системи освіти й виховання, в основу якої поклав принцип дитиноцентризму.

По-п'яте, вимога національного виховання тісно переплітається в концепції Г. Ващенка з вимогою індивідуалізації виховання. Педагог наполягав на необхідності розвитку в молоді трьох типів інтелекту: творчої фантазії, логічного мислення, яке можна поділити на теоретичне й практичне, художнього мислення. «Всі три названі вище типи інтелекту школа має розвивати в нашій молоді, бо нашому народові потрібні і вчені теоретики, і практики, і митці. Оскільки кожен з учнів має свої природні властивості, то для більше ефективного виховання школа мусить дослідити індивідуальні нахили й здібності окремих учнів і, даючи їм загальний розвиток, в той же час допомогти їм розвинути саме ці здібності», – зазначав педагог [2, с. 81–82]. Ігнорування розвитку індивідуальних нахилів і здібностей призводить до шаблону в навчанні й вихованні. Для успішної реалізації принципу індивідуалізації «учитель в першу чергу має виробити в себе ставлення до учнів не як безособової маси, а як до спільноти, що складається з окремих особистостей, із котрих кожна має свої прагнення, свій тип мислення й почувань, свій рівень розвитку й знань, свій темперамент і вдачу» [2, с. 94].

По-шосте, у розбудові національної освіти й виховання чільне місце відводилось підготовці вчителя. Учителю повинен систематично вивчати учнів, вести щоденні записи спостережень, відвідувати вдома як тих учнів, які відстають у навчанні, так і талановитих, допомагаючи їм у розвитку своїх здібностей. Наполеглива, копітка праця «підносить учителя на становище справжнього митця, що стоїть вище за поета, письменника, маляра або скульптора. Працюючи так, учитель формує дитину у прекрасну



повноцінну особистість, а це хоч трудніша, але почесніша й вартісніша праця, ніж праця митця» [2, с. 94]. Отже, розв'язання нагальних питань національної освіти й виховання неможливе без вирішення питань підготовки та перепідготовки вчителя.

По-сьоме, найвагомішим внеском Г. Ващенко в розбудову національної системи освіти є обґрунтування теоретичних основ системи освіти в незалежній Україні. Він був твердо переконаний, що після перемоги українська нація повинна бути готовою до розбудови власної держави, національної системи освіти. Г. Ващенко зазначав: «Під системою освіти слід розуміти мережу освітньо-виховних закладів, що існують у певній державі, починаючи від дитячого садка і кінчаючи університетом, високими технічними школами та академією наук» [3, с. 4]. Педагог обґрунтовував основні вимоги до реальної розбудови національної системи освіти. Передусім вона повинна відповідати соціально-політичному устроєві держави, що існуватиме на той час. Крім того, щоб уникнути помилок у цій важливій справі, варто уважно проаналізувати досвід минулого й сучасного, досвід системи освіти на Заході. Ним запропонована власна, чітка, добре продумана структура майбутньої системи освіти в Україні:

1) переддошкільне й дошкільне виховання: ясла до 3-х років, дитячий садок від 3-х років до 6-ти років;

2) початкова школа з 6-ти років до 14-ти років;

3) передня школа: класична гімназія, реальна школа, середні технічні школи, учительська семінарія, середня агрономічна школа, середня методична школа від 14-ти до 18-ти років;

4) висока школа й університет, високі технічні школи, педагогічний інститут, академія мистецтв, консерваторія, військова академія від 18-ти до 23-х років;

5) позашкільна освіта;

6) науково-дослідні установи: академія наук, академія педагогічних наук.

Керівництво освітою має здійснювати Міністерство освіти. Великий патріот, палкий борець за самостійну Україну попереджав, що обов'язком українців є готовність до розбудови національної системи освіти, культури після перемоги: «Може статися так, що вороги будуть переможені, а коли прийде справа до мирного будівництва на Україні, наш нарід виявить повну непідготовленість і це кінець-кінцем може призвести до того, що нами знову опанують якісь спритні чужинці» [3, с. 48].

Ідеї Г. Ващенко звернуті до сьогоднішніх учасників педагогічного процесу,

для яких вони залишаються актуальними. Педагог застерігав від поверховості підходів під час розв'язання поставлених завдань. Не досить знати педагогіку, володіти технікою навчання й виховання, треба володіти як теоретичними, так і практичними навиками знань психології взагалі та знаннями психології кожної дитини. Педагог закликає до ретельних, систематичних, психологічних спостережень за дитиною, щоб розвивати творчі сили молоді, виховувати з неї творців культурних цінностей [2, с. 406].

Саме переконаність педагога в необхідності ґрунтовного знання психологічних особливостей дитини надавала його працям фундаментального характеру. Новоприйнятий Закон України «Про освіту», актуальні педагогічні настанови видатного педагога Г. Ващенко допоможуть педагогічній громадськості України у вирішенні завдань реформування освіти в сучасній Україні.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що внесок Г. Ващенко в розбудову національної системи освіти й виховання здійснювався шляхом, по-перше, практичної діяльності під час роботи вчителем у різних навчальних закладах; по-друге, активної участі в роботі Всеукраїнських з'їздів, конференцій, курсів перепідготовки вчителів тощо; по-третє, викладацької діяльності у вищих навчальних закладах України; по-четверте, розроблення теоретичних основ розвитку національної системи освіти й виховання, видання наукових праць.

Здійснений нами аналіз дозволяє говорити про вагомість внеску педагогічної діяльності Г. Ващенко та безцінність розроблених ним теоретичних основ розвитку національної системи освіти й виховання в незалежній Україні. Г. Ващенко обґрунтовані такі наукові положення щодо розвитку національної системи освіти: 1) обов'язковість викладання в школах українською мовою; 2) побудова роботи школи на принципах гуманізму й демократизму; 3) виховання повинно мати національний характер і здійснюватись з урахуванням національних традицій, психічних і природних властивостей українців; 4) покладення принципу дитиноцентризму в основу національної системи освіти й виховання; 5) дотримання принципу індивідуалізації навчання та виховання дітей; 6) визнання ключової ролі учителя в організації навчання та виховання особистості; 7) обґрунтування теоретичних основ розроблення структури



національної системи освіти й виховання в незалежній Україні.

Перспективні напрями розроблення проблеми вбачаємо у вивченні наукових підходів щодо імплементації поглядів Г. Ващенка стосовно розбудови національної системи освіти й виховання у XXI столітті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : [підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків] / Г. Ващенко. – Полтава : Полтав. вісн., 1994. – 190 с.

2. Ващенко Г. Загальні методи навчання : [підруч. для педагогів] / Г. Ващенко. – К. : Укр. видавничка Спілка, 1997. – 410 с.

3. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко. – Мюнхен : Накладом Центрального комітету СУМ, 1957. – 48 с.

4. Ващенко Г. Твори / Г. Ващенко. – К. : Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка, 2006. – Т. 6 : Спогади. Статті. – 2006. – 443 с.

5. Ващенко Г. Український ренесанс ХХ століття: дві концепції українського ренесансу / Г. Ващенко // Ващенко Г. Твори / Г. Ващенко. – К., 2006. – Т. 6 : Спогади. Статті. – 2006. – С. 199–277.

6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.

УДК 37.01

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА

Сафарова Джамиля Эльшад кызы,
докторант кафедры социальной и педагогической психологии
Бакинский государственный университет

В статье рассматриваются некоторые особенности поликультурного образования в условиях государственной политики мультикультурализма. Отмечается, что это непосредственно связано с ведущими тенденциями государственной политики мультикультурализма, толерантности, терпимости к людям, носителям другой культуры, мировоззрения, понимания их традиций, ментальности, сакральных ценностей. Автор приходит к выводу, что главной целью межкультурного компонента образования является также выработка у будущих специалистов навыков межкультурной компетенции.

Ключевые слова: поликультурное образование, мультикультурализм, самосознание, культура, национальная идентичность, толерантность, духовный мир, психология народа.

У статті розглядаються деякі особливості полікультурної освіти в умовах державної політики мультикультуралізму. Відзначається, що це безпосередньо пов'язано з провідними тенденціями державної політики мультикультуралізму, толерантності, терпимості до людей, носіїв іншої культури, світогляду, розуміння їхніх традицій, ментальності, сакральних цінностей. Автор доходить висновку, що головною метою міжкультурного компонента освіти є також вироблення в майбутніх фахівців навичок міжкультурної компетенції.

Ключові слова: полікультурна освіта, мультикультуралізм, самосвідомість, культура, національна ідентичність, толерантність, духовний світ, психологія народу.

Safarova Dzhamilya Elshad gizi. PECULIARITIES OF POLIKULTURAL EDUCATION IN CONDITIONS OF STATE POLICY OF MULTICULTURALISM

In the article some features of polycultural education are considered in the context of the state policy of multiculturalism. It is noted that this is directly related to the leading tendencies of the state policy of multiculturalism, tolerance, tolerance to people, carriers of a different culture, world outlook, understanding of their traditions, mentality, sacred values. The author comes to the conclusion that the main goal of the intercultural component of education is also the development of skills of intercultural competence among future specialists.

Key words: multicultural education, multiculturalism, self-awareness, culture, national identity, tolerance, spiritual world, people's psychology.

Постановка проблеми. В сучасний період розвитку суспільних відносин проблема культурного плюралізму стала широко освітлюватися в інформаційних повідомленнях. Це безпосередньо

пов'язано з провідними тенденціями державної політики мультикультуралізму, толерантності, терпимості к людям, носителям другої культури, світогляду, розуміння їхніх традицій, ментальності, са-



кральных ценностей. Следует также учитывать, что современное образование в рамках Болонского процесса в сфере высшего профессионального образования повышает доступность быстрого и удобного передвижения по миру, ознакомления с системами образования европейских стран в том числе и Азербайджанской Республики и такое образование в некоторых отношениях приобретает интернациональный характер. В четвертом и пятом пункте Болонской декларации изложены следующие положения:

– Существенно развить мобильность учащихся (на базе выполнения двух предыдущих пунктов). Расширить мобильность преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе. Установить стандарты транснационального образования.

– Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

Таким образом, в связи с тем, что образование адаптируется к оперативным изменениям в многообразии этносов социальной среды, проблема поликультурного обучения в настоящее время становится все более актуальной.

Новая система обучения в условиях глобализации предполагает, что в мировом образовательном процессе возникает и широко обсуждается проблема целей, ценностей поликультурного образования, формируется концепция личности с учетом изложенных параметров. Таким образом, актуализируются парадигмы образования, в которых педагогическая действительность отражается с помощью нового поликультурного аспекта науки.

Поликультурное, т. е. многокультурное (разноликое), образование в полиэтничном государстве – это образование, построенное на постулатах подготовки учащейся молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды.

Таким образом, построенная образовательная система фундаментально формирует чрезвычайно необходимые способности, умения и навыки культурного общения с представителями разных национальностей, рас, вероисповеданий, территорий, убедительно советует тактично, воспитанно, грамотно понять специфические особенности других культур, менталитетов, а также проводить коррекцию негативного субъективного отношения к другим национальностям, религиям, культурам, ценностям.

Современный человек в условиях глобализации, миграционных волн, массового перемещения огромного количества людей должен стремиться быть старательно толерантным, терпимым, быть с развитым грамотным чувством уважения к людям иной культуры, умеющим жить с ними в мире и согласии, с готовностью к активному взаимодействию в условиях межкультурной коммуникации.

В конце XX и начале XXI веков в мире происходит перемещение народов, этнических групп, произошла невиданная мощнейшая миграция массы населения в условиях глобализации, политических и экономических неурядиц, непрекращающихся локальных войн, имперских амбиций, двойных стандартов, переименования интересов «больших» стран. Это предполагает и требует пересмотреть уже существующие монокультурные ориентации, приоритеты и гармонично переориентироваться с однокультурной образовательной и воспитательной систем на многоликое культурное, поликультурное при непременном условии сохранения центрального ядра собственной культуры, менталитета, национальных ценностей.

Подъем национального самосознания, стремление к этнической и этнокультурной самоидентификации обуславливают интерес народов к своей национальной культуре. В то же время в результате активных миграционных процессов современная общеобразовательная школа в условиях глобализации стала многонациональной, соединяющей детей с разными этнокультурными традициями.

Поэтому процессы интеграции и дифференциации в странах мира и на территории Азербайджанской Республики выдвигают планы обустройства условий для подготовки подрастающего поколения к жизни в полиэтничном, поликультурном государстве.

Анализ последних исследований и публикаций. Термин «поликультурное образование» является феноменом западной культурной мысли. Именно в 70-е годы XX века формируется понятие «multicultural education».

Вообще «поликультурализм» определяется как особая форма интегративной, либеральной идеологии, посредством которой полиэтничные, поликультурные социумы реализуют стратегии общественного согласия и стабильности на принципах равноправного существования различных форм и проявлений культурной жизни [5]. Ее важным элементом является принцип социального равенства и недискримина-



ции. В отличие от ориентации на ассимиляцию, поликультурализм, таким образом, исходит из возможности эффективного параллельного существования этнических общностей, представляющих различные культуры. Задача общественных институтов при этом заключается в том, чтобы обеспечить и оптимизировать возможность такого существования, создав для этого оптимальные благоприятные материальные и правовые условия.

Традиционно исследователи выделяют три уровня понимания поликультурализма: демографический, или дескриптивный, сущность которого состоит в описании изменений демографических и этнокультурных параметров национальных обществ; идеологический, в рамках которого обсуждаются и анализируются концепции тех или иных национальных идеологий; политический, предполагающий практическое решение вопросов политического и культурного равноправия национального меньшинства и большинства, реализацию программ поддержки и социальной защиты меньшинств.

Авторы, изучающие проблемы поликультурного образования и межкультурной коммуникации, отмечают, что не все аспекты поликультурализма получили необходимую степень научной обоснованности [6]. Так, существует точка зрения, в соответствии с которой культура страны, в которую прибывают иммигранты, должна рассматриваться как «ведущая». Соответственно, все остальные должны в той или иной мере адаптироваться и приспособливаться к ней. Мультикультурализм предполагает безоговорочное и безусловное следование представителями других культур устоям и нормам, принятым социумом страны проживания. Безусловно, все проживающие в том или ином государстве обязаны соблюдать его законы, уважать культуру и ценности, принятые в социуме, что накладывает определенные правовые ограничения на поликультурализм, но подобные ограничения не должны касаться его духовно-нравственных аспектов, культурной составляющей.

В педагогической литературе поднимались вопросы о языке обучения, о различных учебных стилях учащихся разного этнического происхождения, о роли учителя и его отношении к представителям меньшинств [2, с. 20]. В результате оформилась концепция полиэтнического образования, сторонники которой исходили из того, что этническое разнообразие обогащает нацию и увеличивает возможности решения гражданами личных и общественных про-

блем; что люди, не знающие иных культур, не способны познать собственную [2, с. 7].

По определению исследователя многокультурного образования Г.Д. Дмитриева, «многокультурное образование исходит из фундаментального методического принципа, гласящего, что у всех и каждого есть культура как стиль жизни, как совокупность менталитета, традиций, аргументов, акцента, диалекта, стиля одежды и причёски, кухни, правил поведения, песен, напевов, сказаний, литературы, символов, родополовых и физических данных, отношений, нравственных и эстетических ценностей, образования, трудовых навыков, веры, только она – культура – разная» [4, с. 12].

Г.В. Палаткина считает, что «понятие «мультикультурный» является более емким, соответствующим принципу диалога и взаимодействия культур, их переплетающемуся множеству» [7, с. 31]. Базовое определение мультикультурного образования рассматривается ею как «образование, направленное на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, и на передачу этого наследия, а также и инновационных новообразований молодому поколению, а также обеспечивающие равные права и равные возможности для всех этносов и социальных групп» [7, с. 32].

Существует три подхода к пониманию поликультурного образования: аккультурационный, диалоговый и социально-психологический.

Аккультурационный подход. С данным подходом связано появление термина «поликультурное образование». Большинство зарубежных исследователей, придерживающихся аккультурационного подхода, полагают, что поликультурное образование должно быть ориентировано на культуру переселенцев, заниматься изучением родной культуры и трансформации ее традиций в формате новой культуры, т. к. конфликт при столкновении с меняющимися условиями жизни обуславливает потребность в изменении, формировании новых культурных ориентиров [1, с. 22].

Другая концепция, получившая развитие в рамках этого подхода, – концепция бикультурного образования, распространенная в зарубежной педагогике. В основу концепции положена идея создания двойной языковой личности, двойной культуры. Её авторы, в частности У. Фтенакис, полагали, что идентичность иностранных учащихся должна формироваться из групп языковых меньшинств [9].



А.В. Шафрикова, исследовавшая сущность поликультурного образования в рамках диалогового подхода, отмечает направленность такого рода образования на сохранение и развитие целого комплекса культурных норм, ценностей, форм и образцов деятельности, функционирующих в данном обществе. Также исследователь подчеркивает, что поликультурное образование основывается на принципах взаимодействия и диалога культур [8, с. 6].

Социально-психологический подход. Педагогические дискуссии по вопросам поликультурного образования породили теоретические положения и концепции, которые можно объединить в рамках социально-психологического подхода, который еще не успел сформироваться в науке в полной мере и выделяется условно. Тем не менее, уже существует возможность отметить некоторые его отличительные черты, основной из которых является отношение к поликультурному образованию как к особому способу конструирования ценностно-ориентированных и социально-установочных предрасположенностей, эмпатических и коммуникативных навыков, которые позволяют выпускникам средних и высших учебных заведений участвовать в интенсивной и успешной межкультурной коммуникации и проявлять понимание и толерантность к другим культурам и их носителям.

А.Н. Джуринский определяет поликультурное воспитание как одновременное приобретение знаний и соответствующее воспитание, «передача более точной и совершенной информации при уважении к группам меньшинств, преодолении предрассудков и поощрении терпимости, улучшении академических достижений учащихся из меньшинств, содействии достижению идеалов демократии и плюрализма» [3, с. 69].

Итак, поликультурная традиция, таким образом, основывается на признании самоценности различных культур, и исходит из того, что человек в своем развитии и становлении должен пройти три стадии самоидентификации – национальную, гражданскую и планетарную, то есть позиционировать себя представителем нации, гражданином страны и гражданином мира.

Постановка задания. Цель статьи – рассмотреть некоторые особенности поликультурного образования в условиях государственной политики мультикультурализма.

Изложение основного материала исследования. Первоначально исследования по межкультурному общению были предприняты в американской среде в связи с потребностью изучения проблем

конфронтации различных расовых и этнических групп. Эти исследования носили преимущественно описательный характер. Эволюция теории межкультурного общения продемонстрировала чрезвычайную комплексность феномена человеческого общения вообще и значительные различия в стандартах, ценностях, представлениях и даже моделях мышления и поведения, свойственных представителям различных культур, в частности. Существование культурных различий, свойственных поликультурным обществам, не могло не отразиться на системе образования. Так, в последние годы очевидным является факт, что студенты различных культурных и расовых групп должны научиться уживаться вместе и уважать различные культурные традиции. В результате произошли изменения в подходах к обучению в вузах, что привело к разработке поликультурного образования, включающего в себя уважение и признание языков и культуры всех этнических групп.

В условиях поликультурной реальности, когда контактируют люди, принадлежащие к разным лингвокультурным общностям, взаимовлияние и взаимопроникновение культур ведет к аккультурации членов социумов, соединяющих в своем сознании разные культуры, ориентированных на другого, предрасположенного к диалогу с ним.

Межкультурный компонент общения – явление многостороннее и предполагает изучение внутренних (общение между представителями различных этнических групп внутри поликультурного государства) и внешних (общение между представителями различных государств) аспектов различий в общении. Кроме того, межкультурные особенности общения охватывают различия межнационального, гендерного, социального, демографического, языкового и прочего порядка.

Идеи поликультурности (мультикультурности) наиболее активно проникли в профессиональную школу США и Канады [3]. Путем поликультурного образования предлагается поощрять стремления студентов приобретать знания, умения, развивать способности, необходимые для функционирования в рамках других субкультур, национальной и мировой макрокультур. Компонентами поликультурного образования в американских вузах являются особые методы обучения, учебный план, профессионализм преподавателей при отборе учебного материала и преподавании в полиэтнической среде.

Поликультурное воспитание в США предусмотрено также институтами специальной педагогической подготовки: Националь-



ным советом по аккредитации учительского образования и Институтом Монтессори. На-циональный совет по аккредитации учительского образования настаивает на дифференцированном подходе в обучении представителей разных национальностей, этнических групп. В стандартах сформулированы следующие условия обучения: учет расового, этнического многообразия студентов и преподавателей, наличия различных языковых, религиозных групп; отражение культурного многообразия в учебных планах, при контроле выполнения учебных планов, в действиях профессорско-преподавательского состава, результатах обучения; создание в учебных заведениях климата взаимопонимания, поддержки всех этнических групп, представленных в студенческом и профессорско-преподавательском составе.

В Канаде профессиональное образование диверсифицировано в значительной мере под воздействием культурно-исторических традиций выходцев из Германии, Италии, Украины, Швеции, Китая и пр.

Организация высшего образования в известной степени отражает интересы подобных этнических групп как носителей собственных образовательных и культурных ценностей, многокультурного этнического сознания.

В западной Европе [3] изменения в образовании особенно заметны в последние пятьдесят лет. Если в начале XX века ответом на возраставшую плюрализацию общества была политика откровенной ассимиляции национальных меньшинств, то в середине столетия движение за совместное обучение представителей различных рас выдвинуло на первый план задачу воспитания терпимости и взаимопонимания. В 1960–1970-е годы в образовании обозначились новые тенденции, признававшие ценность культурного многообразия; разрабатываются специальные программы поликультурного образования, обучения иммигрантов, этнических и расовых меньшинств.

Современный процесс воспитания неизбежно протекает в условиях взаимодействия малых и больших этносов, которые одновременно как развивают общенациональную культуру, так и обогащают остальные культуры (от малых до доминирующих). При такой тенденции необходимыми условиями мирного и эффективного контакта становится формирование культурных ценностей у всех участников диалога культур и этносов; создание общего национально-культурного пространства, внутри которого каждый индивидум способен об-

рести и сохранить этнический, языковой, культурный и социальный статус.

Поликультурное образование подразумевает процесс создания благоприятных условий для формирования у личности такой мировоззренческой установки, которая способствовала бы конструктивному сотрудничеству, основанному на приобщении к этнической, отечественной и мировой культурам.

Поликультурное образование наиболее успешно достигает своих целей при условии поощрения и уважения принципов многообразия. Этническое содержание необходимо интегрировать во все преподаваемые предметы на протяжении всех лет обучения, соблюдая преемственность между учебными учреждениями. Для создания атмосферы, пронизанной духом плюрализма, необходимо, чтобы студенты имели доступ к материалам, которые бы содержали объективную информацию по истории и культуре этнических групп. Также необходимо иметь систематические, всеохватывающие, обязательно и постоянно действующие программы подготовки и усовершенствования педагогов.

Поликультурное образование направлено на формирование ценностей, отношений и способов поведения, поддерживающих этнический плюрализм. Студентов необходимо подвести к пониманию того, что этническое многообразие является неотъемлемой частью страны. Поликультурное образование поясняет, что существуют другие стили жизни, которые столь же значимы и имеют такое же право на существование, как и их собственный. В то же время оно способствует формированию базовых, основных ценностей российского общества. Поликультурное содержание образования развивает способности студентов к принятию разумных решений по этническим вопросам, формирует умения, необходимые для эффективного участия в жизни общества, для которого характерно этническое многообразие.

Содержание образования должно включать широкий круг вопросов, затрагивающих любую этническую группу: исторический опыт, современная культура, социополитические реалии, вклад в развитие общества, проблемы, с которыми сталкивается группа в повседневной жизни, условия жизни в обществе. Поликультурное содержание требует междисциплинарного подхода. Содержание образования призвано помочь студентам воспринимать и интерпретировать события, ситуации и конфликты на основе различных этнических позиций и точек зрения. Необходимо



приобщать к эстетической сфере социального опыта различных этнических групп. Науки играют важную роль в изучении этнической группы, а литература и искусство открывают новые пути для понимания истории и культуры группы, поскольку интерпретируют эмоциональную и аффективную стороны её жизни. Поликультурное образование призвано помочь овладеть знаниями более высокого уровня, чтобы студенты могли лучше понять опыт этнических групп и развить умения, необходимые для разумного решения сложных межнациональных проблем.

Рост этнической осведомленности о групповых различиях неизбежно связан с восприятием своего сходства с членами одной из этнических групп и своего отличия от других групп, со способностью стабильно давать себе правильное этническое самоназвание.

Выводы из проведенного исследования. Таким образом, учеными сформированы концептуальные подходы к реализации поликультурного образования молодежи. Они сводятся к следующему: овладение знаниями о культуре своего народа как условие интеграции в другие культуры; изучение различных культурных моделей через религию, традицию, обряды, искусство; формирование убеждений о равенстве всех культур и относительности любой ценностной иерархии; формирование толерантности как инструмента межкультурного и межнационального общения; формирование умений и навыков продуктивного взаимодействия (конструктивного сотрудничества) в поликультурной среде; формирование убеждения в недопустимости национализма и расизма, а также признания какой-либо одной культурной модели; изучение демократических ценностей и уважение прав человека при сохранении его самобытности.

Обобщая, можно констатировать, что поликультурное образование – это процесс, заключающийся в создании условий для формирования у личности мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической и мировой культурам [6].

Реформирование образования предполагает обновление терминологии, поэтому в дополнение к понятию «поликультурное образование» появляются понятия «поликультурная педагогика» и «поликультурное воспитание».

Одной из основных задач, стоящих перед современным образованием, является воспитание личности, способной познавать

и творить культуру путём диалогического общения, обменом смыслами, что требует от всех участников педагогического процесса высокого уровня коммуникативной культуры, коммуникативной компетенции, развитых навыков общения.

Анализ состояния проблемы в практике учебных заведений показывает, что межкультурное образование сегодня – не данность, а необходимость как на уровне педагога (недостаточное осознание важности специальных усилий по воспитанию терпимости культурных различий, формирования межкультурной компетентности и отсутствие необходимых методических умений), так и на уровне образовательного учреждения в плане методического оснащения, в том числе соответствующими по содержанию учебниками гуманитарного цикла.

Существуют противоречия между требованиями, предъявляемыми к уровню развития коммуникативных навыков студентов, и их реальными способностями. Трудности, которые испытывают студенты при построении высказываний, налаживании конструктивного диалога, организации полемики, пассивность в групповой и коллективной деятельности свидетельствуют об отсутствии комплексного педагогического подхода, направленного на системное развитие коммуникативных навыков в процессе общения.

Студенты различных специальностей, особенно педагогических, должны уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе.

Главной целью межкультурного компонента образования является также выработка у будущих специалистов навыков межкультурной компетенции. К ним относятся чувствительность к культурным различиям, уважение к уникальности культуры каждого народа, терпимость к необычному поведению, желание позитивно относиться ко всему неожиданному, готовность реагировать на изменения, гибкость в принятии альтернативных решений и отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур. Эти навыки являются мостиками к пониманию представителей других культур и народов, урегулированию конфликтных ситуаций, а также основой для межнационального и межэтнического общения граждан России как внутри государства, так и за его пределами.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексашенкова И.В. Поликультурное образование в контексте мирового опыта / И.В. Алексашенкова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – № 31. – С. 22–26.
2. Гасанов Н.Н. О культуре межнационального общения / Н.Н. Гасанов // Социально-политический журнал. – 1997. – № 3. – С. 233.
3. Джуринский А.Н. Воспитание в России и за рубежом / А.Н. Джуринский. – М.: Просвещение, 2004.
4. Дмитриев Г.Д. Теоретико-практические основы многокультурного образования в США / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. – 1999. – № 7.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
6. Кохановский В.П. Философия и методология науки: [учебник для высших учебных заведений] / В.П. Кохановский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 576 с.
7. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование в полиэтничном пространстве: [монография] / Г.В. Палаткина. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2001. – С. 74.
8. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Шафрикова. – Казань, 1998.
9. Christian D., Two-Way Immersion Education: Students Learning through Two Languages. The Modern Language Journal, Vol. 80, No. 1 (Spring, 1996) (3).

УДК 930(477.87+470) Духнович «185»

О. ДУХНОВИЧ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ ІСТОРИОГРАФІЇ ЧАСІВ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ МОНАРХІЇ

Тимчик М.П., аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Стаття присвячена дискусійній і мало досліджуваній в історико-педагогічній літературі темі – постаті О. Духновича в оцінці українських та російських вчених-публіцистів. Здійснено практичний огляд історіографічного доробку науковців, що охоплює період від середини XIX ст. до Першої світової війни, коли українське Закарпаття було під владою Австро-Угорської монархії; переглянуто усталені в тогочасній історіографії ідеологеми. З'ясовано місце і роль О. Духновича в культурному і суспільно-політичному житті Закарпаття.

Ключові слова: О. Духнович, феномен Духновича, будительський рух, історіографія, ідеологія, москвофільство, українофільство.

Статья посвящена дискуссионной и мало исследуемой в историко-педагогической литературе теме – фигуре А. Духновича в оценке украинских и российских ученых-публицистов. Осуществлен практический обзор историографического наследия ученых, охватывая период с середины XIX в. до Первой мировой войны, когда украинское Закарпатье было под властью Австро-Венгерской монархии; рассмотрены устоявшиеся в тогдешней историографии идеологеми; выяснены место и роль А. Духновича в культурной и общественно-политической жизни Закарпаття. **Ключевые слова:** А. Духнович, феномен Духновича, будительское движение, историография, идеология, москвофилство, украинофилство.

Tymchyk M.P. O. DUKHNOVYCH IN UKRAINIAN AND RUSSIAN HISTORIOGRAPHY DURING AUSTRO-HUNGARIAN PERIOD

The article is devoted to the figure of O. Dukhnovych in the evaluation of Ukrainian and Russian scholars and publicists, which is not sufficiently studied in the historical-pedagogical literature. A practical review of the historiographical works of scientists during the period from the middle of the 19th century till the beginning of the First World War was analyzed, in the time when the Ukrainian Transcarpathia was under the authority of Austro-Hungarian monarchy; the established ideologues of that period in historiography are reviewed. O. Dukhnovych's place and role in the cultural and socio-political life of Transcarpathia is clarified.

Key words: O. Dukhnovych, «Dukhnovych's phenomenon», awakener movement, historiography, ideology, Moscowphilism, Ukrainophilism.

Постановка проблеми. Діяльність Олександра Духновича (1803–1865) настільки різностороння, що важко одразу визначити, в якій ділянці культури найпов-

ніше виявився його талант. Видатний вчений, педагог, дидактична концепція якого досі не втратила наукового значення, автор цілого ряду шкільних підручників і буква-



рів, поет, прозаїк, драматург, історик, етнограф, теолог, організатор шкільництва, видавець перших літературних альманахів, активний кореспондент львівських, будапештських і віденських часописів і, зрештою, громадський і церковний діяч. Його творчість і наукова діяльність повністю вписуються в контекст слов'янського національно-культурного відродження. Аналогічні постаті бачимо в сербській, хорватській, болгарській, чеській і словацьких культурах кінця XVIII – першої половини XIX ст.

Незважаючи на те, що О. Духнович є однією з найбільш досліджуваних постатей в історії Закарпаття, низка аспектів його життя, літературної, наукової та громадської спадщини і досі вивчені недостатньо, хоч за останні півстоліття в цьому відношенні зроблено немало, головним чином, зусиллями словацьких, чеських та вітчизняних науковців: Ю. Бачі, М. Кухти, О. Машталера, М. Ричалки, О. Рудловчак, О. Сухомлинської, В. Турияніці тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв'язання означеної проблеми започатковано в працях Л. Баботи, О. Гавроша, В. Задорожного, П. Федаки, С. Федаки, проте ґрунтовного критичного огляду величезного історіографічного доробку вчених про О. Духновича досі не існує. Особливо це стосується першого періоду вивчення творчості будителя і просвітника, який можна схарактеризувати як етап збирання і нагромадження фактичного матеріалу, публікації окремих текстів, ідеологічних суперечок, мовних баталій, прямолінійних ненаукових висновків і тверджень.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі наукової та публіцистичної літератури часів Австро-Угорської монархії щодо місця і ролі О. Духновича в культурному і суспільно-політичному житті Закарпаття.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, у вивченні життєвого і творчого шляху О. Духновича в дорядянській історіографії можна виокремити такі два періоди:

- 1-ий період із середини XIX ст. і до закінчення Першої світової війни, коли закарпатські українські землі знаходились під владою Австро-Угорської монархії;
- початок 2-го періоду припадає на час, коли Закарпатська Україна після розпаду Австро-Угорської держави за Сен-Жерменським мирним договором від 19 вересня 1919 р. ввійшла до складу Чехословаччини як адміністративна одиниця.

Перші відомості про О. Духновича з'явилися у пресі ще у 60-х рр. XIX ст. Львівські

та віденські газети надрукували повідомлення про смерть просвітника і вченого, подали основні віхи його життєпису, в загальних словах схарактеризували його діяльність, високо оцінивши його патріотизм, культурно-освітню роботу, відстоювання культурно-національних прав русинів.

Найбільш об'єктивну оцінку О. Духновичу дав І. Сільвай (псевдонім У. Метеор) у статті «О современном положении русских въ Угрии», видрукуваній у «Славянському сборнику» 1875 р. Унікаючи загальних висловів, він зосередив увагу на його конкретній праці: «Духновичъ не былъ гений, поэтъ высокихъ дарований, или литераторъ Европейской славы; онъ былъ только скромный «будильникъ» <...> Нужень былъ календарь – Духновичъ составилъ и издалъ календарь. Оказалась потребность въ школьныхъ учебникахъ – Духновичъ написалъ и издалъ на собственныя издержки: буквар, грамматику, землепись, народную педагогию и проч.» [8, с. 51–52].

Шкода, що до цих слів І. Сільвая не прислухались пізніші автори праць про О. Духновича, особливо російські і деякі галицькі вчені та публіцисти, що витворили міф про О. Духновича як палкого патріота, титана і генія «карпато-російської» культури. Це міфотворення загальмувало процес наукового аналізу спадщини просвітника, визначення її справжнього місця у розвитку культури.

Літератор, історик і церковний діяч В. Терлецький у своїй праці «Угорская Русь и возрождение сознания народности между русскими в Венгрии» [10] згадує О. Духновича, А. Кралицького, О. Павловича, І. Сільвая, Є. Фенцика та інших, отже, тих, які доклали чимало зусиль, щоб підняти рівень літературного і культурного життя українців в Угорщині. Дотримуючись москвофільної тенденції, В. Терлецький помилково вважав місцеве українське населення складовою частиною російського народу, хоч і припускав, що його мова ближча до мало-російської, ніж до російської.

Діяльності О. Духновича В. Терлецький дає досить стриману оцінку. Він називає його трудолюбивим і не позбавленим «обдаровання». Автор згаданої праці побіжно перераховує все, що зробив просвітник у царині пісємності і педагогіки, та приходить до висновку, що О. Духнович залишив досить багато для своїх земляків і, отже, заслуговує «полной признательности русских» [10, с. 22–23].

Постать О. Духновича привернула увагу і російських літературознавців істориків та дипломатів, про що свідчить узагальнююча монографія О. Пипіна та В. Спасовича з історії слов'янських літератур [14].



Давши стислий огляд культурно-національного руху на Закарпатті в ХІХ ст., автори оцінили провідну роль О. Духновича у підвищенні свідомості закарпатських українців і порівняли його діяльність із діяльністю тих визначних постатей, з якими зустрічаємося в інших слов'янських культурах у вирішальний момент першого етапу національного відродження [14, с. 361–363].

Варто зазначити, що, на протигагу московітам, культурний і літературний рух на Закарпатті О. Пипін характеризує не як «общерусский», а український, їдко висміює проурядовий закарпатський журнал «Карпат», який виступив проти «украинских попыток» писати народною мовою, тому що це «язык слуг» [14, с. 363].

На прикінці 1870-х рр. у Москві виходить окремою брошурою історичний нарис російського консула в Будапешті Г. Деволана «Угорская Русь» [3]. Короткий нарис т. зв. Угорської Русі тут також поданий із московіфільських уподобань автора, прихильника могутності російської імперії Романових, котра, мовляв, має моральне та історичне право «освободити братьев-славян», вести їх за собою та «осчастливливать дарами своего просвещения и богатством своей науки и своего искусства» [3, с. 4]. Звісно, царський чиновник навіть і гадки не мав, що з давніх-давен існує окремий український народ зі славною історією та багатющою культурою і духовністю.

Для Г. Деволана О. Духнович був «поборником русского дела» і великим авторитетом, на якого він часто посилався в своєму нарисі. Повторюючи міфічну версію про походження О. Духновича з роду російського князя Черкаського, який нібито був замішаний у стрілецькому бунті при Петрі І і потім втік до Угорщини. Г. Деволан відносить О. Духновича до «дворянського роду» як і А. Добрянського та інших його сучасників. Дворянину Г. Деволану обов'язково хотілося, щоб усі помітні закарпатські діячі теж були аристократичного походження.

Про соціокультурні умови, в яких доводилося творити будительській генерації з О. Духновичем на чолі, російський консул має дивовижні уявлення, запозичені з писанини з місцевих та галицьких московілів: «Украинофильство находилось под особым покровительством австро-венгерского начальства» [3, с. 32]. Не витримує жодної критики і теза московського дворянина, згідно з якою Закарпаття нещасне тільки тому, бо про нього всі забули, але прийде час і «угруси» знайдуть допомогу в «наших литературных кружках» і будуть ошасливлені величезним масивом книг, підручників, газет «русского народа» [3, с. 49].

Таких самих хибних позицій О. Духновича та його сподвижників в оцінці тогочасної доби дотримувався і П. Феєрчак у брошурі «Литературное движение угорских русских» [11], в яких використано значну кількість джерельних матеріалів. П. Феєрчак (псевдонім Матисов), уродженець села Матисова на Східній Словаччині, належив до тої групи закарпатоукраїнських діячів, які в останню третину минулого століття, у зв'язку з посиленням мадяризації, виїхали в Росію. У згаданій публікації він стверджує, що, мовляв, на Закарпатті прижилося тільки те, що мало загальнослов'янський, а потім «общерусский» характер. «Украинофильство, – наголошує П. Феєрчак, – не только не нашло отголоска за Карпатами, но, напротив, было встречено враждебно» [11, с. 23].

О. Духнович для П. Феєрчака – перший національний письменник Угорської Русі, творчість його охоплює всі жанри літератури і користується великою популярністю в краї. Важко сказати, що розумів автор під словами «перший національний письменник». Історія культури Закарпаття заперечує це категоричне твердження, бо ж народною мовою і для народу писало багато попередників О. Духновича (М. Андрела, В. Довгович, М. Лучкай). П. Феєрчак необгрунтовано ділить спадщину О. Духновича на дві частини – для народу («Книжиця...», «Хлеб души», «Краткий землепис...») і для інтелігенції («Сокращенная грамматика русского языка», «Народная педагогия», календарі, альманахи).

Маніпулюючи на власний розсуд етнонімами «русин» (давня назва українців Карпат) і «руський», П. Феєрчак пише: «Большая часть стихотворений Духновича написана на местном русском наречи, в сочинениях для интеллигенции он, однако, употреблял литературный русский язык, которым владел порядочно» [11, с. 19–20]. Перша частина цієї тези не витримує критики, бо О. Духнович писав або закарпатським українським діалектом, або «язичієм»; літературною російською мовою досконало він не володів.

Певний інтерес становлять і літературно-критичні нариси російського вченого Ф. Арістова «Карпато-русские писатели» (Москва, 1916), в яких висвітлено основні віхи життєвого і творчого шляху діячів культури Західної України. Згодом, у 1923 р. нарис про О. Духновича вийшов окремою брошурою в Ужгороді як третє доповнене видання [1].

У згаданій розвідці вперше зустрічаємо нові важливі дані про просвітника, які до того часу не були опубліковані. Ф. Арістов



окремо оцінив його літературно-освітню та політичну діяльність і прозові твори, до яких зарахував календарі, публіцистичні твори, кореспонденцію та підручники, й підкреслив їхнє навчально-виховне значення, але проблематику художньої прози залишив поза увагою.

Тези та узагальнення московського науковця є вкрай заполітизованими. О. Духновича він безостережно відносить до російської літератури, жодним словом не згадуючи про українську. Зокрема, він писав, що О. Духнович «считается родоначальником русского периода в литературном развитии Русского Подкарпатья», що після видання творів О. Духновича ім'я його «явится<...>знаменем национально-культурного единства Карпаторросии и России, братского об'єдинения всех ветвей одного великого и могучего русского народа – от Карпат до Камчатки – на почве созданных общими трудами: русского языка, литературы, и вообще культуры» [1, с. 20–21].

Ф. Арістов Галичину і Закарпаття називає «небольшой частью обширного русского мира», де О. Духнович «первый начал писать по-русски, сперва на местном наречии, а затем и на общерусском языке» [1, с. 24]. Головною заслугою О. Духновича Ф. Арістов вважає те, що саме завдяки йому на Закарпатті не було «украинофильства».

У такому ж русофільському дусі, який властивий працям Г. Деволана, П. Феєрчака і Ф. Арістова, написані також статті В. Францева «Современное состояние...» (Русский вестник», Москва, 1900) і «Обзор важнейших изучений Угорской Руси» («Русский филологический вестник», Варшава, 1901); праці О. Петрова «Материалы для истории Угорской Руси» та І. Свенціцького «Обзор сношений Карпатской Руси с Россией в первой половине XIX века», що були видані у Петербурзі на поч. ХХ ст. Тут теж згадується ім'я О. Духновича і дається поверхова, без глибокого аналізу, характеристика творів, а також в І. Свенціцького подано детальний опис рукописних творів О. Духновича з бібліотеки львівського «Народного дому».

Наприкінці ХІХ ст. побачили світ окремі праці про культуру Закарпаття і в українській пресі. Автори таких праць викривають великодержавну москвофільську писанину, намагаються відстояти право на життя українського народу, його духовності, літератури і самотутньої культури взагалі.

Першою такою працею можна вважати велику статтю В. Лукича «Угорська Русь», опубліковану в Стрию, в літературному збірнику «Ватра» [7]. Автор різко засуджує

«тарабарщину» галицьких і закарпатських москвофілів, ратує за мовою Шевченкової музи і радить писати кореспондентам місцевих журналів і газет рідною мовою. Подаючи біографію покійного О. Духновича В. Лукич ставить до закарпатського письменника і педагога з неприхованою симпатією як до «вельми поважного чоловіка», перераховує відомі йому твори та ті видання, де він друкувався. Заслугує на увагу думка В. Лукича про мову О. Духновича: «Писання його друковані в мові книжній, зближеній в часті до церковної, в часті до російської; такою, однак ж, мовою, в якій вони появились друком» [7, с. 194]. Автор робить закид видавцям галицьких часописів за фальсифікацію мови творів і як приклад такої «фабрикації» наводить відомий вірш поета «Русский марш». На наш погляд, певна провина за мовну плутанину лежить і на самому О. Духновичу, про що свідчать і збережені донині у Львівській науковій бібліотеці ім. В. Стефаніка [6] рукописи, в яких ніхто не підправляв мову творів просвітника, що залишилася в «первозданному» вигляді.

Критикуючи твори О. Духновича й інших закарпатських письменників, що писали «язичієм», В. Лукич закликав інтелігенцію Карпатського краю не цуратися давніх традицій, жити своїм, а не чужим життям, відроджувати україно-руську народність і свою долю на рідній материнській, а не чужій мові і взагалі відмовитися від російської культури і літератури як такої, що завдає шкоди духовності нашого народу [7, с. 203].

У Львові виходить біографічний нарис про О. Духновича, написаний І. Созанським, і його окрема стаття «Поетична творчість О. Духновича» в записках НТШ [9]. Якщо про педагогічну діяльність будителя автор відгукнувся досить прихильно, то про поетичну, навпаки, досить критично.

Все те, що писали історіографи про О. Духновича до І. Созанського, він вважає «без жодної вартості», оскільки було позбавлене критичної оцінки творів і написане в дусі панегірика або похвального некрологу приятелями самого письменника <...> Так само і вірші О. Духновича, мовляв, позбавлені «найменшої літературної вартості» [9, с. 123–124]. Таке безапеляційне твердження спірне, хоч автору важко дорікнути в необ'єктивності або упередженості. Його докази аргументовані, впливають з ідейних та естетичних вимог до поезії.

Викликають застереження критерії, якими керувався І. Созанський у відборі поезій О. Духновича для свого літературознавчого аналізу. Так він підбирає кілька творів поета, де той висловлює свої симпатії до



Росії («Сирота в заточенні», «Поздравление русинов на год 1850», «Ода на триумф Николая царя России», «Стихи на взятие Варны» тощо) і кидає докір О. Духновичу за москвофільство, бо, бачте, він вважав себе сином того народу, що поселився над Волгою чи Невою, хоч і співав: «Я світ узрів под Бескидом». Про загальновідомий вірш поета «Вручання», і взагалі про патріотизм О. Духновича І. Созанський також висловлюється досить скептично: «Справжнього патріотизму у віршах Духновича немає» [9, с. 139–140]. Вочевидь, І. Созанський не збагнув, що в період посилення денационалізаторської політики уряду Австро-Угорщини в галузі культури та освіти кращі патріотичні поезії О. Духновича і «зокрема, його Вручання» (Я русин бил, есмь і буду) відіграли велику роль у піднятті патріотичного духу поетових земляків, у глибшому розумінні національної приналежності до великого «руського племені», себто українського народу. До того ж О. Духнович співав гімн не тільки російському народові, але й своїм найближчим сусідам – галичанам хоч би у віршеві «Голос радості», про якого І. Созанський також негативної думки.

Як слушно зауважують духновичознавці, за москвофільством, панславізмом і навіть австрославізмом (О. Духнович був заплутаний у політичні доктрини) І. Созанський не побачив живої душі письменника, не зумів чи не побажав відмежувати позитивного від негативного в його поезії, яка займає своєрідне місце в літературному русі на Закарпатті середини ХІХ ст. [2, с. 14].

До Першої світової війни найбільш вагомі висловлювання про О. Духновича і взагалі про закарпатоукраїнське літературне і культурне життя знаходимо у працях І. Франка, М. Драгоманова та В. Гнатюка. До оцінки літературних та суспільно-політичних явищ вони підходили з принципових, народно-демократичних та наукових позицій, різко відмежовуючи позитивне від негативного, того, що віджило свій вік.

Класик української літератури І. Франко не зачисляв О. Духновича до москвофільської течії, представники якої зневажали національні особливості українського народу і прославляли «могутню» Росію, на яку покладалась великі надії на звільнення з-під чужоземного панування. Він виділяв О. Духновича окремо, даючи в статті «Стара Русь» стислу, але в усіх відношеннях вірну оцінку його багатогранної діяльності. Маються на увазі відомі слова про те, що О. Духнович був «чоловік без сумніву доброї волі і не малих здібностей», але «невлічимо заплутаний у мовній та політичній доктрині» [14, с. 384]. Напевно, немає

такого дослідника творчості О. Духновича, котрий би не згадував ці слова І. Франка і, як вірно зауважує Ю. Бача, кожен по-своєму [2, с. 16–17].

У монографії «Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р.» [12, с. 157] І. Франко позитивно оцінив літературну і громадську діяльність О. Духновича. Разом із тим І. Франко різко засуджував тих галицьких і закарпатських діячів культури, що відривалися від народного ґрунту, захоплювалися москвофільством і, відбившись від народної мови та реального життя, впадали в літературну мертвечину. Ці докори, вочевидь, стосувалися і тих, проти кого свого часу боролися і О. Духнович, і продовжувачі його справи.

Назагал висновки та узагальнення вченого зі світовим іменем мають важливе методологічне значення для розуміння тогочасної доби та з'ясування місця і ролі літературного та наукового доробку О. Духновича в історії культури України.

Важливо зазначити, що закарпатське «москвофільство», про яке йшлося вище, зародилося разом із галицьким у 30–40-х рр. ХІХ ст. Воно не мало за собою сильних традицій, його ідеологія спиралася на віру в доброго «руського царя», який стане на захист «руського народу» і «руської віри» за Карпатами. «Москвофіли» тягнулися не до російського народу і культури, а до Російської держави і царя. Цю характерну особливість закарпатського «москвофільства» спостерігав М. Драгоманов, відзначивши, що «коли держави українсько-російської нема, а московсько-петербурзька єсть, то архінатурально, що націоналісти угро-руські потягнулися думками до сеї держави. «Націоналізм угро-руський» мусив узяти форми москвофільські власне тому, що він був і єсть «чистим націоналізмом», без примішки соціальної» [5, с. 3].

У книзі «Австро-руські спомини (1867–1877 рр.)» [4] М. Драгоманов правильно наголосив на тому, що закарпатські українці є частиною українського, а не російського народу. Він критично висловився про рівень тогочасної преси, критикував угорських москвофілів, які, на його думку, були клерикальніші, ніж галицькі москвофіли, звернув увагу на важкі соціальні умови населення, на негативні наслідки того, що інтелігенція була відірвана від народу, але діяльність О. Духновича конкретніше не оцінював.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи здобутки дослідження творчості О. Духновича першого етапу, треба визнати, що вони були незначними, підпорядковані здебільшого ідеологічним орієн-



таціям авторів – русофільській, українській і місцевій карпаторуській (остання культурно-національна орієнтація використовувалася в 20-х рр. ХХ ст.). Саме цими ідейними орієнтаціями і вподобаннями зумовлені види методологічного характеру тогочасної історіографії. Заідеологізований, односторонній і прямолінійний підхід до діяльності О. Духновича неминуче тягнув за собою спрощені оцінки, однозначні і безапеляційні висновки, якими багата література про О. Духновича. Виняток становлять лише виражені оцінки М. Драгоманова, І. Франка, І. Сільвая.

Є підстави стверджувати, що, попри фактографічну і бібліографічну вартість, більшість публікацій того часу не відповідали критеріям наукового дослідження. Кожен автор бачив і брав від О. Духновича те, що узгоджувалося з його ідеологічними вподобаннями. І заради справедливості зазначимо, що знаходив, оскільки тексти О. Духновича, насамперед поезія і публіцистика, дають багатий матеріал, що можна тлумачити по-різному.

Концепція ж наукового, об'єктивного осягнення спадщини просвітника, передусім педагогічної, спільними зусиллями вчених України і Чехословаччини почала формуватися згодом, із середини 60-х рр. ХХ ст.

Ґрунтовне освоєння спадщини О. Духновича можливе лише за умови об'єднання зусиль представників низки гуманітарних і суспільних дисциплін – педагогів, істориків, філософів, мовознавців, етнологів, психологів, політологів. Тільки критичний конкретно-історичний, психолого-педагогічний, філософський і богословський підхід до доробку просвітника може дати вагомий науковий результат – осягнення в цілісності феномена О. Духновича.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристов Ф. Карпато-русские писатели: Александр Васильевич Духнович: По поводу 125-летия со

дня рождения писателя-народолюбца и 5-летия существования О-ва его имени в Под. Руси / Ф. Аристов. – 3-е изд., доп. – Ужгород, 1929. – 24 с.

2. Бача Ю. Літературний рух на Закарпатті середини ХІХ ст. / Ю. Бача. – Пряшів: Словацьке пед.тов. відділ укр. л-ри, 1961. – 276 с.

3. Деволан Г. Угорська Русь. Исторический очерк / Г. Деволан. – М., 1878. – 127 с.

4. Драгоманов М. Австро-руські спомини (1867–1877 рр.) / М. Драгоманов // Літературно-публіцистичні праці. – Том 2. – Київ: Наук. думка, 1970. – С. 276–277.

5. Драгоманов М. В справі Угорської Русі: по смертний голос М. Драгоманова / М. Драгоманов / видав. М. Павлик. – Львів: Друк. В. Манецького, 1895. – 15 с.

6. Духнович А. Забавки Алезандра Духновича Каноника Пряшевского 1848 / А. Духнович. – Львівська наукова бібліотека ім. В. Стефаника. АН. УРСР. – Відділ рукописів. – НД № 176. – 289 с.

7. Лукич В. Угорська Русь / В. Лукич // Ватра: Літературний Зборнькь. – З друкарні А. Мілера сина: Стрий, 1887. – С. 177–206.

8. Метеор У. О современномъ положении русскихъ в Угрии / У. Метеор // Славянскій сборник. СПб.: Издание С.-Петербургском Отделе Славянского Благотворительного Комитета, 1875. – Т. І. – С. 44–54.

9. Созанський І. Поетична творчість Духновича / І. Созанський // Записки НТШ. Рік ХVІІ. – Т. 86. – Кн. VI. – Львів, 1908. – С. 123–140.

10. Терлецький В. Угорська Русь и возрождение народности между русскими в Венгрии / В. Терлецький. – Киев, 1874. – 52 с.

11. Феерчакъ П. Очеркъ литературного движенія угорскихъ русскихъ / П. Феерчакъ. – Одеса, 1888. – 42 с.

12. Франко І. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. / І. Франко. – Накладом українсько-руської видавничої спілки: Львів, 1910. – 450 с.

13. Франко І. Стара Русь / І. Франко // Літературно-науковий вісник. – З друкарні НТШ у Львові: Львів, 1906. – Річник IX. – Кн. IX. – Т. XXXV. – С. 382–392.

14. Pypin A., Spasovič V. Historie literature slovanských / A. Pypin., V. Spasovič // Podle druhého zcela přepracovaného a doplněného vydání z ruštiny přeložil Antonín Kotík. – Praha. – Dil I, 1880. – 391 s.



УДК 37.018.3 (477.87) «191» (043.5)

ДИТЯЧІ БУДИНКИ В СИСТЕМІ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАКАРПАТТЯ

Черепаня М.Т., аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Мукачівський державний університет

У статті досліджується діяльність дитячих будинків для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Закарпатті періоду кінця XIX – початку XXI ст. Проаналізовано типи дитячих будинків, наводяться статистичні дані щодо їх створення та діяльності в умовах територіальної належності Закарпаття до складу різних держав – Австро-Угорщини, Чехословаччини, Радянського Союзу, України.

Ключові слова: дитячі будинки, діти-сироти, сирітство, інтернатні заклади, Закарпаття.

В статье исследуется деятельность детских домов для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки в Закарпатье периода конца XIX - начала XXI века. Проанализированы типы детских домов, приводятся статистические данные по их созданию и деятельности в условиях территориальной принадлежности Закарпаття в составе разных государств – Австро-Венгрии, Чехословакии, Советского Союза, Украины.

Ключевые слова: детские дома, дети-сироты, сиротство, интернаты, Закарпатье.

Cherepania M.T. CHILDREN'S ORPHANAGES IN THE TRANSCARPATHIAN RESIDENTIAL INSTITUTIONS SYSTEM

The article deals with the orphanages and children deprived of parental care activity in the Transcarpathia in period of the late nineteenth and early twenty-first centuries. The types of orphanages are analyzed statistics on their creation and activity in the Transcarpathia territorial membership conditions in the various states of Austria-Hungary, Czechoslovakia, the Soviet Union, Ukraine are presented.

Key words: orphanages, orphans, orphanhood, boarding schools, Transcarpathia.

Постановка проблеми. Гуманізація суспільства змінила соціальні погляди і ставлення до людини як до найбільшої цінності на землі. Суспільне виховання та повне державне утримання є проявом турботливого ставлення суспільства до найболючішого явища сучасності: не залишати дитину в біді, допомогти їй адаптуватися до нових, незвичних умов життя і виховання, в яких вона вимушено опинилася, не знаючи сімейного затишку і батьківської турботи [10, с. 3]. Безумовно, інтернатна освіта – це вищий гуманістичний прояв розвитку суспільства. Адже на різних етапах суспільного розвитку в Україні існували групи дітей і підлітків, які потребували державної допомоги і підтримки. У зв'язку з цим державою створювалися особливі заклади суспільного виховання дітей (дитячі притулки, дитячі будинки, дитячі колонії, комуни, загальноосвітні школи-інтернати, санаторні школи-інтернати, школи соціальної реабілітації, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати тощо) [6, с. 15–16]. Раніше сиротами вважались ті діти, в яких батьки померли чи загинули, нині ж у багатьох випадках сирітство зумовлюється патологією материнської поведінки. Такі тенденції спостерігаються не тільки в Україні, але й в інших країнах. Вчені зазначають, що до соціального сирітства призводять процеси урба-

нізації, соціальні кризи, міграція населення [5, с. 5]. Останнім часом в Україні значно зростає кількість дітей, які за певних обставин лишаються поза сімейним вихованням, позбавляються батьківського піклування. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, в 2017 р. майже 106 тис. дітей, або 1,5% усього дитячого населення країни, живуть і виховуються в інтернатах. Але тільки 8% з них є сиротами, решта (92%) мають батьків.

У своїй діяльності інтернатні заклади керуються Конституцією України, Конвенцією ООН «Про права дитини», Законами України «Про освіту», «Про охорону дитинства», актами Президента України та Кабінету Міністрів України, іншими законодавчими актами в галузі освіти і охорони дитинства, актами Міністерства освіти і науки України, інших центральних органів виконавчої влади й органів місцевого самоврядування, Положенням «Про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування». Так, у Положенні «Про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2012 р.) зазначено: «Інтернатні заклади – це навчально-виховні або виховні заклади, що забезпечують дітям-сиротам, дітям, позбавленим батьків-



ського піклування, умови для проживання, різнобічного розвитку, виховання, здобуття певного рівня освіти, професійної орієнтації та підготовки, готують дітей до самостійного життя» [7].

На сьогодні, згідно з українським законодавством, інтернатними закладами є: дитячі будинки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; загальноосвітні школи-інтернати; спеціалізовані школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів; спеціальні школи-інтернати для дітей, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку; навчально-реабілітаційні центри та санаторні школи-інтернати усіх типів і форм власності.

Отже, до закладів інтернатного типу належать заклади різного спрямування та профілю, які забезпечують утримання, навчання, розвиток та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дітей із вадами у розвитку та навчанні.

Загалом в Україні діє 751 інтернатний заклад різного підпорядкування, з них – 39 інтернатних закладів у системі охорони здоров'я, 132 – у системі соціального захисту і 580 – у системі освіти. У середньому, в кожному закладі виховується або утримується від 100 до 300 дітей.

Зважаючи на те, що вже довготривалий час сирітство є чималою проблемою суспільства, чільне місце в системі інтернатної освіти займають дитячі будинки. Це заклади, які безпосередньо надають захист, навчання і виховання дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківської опіки, дошкільного та шкільного віку; вирішують безліч важливих завдань, що стосуються збереження життя та здоров'я дітей, їх виховання, навчання, підготовки до самостійного життя. Тому в системі інтернатних закладів необхідно виокремити та проаналізувати дитячі будинки як невід'ємну її складову частину, провідну установу соціального виховання та захисту дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення різних аспектів феномену сирітства та причин його виникнення і шляхів подолання було предметом наукових пошуків українських і зарубіжних науковців і практиків, серед яких: Л. Артюшкіна, І. Галатир, О. Дорожкіна, І. Зверева, А. Капська, О. Коваленко, В. Лопатіна, Л. Оліференко, І. Осипова, А. Полянничко, Л. Рощина, Т. Шульга, В. Яковенко та інші.

В історичному аспекті проблеми виникнення, становлення та розвитку інтернатних закладів висвітлювались у наукових дослідженнях А. Аблятипова, А. Бондаря,

В. Вугрича, Ю. Кахіані, Б. Кобзаря, А. Марченка, В. Покася, Б. Мельниченка, Є. Пустановойтова, Л. Рябкиної, В. Сороки-Росинського, А. Толкачової та ін.

Проблема розвитку інтернатних закладів у Закарпатті порушується в працях сучасних науковців Б. Качура, А. Машкаринець-Бутко, П. Стрічика, М. Талапканича, В. Химинця.

Однак проведений аналіз історико-педагогічної літератури, наукових праць дає змогу зробити висновок про те, що нині в педагогічній науці недостатньо повно розкрито генезу становлення та розвитку дитячих будинків для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Закарпатті.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у дослідженні ретроспективи становлення дитячих будинків у Закарпатті XIX – XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стабільність держави, її економічний розвиток здебільшого залежать від фізичного та духовного розвитку дитини, ставлення держави до проблем дітей, їх інтересів та потреб, адже діти – гарант самозбереження й поступу нації. Вкладаючи ресурси в дитинство, держава зміцнює майбутні продуктивні сили, забезпечує стабільність, готує майбутніх активних громадян, здатних узяти на себе управління державними і суспільними справами, введено йти курсом розвитку, орієнтуючись на високі виважені рішення, переймати духовні пріоритети. Одним із критеріїв стану захисту прав дитини і дитячого добробуту в державі є кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Сирітство – це соціальне явище, що характеризується наявністю дітей, які залишилися без піклування батьків. У будь-якому суспільстві й будь-якій державі на всіх історичних етапах його розвитку існували й існують діти, які залишаються без піклування батьків. Історія сирітства, динаміка кількості сиріт, форм піклування про них та ставлення до них – це дзеркало життя суспільства, його політики, економіки, моральності й духовності [4, с. 113].

Дитиною-сиротою є дитина, в якій померли або загинули і батько, і мати чи хтось із них; дитина, яка залишилася без піклування батьків у зв'язку з конкретними причинами, до яких належать: позбавлення батьківських прав; відібрання дітей без позбавлення батьківських прав; визнання батьків судом недієздатними чи безвісно відсутніми; відбування батьками покарання в місцях позбавлення волі; знаходження батьків під вартою під час попереднього



слідства у зв'язку зі скоєними злочинами; довготривала хвороба батьків або довгострокове відрядження; нещасні випадки, стихійні лиха, при яких загинули особи, в яких на вихованні були діти; при появі хронічних алкоголіків, наркоманів, в яких є діти [5, с. 9].

Конвенція ООН «Про права дитини», визнаючи пріоритет інтересів дитини в суспільстві, наголошуючи на недопустимості її дискримінації за будь-якими ознаками чи мотивами та праві кожної дитини на сімейне виховання і батьківське піклування, водночас зазначає, що держава має забезпечувати відповідну турботу про дитину, якщо батьки цього не роблять. Тезу міждержавного документа підтверджено і Конституцією України. Тобто відповідальність за долю дитини, її розвиток і майбутнє бере на себе держава [9, с. 16].

В Україні функціонує державна система соціально-виховних інститутів, призначення яких – забезпечити оптимальні умови життєдіяльності дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, залежно від віку та стану здоров'я дитини. Державні установи, що опікуються цими проблемами, підпорядковані Міністерству освіти і науки України, Міністерству охорони здоров'я України, Міністерству праці та соціальної політики України.

Так, для утримання дітей віком від народження до 3–4 років, функціонують *будинки дитини*, що підпорядковуються Міністерству охорони здоров'я України. Працівники будинку дитини забезпечують збереження життя дітей, які залишилися без батьківської опіки, прищеплюють їм навички, характерні для дітей трьох-чотирьохрічного віку, здійснюють їх навчання, виховання. До будинків дитини на виховання направляються діти віком від народження до 3–4 років, які залишилися без батьківського піклування, з багатодітних сімей та сімей із незадовільними побутовими умовами, а також діти з тяжкими вадами в розвитку.

Діти, яким виповнюється 3–4 роки, переводяться до *дитячих будинків*, які підпорядковуються Міністерству освіти і науки України. Діти у таких будинках виховуються від 3 до 7 років. Діти, яким виповнюється три роки і які не були до цього часу усиновлені, перед направленням до дитячого будинку проходять медико-педагогічну комісію, яка дає висновок щодо стану їх здоров'я та психічного розвитку.

У разі, коли діти мають патологію у розвитку, що діагностується у 3-річному віці, вони направляються до *дитячих будинків-інтернатів* для дітей із вадами розвитку,

які підпорядковані Міністерству праці та соціальної політики України.

У сім років діти також проходять медико-педагогічну комісію і їх, згідно зі встановленим діагнозом, розподіляють у різні типи *шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування*. У школах-інтернатах вони виховуються і навчаються від 7 до 14–15 років (до закінчення 9 класів) або до 16–17 (11 класів).

Наявна державна система опіки над дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування, передбачає як мінімум два переходи дитини з одного закладу до іншого. Кожний такий перехід із закладу в заклад, травмує психіку дитини, оскільки вона відривається від оточення, до якого звикла, вихователів, друзів і потрапляє в нову, незвичну обстановку. Особливо складно відбувається перехід у 7 років, коли діти потрапляють із дитячих будинків до великих шкіл-інтернатів із власними порядками і взаєминами між вихователями та вихованцями, між старшими та молодшими дітьми.

У зв'язку з цим на підставі Положення про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, в Україні функціонують *дитячі будинки змішаного типу*, підпорядковані Міністерству освіти і науки України, в яких можуть виховуватися діти дошкільного та шкільного віку (від 3 до 16–17 років). Дитячі будинки змішаного типу мають ряд переваг у плані виховання таких дітей. У них дитина виховується тривалий час і звикає до встановленого режиму життєдіяльності. Дитина не переживає психічного стресу, як це буває у разі, коли її в 7 років із дошкільної установи переводять до школи-інтернату.

Також одним з ефективних шляхів розв'язання проблеми сирітства в Україні є організація різних форм родинного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Це, насамперед, упровадження порівняно нових форм сімейної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, які залишилися без батьківського нагляду, таких як *дитячий будинок сімейного типу* та *приймна сім'я*. Дитячий будинок сімейного типу являє собою окрему сім'ю, яка створюється за бажанням подружжя або однієї особи, котра не перебуває в шлюбі. Така сім'я бере на виховання і спільне проживання не менше п'яти дітей-сиріт чи дітей, позбавлених батьківського піклування. Приймна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, від 1 до 4 дітей для виховання і спільного проживання. Загальна кількість рідних та при-



йомних дітей у сім'ї не має бути більше п'яти осіб [2, с. 35, 37–38, 50, 58].

Отже, в Україні система державної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, які залишилися без батьківського піклування, побудована таким чином, щоб дитині від народження до повноліття був наданий догляд у держаних установах, завданням яких є утримання, виховання, надання дітям професійних навичок, підготовки їх до самостійного життя.

С. Гончаренко в «Педагогічному словнику» подано низку понять та визначень закладів, діяльність яких спрямована саме на надання захисту, навчання та виховання дітям-сиротам та дітям, позбавлених батьківського піклування: будинок дитини – установа в системі Міністерства охорони здоров'я, яка здійснює громадське виховання дітей у віці до трьох років. У Будинку дитини приймаються діти-сироти, а також діти одиноких матерів [1, с. 46]; дитячий будинок – державний заклад для дітей-сиріт і дітей, батьки яких не забезпечують догляду за ними. Діє 2 основних типи дитячих будинків: дошкільні – для дітей 3–7 років і шкільні – для дітей 7–18 років [1, с. 94]; дитячі притулки – благодійні установи для опікування сиріт і дітей, покинутих батьками і залишених без догляду. Дитячі притулки виникли у XVIII ст. при монастирях. У Західній Україні, на Буковині до 1939–1940 рр. вони існували під назвами «захоронок», «захистів», «сиротинці» тощо [1, с. 95].

В Українській Радянській Енциклопедії зазначено, що дитячий будинок – це державний виховний заклад у СРСР для дітей-сиріт або тих, які залишилися без піклування батьків, а також дітей, що потребують допомоги і захисту держави. Перші дитячі будинки в Україні з'явилися 1919 р. «В системі народної освіти, – зазначається у виданні, – є такі типи дитячих будинків: дошкільні загального типу, санаторні і спеціальні для хворих і аномальних дітей (для дітей 3–7 років), шкільні (для дітей 7–16 років) та дітей дошкільного й шкільного віку, до яких, у першу чергу, влаштовуються діти з однієї сім'ї – брати і сестри». У підпорядкуванні Міністерства соціального забезпечення для дітей-інвалідів є будинки-інтернати. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів СРСР 1977 р. «Про організацію загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, та про поліпшення матеріального забезпечення цих дітей у школах-інтернатах і дитячих будинках», 1978 р. створено перші школи-інтернати з дошкільними відділеннями. Їхнє завдання – далі вдосконалення суспільного виховання вка-

заної категорії дітей, підготовки їх до життя й праці, створення найсприятливіших умов для їхнього всебічного розвитку й одержання ними середньої освіти [8, стаття «Дитячий будинок»].

Історія розвитку мережі інтернатних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в Закарпатті до часу його приєднання у 1945 р. до складу Радянського Союзу є малодослідженою. Адже, як вже зазначалось вище, більшість наукових розвідок була присвячена вивченню історії розвитку мережі інтернатних закладів радянського періоду та періоду незалежності української держави. В історичних працях знаходимо вкрай обмежену кількість інформації про інтернатні заклади Закарпаття, коли воно територіально входило до складу інших держав, як-от: до складу Австро-Угорщини до 1919 р., Чехословаччини в 1919–1938 рр. та Угорщини в 1939–1944 рр.

За часів Австро-Угорщини на території сучасного Закарпаття заклади інтернатного типу почали організовуватися у XIX ст. Так, тільки в 1898 р. крайовому товариству «Білий хрест» було доручено організувати дитячі установи для дітей-сиріт та дітей із фізичними та розумовими вадами. Кошти на утримання таких установ збирали серед населення, і тільки частину витрат покривала держава. Дослідники засвідчують: «Фінансування дитячих установ було настільки мізерним, що не вистачало коштів на харчування і одяг, а також на утримання обслуговуючого персоналу (всі роботи виконувалися дітьми). Про навчання і виховання цих дітей не могло бути й мови. Проте й таких дитячих установ було дуже мало. Вони не змогли охопити всіх сиріт, дітей одиноких матерів та дітей з фізичними дефектами». На початку XX ст. погіршуються соціально-економічні умови життя у віддалених від офіційного Будапешту регіонах, у тому числі й у Закарпатті. Так, масове безробіття та, відповідно, хвиля трудової еміграції призвели до збільшення кількості сімей із надзвичайно низьким рівнем матеріального забезпечення, зубожіння, що особливо спостерігалось в гірських районах Закарпаття – «одинокі матері, які служили в панів та поміщиків, часто лишали своїх дітей на дорогах, вокзалах, а були випадки, що кидали в воду чи душили. Сотні дітей робітників і селян Верховини вмирили від голоду і хвороб, а діти з фізичними і розумовими дефектами валилися голодні і голі по вулицях, випрошуючи шматок хліба чи якусь подерту одежину» [3, с. 7]. Тому угорським урядом було видано в 1901 р. ряд нормативних документів, які мали



регламентувати соціальний захист дітей, які опинилися в складних життєвих умовах. Зокрема, це Закон VIII «Про державні заклади опіки над дітьми» (1901. évi VIII. Törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről) [12] та Закон XXI «Про державне соціальне забезпечення дітей, яким виповнилося 7 років» (1901. évi XXI. törvénycikk a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról) [13]. Спеціальним Законом V «Про забезпечення регіональних управлінь додатковими коштами для утримання сирітських та опікунських установ» (1901. évi V. Törvénycikk a vármegyék közigazgatási, árva-és gyámhatósági kiadásainak fedezésére szükséges 313. 229 korona póthitel tárgyában) [11] жупним урядам (тут: *жупа* – адміністративна одиниця Австро-Угорщини. Закарпаття складалося з чотирьох жуп: Ужанської, Бережської, Угочанської та Мараморошської – *Ч.М.*) були виділені додаткові кошти для будівництва нових будинків для дітей-сиріт та для безпритульних дітей. У період входження Закарпаття до складу Австро-Угорщини також діяли Ужгородська школа-інтернат глухонімих на 80 дітей, яка була відкрита в 1904 р., та Виноградівський будинок для розумово відсталих дітей на 80 осіб, відкритий у 1908 р.

Коли територія сучасного Закарпаття в 1919 р. ввійшла до складу Чехословацької республіки під назвою Підкарпатська Русь, новим урядом були збудовані та відкриті: Мукачівська школа-інтернат сліпих на 30 дітей у 1923 р. та Мукачівський будинок для калік на 50 осіб у 1934 р.

Починаючи з 1945 р., коли Закарпаття ввійшло до складу Радянського Союзу, заклади опіки для дітей-сиріт перебудували за взірцем радянських закладів інтернатного типу. Так, у період 50-х рр. ХХ ст. в Закарпатській області функціонувало 10 дитячих будинків для дітей-сиріт, в яких виховувалися 1 080 дітей. Усі ці будинки відкриті за роки радянської влади: Виноградівський № 1 – в 1945 р., Виноградівський дошкільний – у 1945 р., Ужгородський – в 1945 р., Берегівський – в 1946 р., Солотвинський – в 1947 р., Нижньоворітський – в 1950 р., Буштинський, Вілоцький, Добросільський, Перехрестянський дошкільний – в 1957 р.

Також у цей період у Закарпатській області існували 2 школи-інтернати глухонімих, в яких навчалося 220 дітей – Ужгородська і Хустська (остання відкрита в 1951 р.). 240 дітей із діагнозом розумової відсталості були охоплені чотирма допоміжними школами: Часлівецька – відкрита в 1948 р., Імстичівська – в 1952 р., Мочалівська – в 1957 р., Малоберезнянська – в 1958 р. В області також працювала одна школа-інтер-

нат для сліпих на 60 дітей. Глибоко розумово відсталі діти навчалися і виховувалися у спеціальних дитячих будинках: хлопці – у Виноградівському, дівчата – в Мукачівському, відкритому в 1952 р. Загалом у цих будинках навчалося 300 дітей [3, с. 4–5, 8].

Статистична інформація щодо сучасного стану дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в Закарпатті засвідчує, що станом на 1 січня 2017 р. їх кількість становить 2 238 осіб. На сьогодні на території Закарпатської області функціонують три заклади для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з них: Чинадіївський дошкільний навчальний заклад (дитячий будинок) інтернатного типу Закарпатської обласної ради, і дві загальноосвітні школи-інтернати: Домбоківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I–II ступенів Закарпатської обласної ради та Перечинська загальноосвітня школа-інтернат I–II ступенів Закарпатської обласної ради. У зазначених закладах перебувають виключно діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Станом на 1 жовтня 2017 р. у цих закладах перебувало 146 дітей із відповідним статусом, ще 101 дитина перебуває на утриманні інших інтернатних закладів області. Також варто наголосити на тому, що в Закарпатській області припинено діяльність 3 інтернатних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: ліквідовано Виноградівський та Бенянський дошкільні навчальні заклади (дитячі будинки) інтернатного типу Закарпатської обласної ради та дитячий будинок «Дивосвіт» Мукачівської міської ради – навчальний заклад із частковим або повним утриманням коштом держави дітей, які потребують соціальної допомоги. Також Часлівецьку загальноосвітню спеціальну школу-інтернат для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, реорганізовано в Часлівецьку загальноосвітню спеціальну школу-інтернат I–II ступенів Закарпатської обласної ради.

Варто зауважити, що набувають розвитку та популярності різні форми опіки дітей-сиріт, які є альтернативними до історично складених інтернатних закладів. Так, спостерігаємо значний розвиток сімейної форми опіки – дитячі будинки сімейного типу та прийомна сім'я. Нині в Закарпатті функціонують 46 дитячих будинків сімейного типу та 61 прийомна сім'я, в яких виховується 400 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що становить 84,3% загальної кількості дітей, охоплених сімейними формами виховання.



Висновки з проведеного дослідження. На різних етапах розвитку нашого суспільства функціонували заклади інтернатного типу, які спрямовували свою діяльність на захист та утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Історично склалося, що дитячі будинки є основною формою соціального виховання дітей. Історія Закарпаття кінця XIX – початку XX ст. показує необхідність здійснення державної підтримки в плані створення та діяльності закладів інтернатного типу для дітей-сиріт та дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Про це засвідчує поява у 1901 р. ряду законів та законодавчих актів. Уряди різних держав, до складу яких входило Закарпаття у XX ст., забезпечували відкриття закладів інтернатного типу різного спрямування. Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення досвіду забезпечення освітнього процесу в закладах інтернатного типу в Закарпатті в період його входження до складу європейських держав першої половини XX ст. із метою його узагальнення та використання в сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Державна доповідь «Про становище дітей в Україні (за підсумками 1999 року): Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування». – Український інститут соціальних досліджень, 2000. – 138 с.
3. З досвіду роботи Виноградівського дитячого будинку № 3. – Виноградів, 1959 рік. – 82 с.
4. Кузьміна О.В. Теоретичні аспекти формування життєвої компетентності учнів старших класів загаль-

ноосвітніх шкіл-інтернатів: [Монографія] / О.В. Кузьміна. – Слов'янськ: Підприємець Маторін Б.І., 2011. – 311 с.

5. Методичні рекомендації щодо удосконалення утримання та виховання дітей у дитячих інтернатних закладах на принципах, що базуються на Конвенції ООН про права дитини / Український ін-т соціальних досліджень; авт.-упоряд. Л.С. Волинець, О.Г. Антонова-Турченко, І.Б. Іванова та ін.; голова ред. кол. В.Т. Биковський. – К.: Студцентр, 1998. – 192 с.

6. Покась В.П. Інтернатні заклади освіти: філософія, історія, стратегія розвитку: [Монографія] / В.П. Покась. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 277 с.

7. Про затвердження Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та [...] МОН молоді спорту України, Мінсоцполітики України; Наказ, Положення від 10.09.2012 р. № 995/557 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1629-12>.

8. Українська Радянська енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://leksika.com.ua/ure/>.

9. Чернишова Є.Р. Дитячі будинки сімейного типу як перспективна форма утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування / Є.Р. Чернишова // Рідна школа. – 2007. – № 7–8. – С. 16–18.

10. Яковенко В.С. Виховання та усиновлення дітей-сиріт: Монографія/ В.С. Яковенко. – Кіровоград: [б.в.], 1998. – 335 с.

11. 1901. évi V. Törvénycikk a vármegyék közigazgatási, árva- és gyámhatósági kiadásainak fedezésére szükséges 313. 229 korona póthitel tárgyában [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6819>.

12. 1901. évi VIII. Törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6822>.

13. 1901. évi XXI. Törvénycikk a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6835>.



СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 371.3:811.161.2:373.3

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ

Компаній О.В., к. пед. н.,
науковий кореспондент

*КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради*

У статті звертається увага на основні елементи тексту, які допомагають вдумуватися в тему, осмислювати її межі, писати твір, підкорюючи його основній думці. Як правило, елементами тексту є тема, основна думка (ідея), заголовок, структура (початок (зачин), основна частина, закінчення), ключові слова та ін. Тому автором визначено суть і особливості кожного елемента, описана їхня роль у процесі формування текстотворчих умінь, запропоновані прийоми роботи з ними.

Ключові слова: *текстотворення, тема, основна думка (ідея), заголовок, структура, ключові слова.*

В статье обращается внимание на основные элементы текста, которые помогают вдумываться в тему, осмысливать ее границы, писать сочинение, подчиняя его основной мысли. Как правило, к элементам текста относится тема, основная мысль (идея), заголовок, структура (начало (зачин), основная часть, заключение), ключевые слова и др. Поэтому автором определены сущность и особенности каждого элемента, охарактеризована их роль в процессе формирования текстотворческих умений, предложены приемы работы с ними.

Ключевые слова: *текстобразование, тема, основная мысль (идея), заголовок, структура, ключевые слова.*

Компаній О.В. LINGUAMETHODOLOGICAL FEATURES OF TEXT ELEMENTS IN THE PROCESS OF THE FORMATION OF TEXTASVARCHAR SKILLS

The article draws attention to the main elements of the text that help you think about the topic, to comprehend its boundaries, to write an essay, subordinating his main thoughts and so on. As a rule, elements of the text topic, main idea (idea), title, structure (the beginning-the introduction, main part, conclusion), key words, etc. Therefore, the author defines the essence and characteristics of each item described their role in the process of the formation of text skills, suggested ways to work with them.

Key words: *texttosend, topic, main idea (idea), title, structure, key words.*

Постановка проблеми. Головною метою сучасної освіти є розвиток особистості, здатної самостійно навчатися, знаходити необхідну інформацію й працювати з нею, критично мислити, формулювати припущення й добирати аргументи, приймати рішення й брати на себе відповідальність, бути комунікабельним, активним, ініціативним, уміти працювати в соціальних групах, запобігаючи конфліктам чи знаходячи шляхи виходу з них. Досягнення цих результатів, набуття такого соціального досвіду, як готовність до спілкування, можливе лише в умовах компетентнісного підходу до навчання. Комунікативна компетентність належить до групи ключових, тобто таких, що мають особливе значення в житті людини, тому її формування потребує посиленої уваги до поняття «текст», оскільки на його основі здійснюється спілкування, передбачається обмін певним до-

свідом, інформацією, емоціями, почуттями й переживаннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У лінгвістичній науці проблема тексту отримала наукове обґрунтування в працях М. Бахтіна, Ф. Бацевича, Р. Буданова, Л. Булаховського, Н. Валгіної, І. Ковалик, Л. Лосевої, Л. Мацько, Т. Ніколаєвої, О. Пешковського та ін. Методичні аспекти висвітлені в наукових дослідженнях М. Вашуленка, Є. Голобородько, О. Горошкіної, Н. Грипас, В. Капінос, М. Львова, Г. Михайловської, М. Пентиліук, М. Плющ. Науковцями розглянуті питання визначення поняття «текст», описані його особливості, ознаки, прийоми роботи з ним тощо.

Постановка завдання. Зазначимо, що формування текстотворчих умінь має починатися з усвідомлення основних елементів тексту, які допомагають вдумуватися в тему, осмислювати її межі, писати твір,



підкорюючи його основній думці. Тому метою статті є лінгвометодична характеристика елементів тексту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відмінною особливістю будь-якого тексту є наявність теми, основної думки, заголовка, структури (початок (зачин), основна частина, закінчення), цілісності, зв'язності та ін.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що тема цікавить спеціалістів у різних галузях наук. У лінгвістиці під цим поняттям розуміється смислове ядро [20, с. 17]. Методисти темою називають «предмет, котрий становить зміст твору» [6]. Т. Балік наголошує на тому, що «тема являє собою коло певних питань, які об'єднують зв'язне висловлювання в єдину смислову цілісність; головний смисловий мотив, що є основою завершеності тексту, підпорядкованої заданій темі» [4, с. 22]. У шкільних підручниках тема трактується як те, що описується, або те, про що йдеться (пишеться) у висловлюванні [12]. У процесі роботи над текстом слід акцентувати увагу школярів на вміння визначати й формулювати тему, дотримуватися під час створення власних висловлювань її меж, вибирати та реалізовувати мовні одиниці для досягнення задуму [12].

Тема тексту формується на підставі тематичних об'єднань. У рамках лінгвістичних досліджень текст розчленовується на ієрархічну мережу підтем, тобто головна тема може членуватися на підтеми (мікротеми), котрі є лише частиною теми й розкриваються в невеликому уривку тексту. Із цього приводу В. Мельничайко пише: «Для того, щоб зміст був викладений зв'язано й послідовно, у межах загальної теми виділяються складові частини – підтеми. Чітке їх устанавлення забезпечує повноту висвітлення» [18, с. 13]. Л. Величко під мікротемою розуміє «частину великої теми, яка малює одну деталь загальної картини» [6, с. 7]. Мікротема вважається мінімальною одиницею мовленнєвого висловлювання. У тексті вона відповідає абзацу, який на рівні смислового аналізу далі не розчленовується.

Основною особливістю теми є відбиття її не тільки в тексті, але й у заголовку. У створенні висловлювання вона визначає відбір матеріалу, фактів, явищ, ознак. Тому доцільно навчити молодших школярів правильно її формулювати в різних типах мовлення.

Так, у тексті-міркуванні тема – це проблема, котра вирішується автором у процесі створення тексту. Вона формулюється в темі-понятті, темі-судженні й темі-питанні. Тема-поняття дозволяє учням самостійно виводити проблему з теми («Друзі природи», «Потрібна професія»). Тема-су-

дження містить у собі готову основну думку міркування, учню залишається тільки підібрати аргументи та вміло розташувати їх («Дружба – велика сила», «Книга – підручник життя»). Тема-питання має значний ступінь самостійності у визначенні основної думки міркування. Вона вимагає наведення власних доводів, аргументів, фактів («Яка професія краще?», «Чому мені подобаються канікули?» та інші). У текстах-описах і текстах-розповіді тема обов'язково повідомляє про предмет опису («Помідор», «Фарби осіннього лісу») і предмет розповіді («Порятунок яблуньки»).

Отже, тема – той елемент, що зберігає свою єдність упродовж тексту, забезпечуючи його цілісність, відображається в змісті та в заголовку, визначає тип висловлювання.

Спираючись на той факт, що кожний створений текст повинен являти собою щось ціле з погляду замислу автора, тобто його *ідеї* (основної думки), варто зупинитися на розгляді цього елемента.

Відомо, що основна думка – це те, про що хоче повідомити автор. На відміну від теми, вона найчастіше міститься в тексті та рідше – у назві («Знову в школі», «Здрастуй, рідна школа!») Основна думка є загальним реченням, яке розкривається наступним реченням, висновком, комбінацією першого й другого або першого та третього речення. На думку вчених, основна думка краще розуміється, якщо розташована на початку або в кінці тексту (Н. Єлухіна).

Т. Ладихенська відмічає: «Чим раніше школярі задумуються над необхідністю підкорювати все, що пишуть у творах, основній думці, тим легше їм буде працювати над текстами в старших класах» [15, с. 57]. Тому роботу над цим елементом доцільно починати в початковій школі. Діти повинні вміти визначати основну думку різних типів мовлення на основі прямого запитання (яка основна думка тексту?) і завуальованого (про що розповідається в тексті?). При цьому повне її з'ясування, як зазначає Г. Коваль, «відбувається на основі узагальнення конкретного змісту тексту» [11, с. 187]. Для розвитку зазначених умінь, на наш погляд, достатньо відповісти на одне із запитань: що є головним для автора?; чого вчить цей текст?; з якою метою він написаний?

У процесі творення власного тексту доцільно розвивати вміння не тільки сформулювати основну думку, але й висловити її в тексті. Для цього спочатку слід поставити запитання: що хочеться повідомити по цій темі (закликати, застерегти, заперечити та ін.)?; далі передати основну думку за допомогою свого авторського ставлення із влучними доказами. Наприклад, у темі



твору «Наш шкільний двір» слід розповісти про приємні речі (клумби, дерева, зелень) і недоліки (клумби є, але квітів мало) та їх подолання.

Отже, правильно побудований текст відзначається не тільки цілісністю теми, але й головною думкою, яку необхідно формулювати, виражати у висловлюваннях тощо.

Сприймання тексту та творення власних творів розпочинається із *заголовка* або назви теми майбутнього твору. Саме це дає можливість учням сконцентрувати свої думки в певному напрямі, визначити те головне, що буде розкрито. Тому з позиції текстотворення доцільно націлити учнів на роботу із цим елементом тексту.

У сучасній лінгвістиці є різні підходи до визначення поняття «заголовок». Так, І. Арнольд пише, що «заголовок не стільки передавач задуму автора, скільки джерело інформації для читача, збудник його думок і почуттів» [1, с. 23]. Автор називає його «сильною позицією тексту». І. Кошова описує його як кодову одиницю мови. У цьому плані «заголовок дорівнює тексту, хоча сам містить узагальнення в кодово-зашифрованому вигляді» [13, с. 8–10]. На думку І. Гальперіна, «заголовок виражає основний задум, ідею, концепт творця тексту» [8, с. 133]. Це «нерозкритий зміст тексту» [8, с. 133]. На думку І. Михайлової, заголовок – «це представлена в стислому вигляді змістовно-концептуальна інформація, яка в процесі розгортання розпрямляється, лінійно організується, інтегрується й завершується наприкінці висловлювання» [19, с. 15].

Із наведених думок видно, що заголовок розглядається як вид тексту, що узагальнює, концентрує основний зміст, виражає його сутність, є своєрідним кодом. Стислість і лаконічність є його основними ознаками.

Іншим важливим елементом тексту є *композиція*, котра передбачає певне розташування частин у деякій послідовності. Зазначимо, що кожний тип тексту має свої композиційні особливості; вони проявляються в категоріях зв'язності та завершеності. Структура, як правило, характеризується зачином, основною частиною й закінченням. Ця композиція тексту – типова, але не обов'язкова: можуть бути відсутні зачин або закінчення, що пов'язано зі своєрідністю викладеного змісту. У процесі навчання текстотворенню школярі повинні усвідомити структуру кожного типу мовлення, навчитися знаходити складові частини, доповнювати їх тощо. Це дасть можливість орієнтуватися в тексті, правильно його будувати, переказувати відповідно до композиції висловлювання.

Аналіз структурних частин засвідчив, що вони складаються не тільки з речень, але й з абзаців, які усвідомлено виділяються тим, хто пише, з метою полегшення сприймання та засвоєння думки.

Проблема *абзацу*, його роль у тексті та функціонування цікавить багатьох учених. Л. Лосева [16] і Г. Солганик [25] вважають, що абзац є семантико-стилістичною категорією, котра служить «засобом виділення, графічного оформлення синтаксичних одиниць, засобом семантико-стилістичного членування тексту» [25, с. 135]. Н. Валгіна називає абзац «композиційно-стилістичною одиницею, яка знаходиться між двома відступами й призначена для виділення значимих частин тексту» [5, с. 45]. На думку І. Арнольд, абзац виконує важливу роль у графічному оформленні тексту. Дослідниця зазначає, що «сторінки з безперервним текстом швидко стомлюють читача» [2, с. 118]. На подвійну природу абзацу вказує Л. Вишня. Науковець наголошує, що абзац, «залишаючись явищем синтаксичним, водночас виявляється і явищем літературної композиції (і все це на базі друкарської (графічної) виділеності абзацу)» [7, с. 250]. М. Пентиліук звертає увагу на те, що абзац є «структурним елементом тексту й не є синтаксичною категорією на відміну від ССЦ» [22]. Л. Лосева зазначає, що «не можна відносити абзац до синтаксичних категорій. У синтаксичній структурі тексту ніяких інших одиниць, крім словосполучень, речень і складних синтаксичних цілих, немає» [16, с. 52]. Ми погоджуємося із цими висловлюваннями й вважаємо, що абзац не є структурним елементом тексту, оскільки не має особливого синтаксичного оформлення.

Отже, не викликає сумніву той факт, що абзац є важливою композиційною одиницею будь-якого висловлювання (художнього чи нехудожнього).

Зазначимо, що абзацне членування vlastive двом формам мовлення. Л. Вишня відмічає: «У діалозі його роль – відокремлювати мовлення різних осіб; у монологічній функції абзацу визначаються потребою виділення, смислового підкреслення» [7, с. 250]. У монологічному мовленні членування тексту на абзаци зумовлене деякими причинами: 1) включенням у частину тексту деякого смислу, який задається самим автором (С. Іонова); 2) важливістю інформації в межах тексту; емоційним виділенням деталей; неможливістю подальшого подання інформації без порушення смислу й логічності (у результаті лінійної несумісності фраз) (Л. Лосева); 3) «переходом до нової думки, яка в зв'язному тексті переплітається з по-



передньою (А. Каніщенко). Не заперечуючи різні підходи, зауважимо, що характерним для формування текстотворчих умінь у молодшій школі є використання текстів, в яких кожен абзац виражає певну закінчену думку. Зазначене, як правило, учні застосовують у творенні власних висловлювань. Тому тексти членують за принципом новизни інформації, нової мікротеми. Таким чином, абзац переслідує основну мету – виділити значущі частини тексту для полегшення сприйняття інформації.

У початкових класах особливо активно учні користуються абзацом у роботі над *планом*. І. Дроздова відмічає, що «план – це засіб розвитку логічного мислення, котрий учить як узагальнювати, так і розчленовувати, виявляти послідовність розвитку думки, розкривати причинно-наслідкові зв'язки» [9, с. 275]. М. Львов пише, що це «запланована на етапі підготовки коротка програма, котра передбачає виділення частин тексту та їх взаємне розташування» [17].

Уміння скласти план необхідне школярам у процесі переказування та створення власних творів. Його роль у цих текстах надзвичайно велика: він допомагає правильно зрозуміти й запам'ятати прочитаний матеріал, послідовно викласти його відповідно до теми. Вдало складений план указує на вміння аналізувати текст, його зміст і композицію, оскільки він завжди відображає структуру тексту й розкриває структурні відношення між частинами висловлювання [12].

Скласти план, як відмічає Г. Архіпова, значить «назвати кожну частину тексту та розташувати її по порядку» [3, с. 127]. Підкреслимо, що для цієї роботи варто уважно прочитати текст і подумати, про що розповідається в зачині, основній частині, закінченні; повторно прочитати текст і поділити його на логічно завершені частини; вирішити, за допомогою яких речень буде оформлятися назва пункту; підібрати заголовки для кожної частини, записати їх; прочитати план і пригадати зміст тексту. Т. Рамзаєва та М. Львов вважають, що «корисним прийомом у навчанні складати план є з'ясування, про що потрібно сказати раніше, про що – далі, про що – потім, чим потрібно закінчити свою розповідь» [23, с. 470].

Отже, план являє собою стислу форму опрацювання будь-якого тексту, частини якої виділяються й називаються відповідно до змісту.

Вагомим елементом тексту є *ключові слова*, за якими можна відновити та скласти текст. Навчаючи текстотворенню, доцільно сформуванню вміння знаходити їх, відтворювати за ними прочитаний/прослуханий текст, а також створювати висловлювання.

Поняття «ключові слова» застосовується без визначення, як щось зрозуміле. В. Кухаренко стверджує, що ключові слова – «це більш значущі в тексті слова, кожне з яких являє собою своєрідну тематичну згортку й сигналізує про предмет викладу» [14, с. 49]. Вони, як правило, є опорними «віхами» в породженні й сприйманні тексту. Абсолютно об'єктивним є те, що ключові слова визначають зміст тексту і є носіями його основного змісту.

Навчаючи текстотворенню, доцільно організувати роботу з ключовими словами. Так, Н. Іпполітова пропонує приділяти особливу увагу формуванню вміння знаходити ключові слова. Вибрані ключові слова дослідниця радить використовувати в якості основи для складання плану під час підготовки письмового або усного переказу на основі запропонованого вихідного тексту [10, с. 13]. У працях Л. Мурзіна, О. Штерна [21], Л. Сахарного [24] ключові слова розглядаються не тільки як «передвачі» головної інформації, але й як слова, які, розташовуючись у певній послідовності, допомагають відтворювати прочитане, складати тексти. Тому доречними є такі завдання: виписати в кожній частині тексту ключові слова; придумати назву до можливого тексту, представленого у вигляді ключової лексики й ключових фраз, відтворити його спочатку в усній формі, а потім у письмовій; прочитати опорні слова та на їх основі пригадати знайому казку (оповідання), розповісти її та ін.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, організація роботи з ключовими словами передбачає формування вміння знаходити їх, відтворювати за ними прочитаний/прослуханий текст, а також створювати висловлювання.

Таким чином, ключові слова відіграють важливу роль у тексті, оскільки виступають у стислій формі в якості його «представника», відображаючи найголовнішу інформацію. У практичній діяльності доцільно вміти знаходити й відтворювати на їх основі висловлювання.

Результативність текстотворення молодших школярів залежить від роботи над основними елементами тексту, які характеризуються власними особливостями. Домогтися усвідомленого їх застосування в процесі створення тексту – одне з найважливіших завдань уроків мови.

Перспективу подальших пошуків

вбачаємо в розробленні прийомів роботи з елементами тексту під час творення всіх типів текстів, оскільки виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Арнольд И. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста / И. Арнольд // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 4. – С. 23–31.
2. Арнольд И. Основы научных исследований в лингвистике / И. Арнольд. – М. : Высшая школа, 1991. – 140 с.
3. Архипова Е. Основы методики развития учащихся / Е. Архипова. – М. : Вербум-М, 2004. – 191 с.
4. Балик Т. Формування комунікативних умінь учнів основної школи у процесі роботи над переказами з уведенням додаткових мікротем : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Балик ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2016. – 218 с.
5. Валгина Н. Теория текста / Н. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 173 с.
6. Величко Л. Работа над текстом на уроках русского языка / Л. Величко. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.
7. Вишня Л. Синтаксичні зв'язки між реченнями і їх значення для структури абзацу / Л. Вишня // Лінгвістичні студії / укл. А. Загнітко та ін. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – Вип. 14. – С.250–254.
8. Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования / И. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 137 с.
9. Дроздова І. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : [монографія] / І. Дроздова. – Харків : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
10. Ипполитова Н. Обучение школьников разным видам чтения. Ознакомительное чтение / Н. Ипполитова // Русский язык в школе. – 1998. – № 2. – С.9–14.
11. Коваль А. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения / А. Коваль. – К. : Вища школа, 1989. – 311 с.
12. Компаній О. Лінгвометодична робота з текстом в початковій школі / О. Компаній // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон, 2015. – Вип. LXXVII. – С. 86–89.
13. Кошечая И. Название как кодированная идея текста / И. Кошечая // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 2. – С. 8–10.
14. Кухаренко В. Интерпретация текста : [учеб. пособ.] / В. Кухаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
15. Ладыженская Т. Система обучения сочинениям в 5–8 классах / Т. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1967. – 312 с.
16. Лосева Л. Как строится текст / Л. Лосева. – М. : Просвещение, 1980. – 94 с.
17. Львов М. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Львов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://allrefs.net/c12/3mvrk/>.
18. Мельничайко В. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В. Мельничайко. – К. : Радянська школа, 1986. – 168 с.
19. Михайлова И. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / И. Михайлова. – Псков : ПГПУ, 2005. – 188 с.
20. Москальская О. Грамматика текста / О. Москальская. – М. : Высшая школа, 1981. – 183 с.
21. Мурзин Л. Текст и его восприятие / Л. Мурзин, А. Штерн. – Свердловск : Из-во Уральского ун-та, 1991. – 172 с.
22. Пентилюк М. Текст як об'єкт лінгвістики й основа спілкування / М. Пентилюк [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://linguistics.kspu.edu/webfm_send/1113.
23. Рамзаева Т. Методика обучения русскому языку в начальных классах : [учеб. пособие] / Т. Рамзаева, М. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.
24. Сахарный Л. Набор ключевых слов как тип текста / Л. Сахарный, А. Штерн // Лексические аспекты в системе профессионально ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности. – Пермь : Пермский политехнический ун-т, 1988. – С. 34–51.
25. Солганик Г. Стилистика газетных жанров / Г. Солганик, В. Вакуров, Н. Кохтер. – М. : Высшая школа, 1978. – 181 с.



УДК 378.662.147:53

ВИРІШЕННЯ СУЧАСНИХ ЗАВДАНЬ ПРОФІЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ФІЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВНЗ

Літвінова М.Б., к. ф.-м. н.
доцент кафедри інформаційних технологій
та фізико-математичних дисциплін

Херсонська філія

Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Статтю присвячено розробці методичного підходу для вирішення завдань, відповідних сучасному стану вищої освіти, при профільному проведенні практичних занять з фізики для студентів інженерно-технічних спеціальностей ВЗО. Розкриті методичні можливості запровадження у навчальний процес нової схеми розв'язування задач, яка урізноманітнює форми проведення практичних занять, ураховує особливості сучасного мислення молоді та дозволяє будувати індивідуальні освітні траєкторії як для студентів кожної спеціальності загалом, так і для кожного студента особисто. Розглянутий підхід сприяє підвищенню якості базової підготовки майбутніх фахівців в інформаційному суспільстві.

Ключові слова: викладання фізики, практичні заняття, методи, інженерна освіта, вища школа.

Статья посвящена разработке методического подхода к решению задач, соответствующих современному состоянию высшего образования, при профильном проведении практических занятий по физике для студентов инженерно-технических специальностей вузов. Раскрыты методические возможности внедрения в учебный процесс новой схемы решения задач, которая разнообразит формы проведения практических занятий, учитывает особенности современного мышления молодежи и позволяет строить индивидуальные образовательные траектории как для студентов каждой специальности в целом, так и для каждого студента в отдельности. Рассмотренный подход способствует повышению качества базовой подготовки будущих инженеров в информационном обществе.

Ключевые слова: преподавание физики, практические занятия, методы, инженерное образование, высшая школа.

Litvinova M.B. SOLVING THE MODERN PROBLEMS OF THE SPECIALIZED APPROACH TO PRACTICAL TEACHING OF PHYSICS OF STUDENTS OF ENGINEER HIGH SCHOOL

The article is devoted to the development of a methodical approach for solving problems corresponding to the current state of higher education. The article describes the specialized approach of conducting practical teaching of physics for students of engineering and technical specialties of universities. The methodical possibilities of introducing a new scheme of problem solving in the educational process are revealed. This scheme variegates diversifies the forms of conducting practical classes and takes into account the peculiarities of contemporary youth thinking. It allows you to build an individual learning style for both the students of each specialty in general, and for each student personally. The considered approach contributes to improving the quality of the basic training of future specialists in the information society.

Key words: teaching of physics, practical classes, methods, engineering education, high school.

Постановка проблеми. Однією з причин недостатньої якості підготовки сучасних інженерів-фахівців слід вважати слабкий зв'язок, відрив вивчення фахових навчальних дисциплін від базисних природничих наук, однією з яких є фізика. Згідно з думкою видатного діяча Харківської психологічної школи професора П.Я. Гальперина, метою навчання є надання людині вміння діяти, а знання при цьому повинні стати засобом навчання діям, прийти їм на допомогу [1, с. 6].

Для студентів технічних вишів це вміння полягає у навичках застосовування знань, які отримані із загальноосвітніх дисциплін, для рішення задач пов'язаних з майбутньою спеціальністю. Саме розв'язування задач є

тою невіддільною складовою частиною навчального процесу, що дозволяє усвідомлювати загальні фізичні поняття і формувати навички застосування знань на практиці. Але, як показує практика, дуже часто студенти не володіють умінням перенесення відповідних знань, отриманих при вивченні курсу фізики, для пояснення процесів і механізмів певної фахової задачі. На формування такого уміння має бути спрямований профільний підхід до проведення практичних занять з фізики та розробка відповідно до нього навчально-методичної літератури: збірників задач, навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій і вказівок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологія та науково-методичні за-



сади вирішення фізичних завдань у сучасній дидактиці розроблені досить ґрунтовно, що відображено у роботах С.Є. Кам'янецького, І.О. Мороз, Н.В. Подопрігори, В.Д. Шарко, М.І. Садового та ін. Проблеми вдосконалення, навчання фізики студентів інженерних вишів, розглянуто у дослідженнях Ю.В. Горіна, Л.В. Масленнікової, О.А. Попкової, Т.О. Твердохлебових й ін. Методиці викладання фізики у вищій школі присвячені роботи Г.А. Атанова, Е.М. Дмитрієва, Е.М. Новодворської, В.А. Пологрудова, І.В. Савельєва, Т.І. Трофімової та ін. У дослідженнях Г.Д. Бухарова, М. Кислової, С.М. Пастушенко, О.А. Попкової, І.О. Мороз [2; 3] виявлені можливості вирішення фізичних завдань для реалізації політехнічної освіти. Е.С. Валовіч, А.К. Волошина, В.Д. Шарко [4; 5] розглядають фізичні міжпредметні завдання як один із засобів реалізації міжпредметних зв'язків стосовно дошкільної освіти. Стимулююча роль міжпредметних завдань у розвитку мотивації та пізнавального інтересу, з урахуванням особливостей мислення учнів, розкривається у роботах А.В. Усової, О.В. Паніної, Н. Сосницької [6] та ін.

Але слід зазначити, що всі перераховані вище дослідження, пов'язані з навчанням фізиці, стосуються або шкільної, або певних різновидів «класичних» форм вищої освіти. Зазвичай під час практичних занять з фізики використовується традиційний спосіб навчання розв'язанню задачі: викладач пояснює загальні принципи розв'язування задач з даної теми на прикладі однієї або двох певних задач, а потім відбувається колективне розв'язування, при якому студенти, в основному, списують відомості з дошки, не намагаючись аналізувати і мислити самостійно. Ознайомлення з методикою розв'язування задач, яку рекомендують у більшості методичних видань, засвідчує, що у них часто використовується принцип «від частинного до загального», в якого є істотні недоліки: у студентів викликає труднощі проблема самостійного вибору методів і прийомів для виконання певного завдання. При цьому кількість задач, що розглядається за певною темою є дуже обмеженою, а різниці між типами задач, які пропонуються викладачем для студентів різних спеціальностей у вищих технічних закладах освіти, майже не існує.

В умовах суттєвого скорочення аудиторного часу навчання, існування за деякими спеціальностями у вишах малих груп, для яких практичні заняття проводяться сумісно, а також характерного для сучасної молоді «кліпового» стилю обробки інформації [7], необхідним стає формування но-

вого підходу як до проведення аудиторних занять з фізики, так і до розробки відповідної навчальної літератури. Тут потрібна серйозна теоретична і науково-методична робота з адаптації результатів останніх досліджень у галузі фундаментальної освіти і психології навчання до сучасних вимог фахової підготовки інженерів.

Постановка завдання. Метою цієї роботи є розробка методичного підходу до вирішення завдань, відповідних сучасному стану розвитку вищої освіти, під час проведення практичних занять з фізики у профільних групах студентів інженерно-технічних спеціальностей ВЗО.

Викладення основного матеріалу дослідження. Виходячи із відомих дидактичних положень [1], сучасних змін умов навчання у вищій школі та власного досвіду викладання, відповідно до мети роботи, нами було виділено *п'ять основних завдань*, що потребують методичного вирішення, а саме:

1. Розв'язування задач з фізики викликає труднощі у більшості студентів, які навіть мають достатню теоретичну підготовку, тому необхідна розробка методики проведення практичних занять, що забезпечує можливість залучення студентів до самостійного розв'язування задач, незалежно від базового рівня їх знань;

2. Під час навчання необхідно враховувати стильові особливості мислення сучасної молоді, забезпечувати підвищення рівня її мотивації до навчання фізики та уміння й навички подальшого самостійного розв'язування задач;

3. Задачі, що рекомендуються для розв'язування, повинні мати тісний взаємозв'язок з професійно-спрямованими (інженерними) дисциплінами; забезпечувати підвищення загальної якості знань як з фізики, так і з інженерно-прикладних дисциплін;

4. Існує необхідність протягом практичного заняття будувати індивідуальні освітні траєкторії як для студентів кожної спеціальності загалом, так і для кожного студента особисто;

5. Необхідно створити навчально-методичний посібник для проведення практичних занять з фізики, що відповідає усім означеним вище вимогам.

Розглянемо методи вирішення кожного з означених завдань.

Перше завдання – розробка методичного підходу. При класичному підході до розв'язування задач з фізики зазвичай кожна з них розглядається окремо і аналізується лише умова даної задачі без можливих варіантів її зміни. При цьому навички розв'язування певного типу задач форму-



ються шляхом руху «від частинного до загального», коли декілька випадків однієї задачі розглядаються як самостійні завдання з поступовим їх ускладненням. Обмеження аудиторного часу не завжди дозволяє провести узагальнення за всіма різновидами задачі. У результаті новий окремий випадок за певним типом завдання найчастіше сприймається студентом як невідома і зовсім інша задача з причини обмеженого досвіду такої діяльності.

У нашому підході за основу взято первинний розгляд найбільш узагальненого випадку розв'язування задачі з подальшим рухом «від загального до частинного». Тобто розв'язок певного типу задач здійснюється для найбільш загального випадку, з якого потім вибудовуються певні частинні рішення, що відповідають тим, чи іншим умовам або обмеженням.

Наприклад, розглянемо задачу. Тіло кинули з висоти h зі швидкістю v_0 під кутом φ до горизонту. Нехтуючи опором повітря, знайти: відстань L по горизонталі від місця кидання до місця падіння тіла; максимальну висоту його підйому H ; нормальне і тангенціальне прискорення тіла через час t_3 від початку руху та радіус кривини траєкторії.

Розв'язок: Для розв'язування робимо рисунок (див. рис. 1).

Оскільки тіло рухається з постійним прискоренням $a=g$, його швидкість може бути задана рівняннями:

$$v_x = v_0 \cos \varphi, \quad v_y = v_0 \sin \varphi - gt. \quad (1)$$

$$\text{Переміщення } S_x = \int v_0 \cos \varphi dt = v_0 \cos \varphi \cdot t + C_1,$$

$$S_y = \int v_y dt = \int (v_0 \sin \varphi - gt) dt = v_0 \sin \varphi \cdot t - \frac{gt^2}{2} + C_2.$$

Оскільки при $t=0$, $S_x=0$, а $S_y=h$, тому $C_1=0$, $C_2=h$, звідки

$$S_x = v_0 \cos \varphi \cdot t, \quad (2)$$

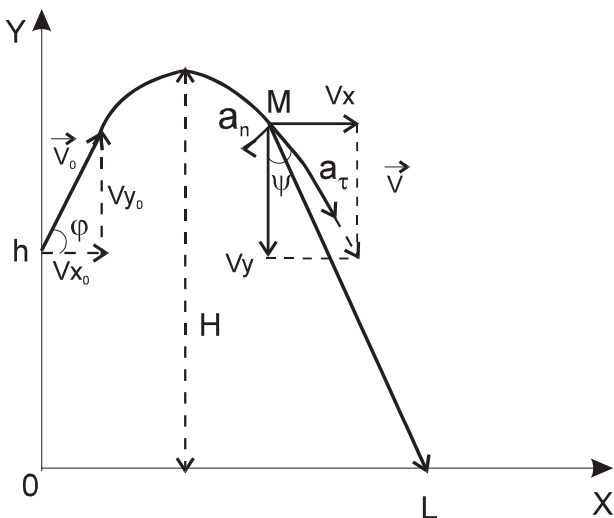


Рис. 1. Ілюстрація до розв'язку задачі

$$S_y = v_0 \sin \varphi \cdot t - \frac{gt^2}{2} + h. \quad (3)$$

Тому що під час падіння тіла на землю при $t=t_2$, $S_y=0$. Тоді із (3) маємо

$$v_0 \sin \varphi \cdot t - \frac{gt^2}{2} + h = 0. \quad (4)$$

Розв'язок рівняння (4) має два корені – додатний t_{21} та від'ємний t_{22} . Підставимо t_{21} у (2) і одержимо значення L . У точці максимального підйому $v_y=0$. Знаходимо час підйому у цю точку з рівняння (1): $v_0 \sin \varphi - gt_1 = 0$

$$t_1 = \frac{v_0 \sin \varphi}{g}, \quad (5)$$

Підставимо значення (5) у (3) і одержимо максимальну висоту підйому H .

Нехай у момент часу t_3 тіло знаходиться у положенні M (рис. 1). Швидкість тіла v в точці M знайдемо через складові швидкості v_x і v_y (1):

$$v = \sqrt{v_x^2 + v_y^2} = \sqrt{v_0^2 \cos^2 \varphi + (gt_3 - v_0 \sin \varphi)^2}. \quad (6)$$

Для знаходження нормальної і тангенціальної складової прискорення слід мати на увазі, що повне прискорення тіла, яке рухається під дією земного тяжіння, у будь-який момент часу дорівнює g . Знайшовши складові повного прискорення у нормальному та дотичному до траєкторії у точці M напрямі, отримаємо, що

$$a_n = g \sin \psi = \frac{gv_x}{v} = \frac{gv_0 \cos \varphi}{v};$$

$$a_\tau = g \cos \psi = \frac{gv_y}{v} = \frac{g(gt - v_0 \sin \varphi)}{v}, \quad (7)$$

де ψ – кут між вертикаллю і дотичною до траєкторії у точці M , а значення v знаходимо з виразу (6). Радіус кривини траєкторії у момент часу t_3 дорівнює

$$R = \frac{v^2}{a_n} = \frac{v^3}{gv_0 \cos \varphi}. \quad (8)$$

Нами наведений найбільш загальний розв'язок задачі, базовими рівняннями якого є: (1) – рівняння для швидкості; (2), (3) – рівняння для відстані; (7), (8) – для параметрів криволінійного руху. Ці рівняння (або їх поєднання та модифікації) дозволяють розв'язати задачу для будь-яких вихідних даних, як у «прямому», так і у «зворотному» напрямку. Наприклад, якщо вихідні дані за умовою задачі будуть надані за варіантами відповідно до таблиці 1, то для варіанту 1 вони зумовляють «прямий» хід розв'язку, а для варіанту 2 – зворотний. При цьому, як «прямий», так і «зворотний» хід мають певні модифікації, залежно від значень початкової висоти, швидкості кута кидання тіла або



дальності польоту та висоти підйому тіла (табл. 1).

Тобто процес розв'язування задачі здійснюється за схемою, наведеною на рисунку 2. Після одержання вихідних даних за варіантом відбувається звернення до загальної схеми розв'язку, що має модифікації. З неї, залежно від вихідних даних обирається певна модифікація задачі (група рівнянь). Потім здійснюється прямий (від початкових даних до кінцевих), або зворотний (від кінцевих до початкових даних) рух у розв'язуванні задачі для визначення невідомих параметрів і одержання відповіді.

При наявності найбільш загального розв'язку задачі студент навіть з низьким рівнем підготовки з фізики може самостійно (або при невеликій консультації з боку викладача) здійснити всі етапи розв'язування задачі за варіантом. Тим самим вирішується завдання забезпечити можливість розв'язування задач кожним студентом незалежно від базового рівня його знань з фізики.

Друге завдання – урахування стильових особливостей сучасного мислення молоді також вирішується на основі наданої методики розв'язування задач. В епо-

ху комп'ютерних технологій у педагогічній та психологічній літературі досить широко використовується таке поняття, як «кліпове мислення» як характеристика стильової особливості пізнавальної діяльності студентства [7; 8]. Основною рисою такого мислення є блокове сприйняття та швидка обробка інформації. Крім того, до характеристик «кліпового» сприйняття відносять відсутність потреби запам'ятовувати і орієнтацію на роботу з готовою легкодоступною інформацією, яку можна знайти в інтернеті (або в якомусь гаджеті). Ці властивості не погіршують, а навпаки, можуть покращити фахову компетентність в умовах розвиненого інформаційного простору. Треба тільки адаптувати до них методику викладання певної дисципліни. Ще відомий фізик П.М. Лебедев казав: «Моя книжкова шафа знає набагато більш за мене, однак вона не фізик, а я – фізик».

Якщо проранжувати за актуальністю відомі базові критерії успішного розв'язування задач [1] відповідно до акцентуації властивостей кліпового мислення [7; 8], то їх можна розмістити у такій послідовності: 1 – вміння пошуку інформації, що необхідна для розв'язування задачі; 2 – вміння зі

Таблиця 1

Варіанти завдань

Варіант	Параметр										
	h	v_0	φ	H	L	t_1	t_2	t_3	α_n	α_r	R
1	10	33	30	?	?	?	?	3	?	?	?
2	20	?	45	?	20	?	?	1	?	?	?

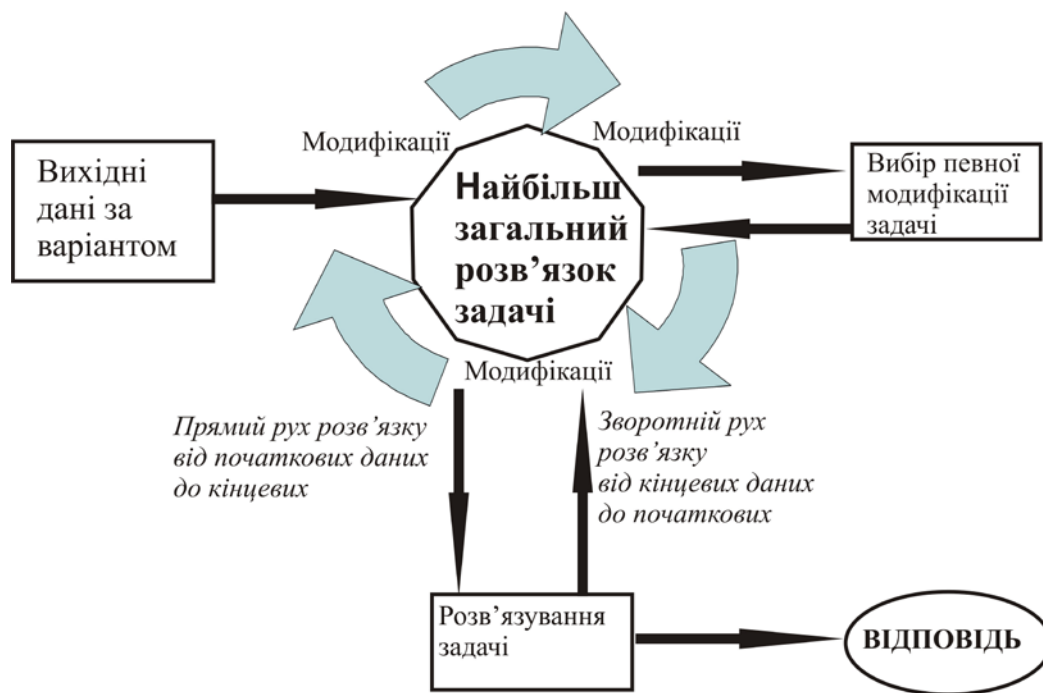


Рис. 2. Схема розв'язування задач



знайденої інформації визначити і обрати найбільш раціональний метод розв'язування задачі; 3 – знання та вміння використувати визначення та формули для обчислення необхідних величин з урахуванням умов їх застосування; 4 – дотримання правильної послідовності виконання окремих дій у процесі розв'язання задачі; 5 – рівень володіння базовими математичними знаннями, необхідними для виконання операцій та перетворень.

Запропонований методичний підхід до розв'язку задач орієнтований саме на таку акцентуацію, тобто на роботу з цілими блоками (групами формул) готової інформації. Студент має навчитися відбирати із загальної інформації ту, що відповідає умовам його персональної задачі (процес, аналогічний інтернет-пошуку). Потім формується вміння вибудовувати рішення задачі за вихідними даними на основі відповідних блоків-формул. Якщо це буде засвоєно, то і надалі при вільному доступі до інтернету він зможе розв'язати будь-яку задачу, керуючись тими ж самими навичками.

Третє завдання: робота з задачами, що мають тісний взаємозв'язок з професійно-спрямованими (інженерними) дисциплінами. Актуальною проблемою профілізації є проведення практичних занять з використанням міждисциплінарних зв'язків, коли вибір задач з фізики, що розглядаються зі студентами певної спеціальності, пов'язується з фаховими дисциплінами. Здійснити підбір задач, що відповідають фаховим потребам не є складним. Але останнім часом дуже часто в інженерних вишах формуються групи за спеціальностями з чисельністю студентів 5-10 осіб (так звані мали групи). Здійснюється уніфікація навчальних планів і студенти різних спеціальностей об'єднуються для проведення не тільки лекційних, але й практичних занять з фізики. При цьому за розкладом на практичному занятті можуть бути об'єднані, наприклад, студенти за спеціалізацією «Холодильні машини і установки» та «Електромеханіка». Для перших найбільш актуальними є задачі з розділу «Молекулярна фізика та термодинаміка», для других – з розділу «Електрика та магнетизм».

Аудиторний час вивчення фізики є дуже обмеженим: за останні п'ять років він скоротився вдвічі. Таке скорочення не надає можливості у межах навчальної програми приділити багато уваги обом розділам. Методика розв'язування задач, що запропонована у цій роботі, дозволяє здійснювати паралельний розв'язок декількох задач, які відповідають різним тематичним напрям-

кам. При цьому викладач має можливість на базі загального розв'язку, який наведений у навчальному посібнику, швидко в індивідуальному порядку підказати шлях розв'язування конкретної задачі. Тобто студенти, що навчаються за різними спеціальностями, у рамках одного заняття можуть розв'язувати задачі за власними, професійно орієнтованими темами. Крім того, швидкість розв'язування задач і, відповідно, кількість виконаних на занятті завдань, для кожного студента визначається індивідуальними здібностями і не залежить від оточення. Це забезпечує підвищення його мотивації до навчання фізики та рівень умінь, необхідних для подальшого самостійного розв'язування завдань.

Такий підхід веде до вирішення не тільки третього, але й *четвертого завдання: побудови індивідуальних освітніх траєкторій.* У даному випадку організація навчання за індивідуальною траєкторією відбувається за напрямком диференціації навчання за принципами професійної спрямованості та реалізації особистісного потенціалу кожного студента.

П'яте завдання: створення навчально-методичного посібника для проведення практичних занять з фізики. Відповідний посібник, що стане методичною основою проведення практичних занять з фізики за розглянутою у роботі методикою, має виконувати наступні функції:

- мінімізувати кількість обов'язкових задач шляхом виділення саме тих типів задач, що відповідають фаховим потребам за певними спеціальностями.

- створити умови для різноманітних форм проведення практичних занять шляхом розгляду задач за декількома розділами одночасно, залежно від фахових потреб і здібностей усіх присутніх на занятті.

- скоротити час та інтенсифікувати індивідуальне консультування студента з боку викладача, за наявності загального рішення усіх задач.

Висновки. Запропоновано методичний підхід до проведення практичних занять з фізики, який сприяє вирішенню сучасних завдань проведення профільних практичних занять з фізики для студентів інженерних ВЗО. Розглянутий підхід сприяє підвищенню якості базової підготовки майбутніх інженерів-фахівців в інформаційному суспільстві. Використання його принципів можна рекомендувати викладачам, що намагаються впроваджувати принцип зв'язку з майбутньою професією під час навчання студентів інших природничих дисциплін.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 240 с.
2. Попкова Е.А. Формирование умений продуктивной учебной деятельности у будущего инженера в процессе обучения физике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Е.А. Попкова. – Ярославль, 2009. – 222 с.
3. Іваній В.С. Педагогічні основи гуманізації фізичної освіти в умовах нанотехнологічного розвитку суспільства / В.С. Іваній, І.О. Мороз // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка. – 2015. – № 8(52). – С. 48-54.
4. Шарко В.Д. Задачі прикладного та професійно спрямованого змісту з вищої математики для майбутніх судноводів : [навчально-методичний посібник] / В.Д. Шарко, О.О. Доброштан. – Херсон : Вид-во ХНТУ. – 2016. – 155 с.
5. Шарко В.Д. Збірник задач міжпредметного змісту з вищої математики для судноводів / В.Д. Шарко, Т.С. Джежуль. – Херсон : ХДМА, 2014. – 118 с.
6. Сосницька Н. Створення навчально-книжкового комплексу на основі інноваційних технологій навчання / Н. Сосницька // Наукові записки. – Вип. 51. – Серія: Педагогічні науки. – 2003. – Ч. 2. – С. 58-63.
7. Литвинова М.Б. Работа с клиповым мышлением студентов в образовательном пространстве Украины / М.Б. Литвинова, А.Д. Штанько, Ю.Г. Тендитный // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – 2016. – Вип. LXXIV. – С. 136-140.
8. Літвінова М.Б. Технологізація як адаптаційний підхід до сучасного навчання у вишах / М.Б. Літвінова // Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2017. – Вип. 11. – Ч. 1. – С. 161-167.

УДК 81'367.2:372.46:373.3.016:811.161.2]=161.2(045)

РОЛЬ ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ПРО РЕЧЕННЯ В РОЗВИТКУ МОВНОЇ ТА МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Попович Н.Ф., к. філол. н., доцент,
доцент кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій
Мукачівський державний університет

Волошин Н.П., старший викладач кафедри
теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівський державний університет

У статті визначено роль формування знань про речення в розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей молодших школярів на уроках української мови в початкових класах, схарактеризовано головні аспекти формування в учнів знань про речення, з'ясовано особливості вивчення речення як мовної й мовленнєвої одиниці, окреслено найбільш ефективні методи формування знань про речення. Робота над реченням має особливе значення, адже саме за допомогою речень молодші школярі засвоюють лексичне значення слова, словотвір, фонетику, орфоепію, орфографію, морфологічні форми слів, їх синтаксичну роль, пунктуацію, а також формулюють і висловлюють думки. Оскільки речення є головною одиницею зв'язного мовлення, дуже важливо працювати над його засвоєнням систематично й цілеспрямовано на кожному уроці української мови.

Ключові слова: синтаксис, речення, види речень, головні члени речення, мова та мовлення, зв'язне мовлення, формування знань, урок української мови.

В статье определена роль формирования знаний о предложении в развитии языковой и речевой компетентностей младших школьников на уроках украинского языка в начальных классах, охарактеризованы главные аспекты формирования в учеников знаний о предложении, выяснены особенности изучения предложения как языковой и речевой единицы, очерчены наиболее эффективные методы формирования знаний о предложении. Работа над предложением имеет особенное значение, ведь именно с помощью предложений младшие школьники осваивают лексическое значение слова, словообразование, фонетику, орфоэпию, орфографию, морфологические формы слов, их синтаксическую роль, пунктуацію, а также формулируют и высказывают мысли. Поскольку предложение есть главной единицей связной речи, очень важно работать над его освоением систематически и целенаправленно на каждом уроке украинского языка.

Ключевые слова: синтаксис, предложение, виды предложений, главные члены предложения, язык и речь, связная речь, формирование знаний, урок украинского языка.



Popovych N.F., Voloshyn N.P. THE ROLE OF FORMATION OF KNOWLEDGE CONCERNING THE SENTENCES IN LANGUAGE AND SPEECH COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AT UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

The role of forming knowledge concerning the sentences in the development of language and speech competences of junior pupils in Ukrainian lessons in elementary school has been defined in the article, the main aspects of forming pupils' knowledge of the sentence have been described, the features of studying the sentence as a linguistic and linguistic unit have been determined, the most effective methods of formation of knowledge concerning the sentence have been found out. Work on the sentence is of particular importance, because it is with the help of the sentence that junior pupils learn the lexical meaning of the word, word formation, phonetics, spelling, morphological forms of words, their syntactic role, punctuation, as well as formulate and express thoughts. Since the sentence is the main unit of coherent speech, it is very important to work on its assimilation systematically and purposefully in every lesson of the Ukrainian language.

Key words: *syntax, sentences, types of sentences, main parts of the sentence, speech and speech, coherent speech, formation of knowledge, lesson of the Ukrainian language.*

Постановка проблеми. Визначення ролі формування знань про речення в розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей молодших школярів на уроках української мови в початкових класах у сучасній методиці навчання української мови є актуальною проблемою. Адже усне й писемне спілкування дітей відбувається саме за допомогою речень. Якісне зв'язне мовлення дає змогу учням вільно й результативно спілкуватися з однолітками та дорослими на будь-яку тему, доступну для їхнього віку й розуміння. У сучасній методиці навчання української мови в початкових класах речення розглядається як мовна та мовленнєва одиниця. Дослідження окресленої проблеми сприяє виявленню найбільш ефективних і значущих методів вивчення речення як елемента синтаксису та одиниці усного й писемного мовлення учнів, з'ясуванню роль формування знань про речення в розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей молодших школярів на уроках української мови в початкових класах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням і розробленням важливих питань методики навчання української мови в початковій школі, пов'язаних із вивченням елементів синтаксису, займалися такі вчені та дослідники, як М. Вашуленко, О. Мельничайко, К. Пономарьова, В. Бадер, І. Стратілат та ін. Аналіз наукових праць із методики викладання української мови в початковій школі, педагогіки, лінгвістики, дидактики, лінгводидактики засвідчує, що в центрі уваги науковців були проблеми вивчення речення в початкових класах, система роботи над ним, визначення особливостей вивчення цього елемента синтаксису, формування методичних рекомендацій для вивчення речення тощо.

Об'єктами дослідження стали методи формування знань про речення на уроках української мови в початкових класах, їх роль у розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей молодших школярів.

Постановка завдання. Мета дослідження – визначити роль формування знань про речення в розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей молодших школярів на уроках української мови в початкових класах.

Основними завданнями дослідження є схарактеризувати головні аспекти формування в учнів початкових класів знань про речення; з'ясувати особливості вивчення речення як мовної й мовленнєвої одиниці; окреслити найбільш ефективні методи формування знань про речення на уроках української мови в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою уроків української мови в початковій школі, як відомо, є допомогти учням оволодіти нормами граматичної будови мови, збагатити їхнє усне й писемне мовлення різноманітними формами та способами висловлення думки, а також, звичайно, підвищити рівень розвитку їхнього зв'язного мовлення.

Аналіз роботи досвідчених учителів початкових класів засвідчує, що в процесі вивчення курсу української мови особливу увагу варто приділяти розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей учнів, оскільки мова є не тільки шкільним навчальним предметом, а й, власне, головним засобом усного й писемного спілкування дітей, важливою основою для вивчення інших навчальних дисциплін.

Грунтовне вивчення програмних вимог дошкільної освіти показує, що вже старші дошкільники мають базову підготовку до вивчення української мови. Зокрема, мовленнєвий розвиток дітей базується на комплексному розв'язанні завдань формування звукової культури, лексичного запасу, граматичного ладу мовлення, комунікативних умінь через розвиток у них зв'язного мовлення. Відповідно до вимог стандарту щодо показників мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, вони повинні мати уявлення про речення як оди-



ницю мовлення, виокремлювати його з фонетику, орфографію, морфологічні форми слів і їх синтаксичну роль, пунктуацію.

Робота над засвоєнням учнями початкової школи знань про речення має особливе значення, оскільки, зокрема, семантика багатозначних слів чи лексем, ужитих у переносному значенні, а також омонімів виявляється саме в контексті речення. За допомогою речень розкриваються функції синонімів, антонімів, фразеологізмів. Використовуючи знання із синтаксису, учні зможуть зрозуміти сутність таких мовних явищ, як перехід слів з однієї частини мови в іншу, утворення нового слова внаслідок зміни семантики. Знання елементів синтаксису необхідні молодшим школярам і для розрізнення перехідних і неперехідних дієслів, безособових дієслів, а також усвідомлення ними ролі прикметників, займенників, прийменників і сполучників.

За допомогою різноманітних видів роботи над реченням учителю треба сформулювати в учнів поняття про речення як мовну одиницю, що складається зі слів і передає якусь думку.

Молодші школярі початкові уявлення про речення здобувають у період навчання грамоти. Термін та ознаки речення вони засвоюють практично, зокрема виконуючи різні вправи. Упродовж цього періоду діти повинні засвоїти, що речення слугує для висловлення думки й складається зі слів, пов'язаних за змістом і граматично, у ньому про когось або про щось розповідається, запитується, щось стверджується або заперечується, на його початку пишеться велика буква, йому властиві розповідна, питальна чи оклична інтонація, відповідно до якої в кінці речення ставиться крапка, знак питання або знак оклику.

У добукварному періоді навчання грамоти першокласники, виконуючи різноманітні вправи, вчать точно формулювати відповіді на запитання, правильно будувати речення, добирати слова потрібної форми, розміщувати їх у відповідному порядку.

У букварний період учні вчать виділяти окремі речення з тексту. Роботу над вивченням речення варто проводити систематично й цілеспрямовано протягом усього букварного періоду. Як показує досвід, робота над написанням слів стає більш ефективною тоді, коли учні засвоюють їх не відокремлено, а будують із ними розповідні, питальні та окличні речення.

У післябукварному періоді школярі вдосконалюють свої вміння й навички, виконуючи аналітико-синтетичні вправи з реченням.

У 2-му класі учні повинні засвоїти поняття про речення як групу слів, що виражає

закінчену думку. Діти вивчають поділ речень за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні), головні члени речення (підмет і присудок), другорядні члени речення та зв'язок між словами в реченні.

Учителю доцільно розвивати в учнів уміння та навички будувати й правильно інтонувати речення. Для усвідомлення молодшими школярами речення як одиниці мовлення велике значення має систематична робота над його інтонаційним оформленням, що на письмі позначається розділовими знаками.

Інтонація – це звукові засоби мови, за допомогою яких передається змістовий та емоційний характер висловлювання, комунікативне спрямування, стилістичне забарвлення тексту, індивідуальність виражальних прийомів мовця [3, с. 326].

Як відомо, до структури інтонації входять такі елементи, як мелодика, інтенсивність, темп, пауза, тембр.

Під час опрацювання речень за метою висловлювання особливу увагу варто приділяти навчанню учнів правильно інтонувати розповідні, питальні та спонукальні речення. Важливо, щоб діти вміли виділяти голосом найважливіші за змістом слова. Учні повинні також засвоїти, що речення можуть бути окличними та неокличними. Учителю треба навчити школярів правильно інтонувати окличні та неокличні синтаксичні одиниці.

У 2-му класі під час роботи над реченням учителю необхідно навчити дітей визначати його граматичну основу, встановлювати синтаксичні зв'язки між членами речення, конструювати речення за моделлю, складати речення й зв'язні висловлювання з вивченими граматичними формами. Розвиваючи в учнів такі практичні вміння, педагог сприятиме ефективному розвитку мовної й мовленнєвої компетентностей школярів.

Щоб сформувати в школярів правильні уявлення про підмет і присудок, щоб діти не ототожнювали підмети тільки з іменниками, а присудки тільки з дієсловами, учнів 3-го класу ознайомлюють також з іншими способами вираження головних членів речення. Як показує досвід, найбільш доступними для дітей є підмети, що виражені особовими займенниками, а присудки – іменниками і прикметниками.

Під час вивчення елементів синтаксису третьокласники дізнаються про другорядні члени речення. Школярам необхідно засвоїти, що другорядні члени вказують на різноманітні ознаки предметів, обставини дії тощо, допомагають повніше й образніше виразити думку. Таким чином, робота над головними й другорядними членами речення



ня відіграє важливу роль у розвитку мовної й мовленнєвої компетентностей учнів.

Особливої уваги педагога потребує засвоєння дітьми знань про зв'язок слів у реченні. Учителю повинен розвивати в учнів уміння встановлювати зв'язки між членами речення. Така робота має сприяти усвідомленню та розрізненню школярами словосполучення й граматичної основи речення, а також оволодінню ними нормами сполучуваності слів української мови. Здобуті вміння мають важливе значення для досягнення учнями високого рівня мовної й мовленнєвої компетентностей.

У 4-му класі школярам необхідно систематично повторювати й закріплювати вивчене в попередніх класах, виконуючи різноманітні аналітико-синтетичні вправи.

Четвертокласники повинні також засвоїти знання про однорідні члени речення, як-от: однорідні члени відповідають на одне й те саме питання та зв'язані з одним і тим же словом; однорідними можуть бути підмети, присудки та другорядні члени речення; однорідні члени поєднуються за допомогою інтонації перелічування чи протиставлення, сполучників *і (й), та, а, але*; за відсутності сполучників *і (й)* між однорідними членами ставляться коми; перед сполучниками *а, але* завжди ставляться коми; при однорідних членах можуть бути залежні слова. Аналіз речень з однорідними членами сприятиме усвідомленню учнями будови таких синтаксичних одиниць, а також виробленню в молодших школярів пунктуаційних навичок. Учителю повинен поступово формувати в дітей уміння самостійно складати речення з однорідними членами, використовувати їх у своєму усному й писемному мовленні. Для цього можна використовувати різноманітні завдання творчого характеру.

У 4-му класі учні практично ознайомлюються зі складним реченням. Така робота проводиться під час аналізу різних за структурою речень, зіставляючи прості й складні синтаксичні конструкції, будуючи складні речення за поданими учителем чи в підручнику зразками або схемами.

Аналізуючи складні речення, школярі дізнаються, що частини таких синтаксичних одиниць можуть поєднуватися за допомогою інтонації й сполучників чи сполучних слів. Учителю важливо навчити дітей правильно інтонувати складні речення. Учні повинні засвоїти, що між частинами складного речення робиться пауза.

В. Бадер зазначає: «Речення як мінімальна комунікативна одиниця виконує функцію формування й вираження думки в усному та писемному мовленні. Складаючись зі словосполучень, воно є одиницею

побудови тексту. Тому в початковому курсі рідної мови робота над реченням організовується так, щоб в учнів розвивалися уявлення про співвідношення форми речення як мовної одиниці та її функціональної ролі в мовленні. Такий підхід у сучасній лінгвометодичці створює умови для вивчення речення, як й інших мовних одиниць, на функціональній основі» [1, с. 41].

Дослідниця виділяє такі завдання: формувати вміння та навички нормативно використовувати синтаксичні конструкції; збагачувати синтаксичний лад мовлення синонімічними синтаксичними засобами; формувати вміння будувати речення та використовувати їх у текстах адекватно умовам і завданням спілкування; удосконалювати інтонаційні вміння та навички оформляти власні синтаксичні одиниці (речення й тексти) в усному та писемному мовленні; розвивати вміння редагувати, виправляючи допущені помилки чи поліпшуючи продукovanі синтаксичні одиниці [1, с. 41].

Реальною одиницею спілкування є усне або письмове зв'язне висловлювання – текст.

Текст складається з речень, які повинні бути правильно побудованими та взаємопов'язаними. Правильність формулювання речень позначається на звучанні всього висловлювання. Від умінь школярів точно висловлюватися залежить результат їхнього спілкування.

Зважаючи на те, що залучення учнів до кожного виду мовленнєвої діяльності передбачає цілеспрямовану роботу з формування вміння складати та правильно оформлювати усне чи письмове висловлювання, робота над реченням повинна залишатися в центрі уваги вчителя.

Як відомо, зв'язне висловлювання – це сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом мовлення та головною думкою за допомогою мовних засобів.

Учителю початкових класів варто навчати учнів передавати складну залежність ознак предмета й думки про нього відповідними мовними (лексичними, граматичними та інтонаційними) засобами. Висловлювання учнів повинні бути виразними й чіткими, щоб слухачі могли одержати точне уявлення про предмет розмови, а мовці досягли бажаного результату спілкування.

Як ми спостерегли, учні початкових класів використовують у своєму мовленні різні синтаксичні конструкції, якими вони оволоділи практично, наслідуючи зразки мовлення дорослих. Учителю повинен формувати в дітей уміння будувати речення відповідно до синтаксичних правил, літературних норм, урізноманітнювати структуру речень,



навчити школярів удосконалювати речення, домагаючись їх точності й виразності. Цього можна досягти за допомогою виконання різноманітних вправ (за зразком, конструктивних і творчих).

Українська мова в початкових класах, як відомо, вивчається за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною та діяльнісною. Основною є мовленнєва лінія, яка передбачає формування й розвиток умінь молодших школярів із чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма. Мовна лінія підпорядкована мовленнєвому розвитку учнів і забезпечує відповідний обсяг знань з мови й умінь їх застосовувати в мовленнєвій практиці.

У методиці навчання української мови чітко окреслилися три групи методів розвитку мовлення: імітативні, комунікативні та метод конструювання тексту.

Імітативні методи (методи наслідування) ґрунтуються на тому, що мова передається з покоління в покоління й засвоюється дитиною шляхом наслідування. Імітативні методи насамперед охоплюють аналіз зразків текстів, синтез власних мовних конструкцій, пошукову діяльність – добір слів та інших мовних засобів, моделювання зразків текстів, конструювання за моделями речень і текстів, узагальнення, формулювання правил тощо.

Комунікативні методи розвитку мовлення ґрунтуються на комунікативній функції мови, тобто її призначенні бути засобом спілкування, комунікації, а також самовираження.

Метод конструювання тексту ґрунтується на дидактичній закономірності: нові уміння й способи діяльності молодших школярів формуються на теоретичній основі. Цей метод передбачає застосування теоретичних знань із мовознавчих розділів, зокрема й граматики. Метод конструювання тексту реалізується значною кількістю прийомів і типів завдань. Значна частина з них виконує підготовчу й допоміжну функції. Важливу роль відіграє робота над реченням – складання, інтонування, редагування речень тощо.

Уміння молодших школярів будувати різні типи речень є основою розвитку їхнього зв'язного мовлення. Зокрема, за допомогою речень учні висловлюють думки, на основі знань цих синтаксичних одиниць реалізуються навички дітей дібрати точне слово, утворити потрібну форму, скласти словосполучення тощо. Здобуті вміння й навички мають важливе значення для досягнення учнями високого рівня мовної й мовленнєвої компетентностей.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, основною метою роботи над реченням є навчити молодших школярів висловлювати відносно закінчену думку в чіткій і правильній синтаксичній структурі. У роботі над реченням учителю потрібно враховувати, що речення є одиницею мовлення, тому до вправ з реченнями висуваються такі самі вимоги, як і до мовленнєвих вправ загалом. Оскільки речення є організованою одиницею, то робота над ним дуже тісно пов'язана з граматикою, його опрацювання має бути зосереджене на структурі й зв'язках у реченнях, на різних типах речень. Зважаючи на те що речення має смислову єдність і певну смисловою завершеність, необхідно працювати над його смисловою, фактичною основою, значенням і значеннєвими відтінками, їх залежністю від структури речення. Як ми спостерегли, важливе значення має інтонація речення, яку необхідно опрацювати на уроках української мови, домагаючись усвідомлення учнями зв'язку інтонації й змісту. Під час роботи над вивченням речення вчитель початкових класів може ефективно застосовувати такі методи: пояснювально-ілюстративні, продуктивні, евристичні, проблемні, наочні, словесні, практичні, інтерактивні. За допомогою вивчення елементів синтаксису молодші школярі засвоюють лексичні значення слів, словотвір, морфологічні форми частин мови тощо. Засвоєння учнями знань про речення як мовну й мовленнєву одиницю сприяє виробленню в них умінь правильного використання різних синтаксичних конструкцій у процесі усного й писемного мовлення.

Отже, за нашими спостереженнями, формування знань про речення на уроках української мови в початкових класах відіграє дуже важливу роль у розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадер В. Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням / В. Бадер // Початкова школа. – 2000. – № 8. – С. 41–43.
2. Мельничайко О.І. Вивчення елементів синтаксису в початкових класах : методичний посібник / О.І. Мельничайко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 72 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі / за наук. ред. М.С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
4. Пономарьова К. Формування в молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлювання / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2005. – № 11. – С. 29–33.
5. Стратілат І. Система роботи над реченням / І. Стратілат // Початкова освіта. – 2012. – № 20(644). – С. 3–8.



УДК 373.5:504:620.3

РОЛЬ НАНОТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ

Ткаченко Ю.А., аспірант кафедри фізики та методики навчання фізики

Сакунова Г.В., магістр кафедри фізики та методики навчання фізики

Мороз І.О., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри фізики та методики навчання фізики
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

У статті порушено проблему ролі та місця нанотехнологій у формуванні в учнів загальноосвітньої школи наукового світогляду. Розглянуто основні складові елементи наукового світогляду учнів. Запропоновано основні компоненти системи знань з основ нанотехнологій, що доповнюють наукову картину світу. Визначено критерії сформованості наукового світогляду учня.

Ключові слова: нанотехнології, науковий світогляд, наукова картина світу, критерії сформованості наукового світогляду.

В статтю затронуто проблема ролі і місця нанотехнологій в формуванні у учасників загальноосвітньої школи наукового світогляду. Рассмотрены основные составляющие научного мировоззрения учащихся. Предложены основные компоненты системы знаний по основам нанотехнологий, дополняющие научную картину мира. Определены критерии сформированности научного мировоззрения учащегося.

Ключевые слова: нанотехнологии, научное мировоззрение, научная картина мира, критерии сформированности научного мировоззрения.

Tkachenko Yu.A., Sakunova H.V., Moroz I.O. THE ROLE OF NANOTECHNOLOGY IN FORMATION OF THE SCIENTIFIC OUTLOOK OF PUPILS

In the article the issue of the role and place of nanotechnology in formation of the scientific outlook of pupils of secondary school is touched. The main components of the scientific outlook of pupils are considered. The main components of system of knowledge of nanotechnologies that complement the scientific picture of the world are offered. The criteria of formation of the scientific outlook of pupil are defined.

Key words: nanotechnology, scientific outlook, scientific picture of the world, criteria of formation of the scientific outlook.

Постановка проблеми. В указі Президента України від 25 червня 2013 року «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» зазначено: «Модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі. Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямовано на забезпечення економічного зростання держави та розв'язання соціальних проблем суспільства, на подальше навчання і розвиток особистості» [13].

Враховуючи завдання Національної стратегії, навчання та розвиток особистості регламентуються сучасними процесами, що відбуваються у науці та освіті всієї світової спільноти, а саме конвергенцією (об'єднанням, взаємопроникненням) наук і технологій. Передбачається, що ядром нового науково-технологічного устрою будуть нанотехнології, біотехнології, інформаційні й когнітивні технології. Відмінними рисами зазначених технологій є міждисциплінар-

ність, перехід до наносвіту та взаємопроникнення живої і неживої природи.

Як відомо, накопичення знань про навколишній світ не є монотонним процесом, воно постійно зазнає переломних моментів (наукові революції), що змінюють уявлення людини про наукову картину світу. У наш час чергову науково-технічну революцію пов'язують саме з нанотехнологіями. Нанотехнології внесли свої зміни у розуміння людиною сучасного світу та природи, стали інтегруючим фактором і базою для подальшого взаємопов'язаного розвитку фізики, хімії, біології тощо.

Зміст природничих дисциплін шкільного курсу, зокрема фізики, нині спрямований на формування в учнів знань про будову та закони мега-, макро- й мікросвіту. При цьому міжпредметні зв'язки, що є основою формування в учнів цілісної наукової картини світу та наукового світогляду, практично не реалізуються у процесі навчання. Тому вивчення нанотехнологій у загальноосвітній школі є одним із факторів формуван-



ня в учнів цілісної наукової картини світу і, як наслідок, наукового світогляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування наукового світогляду у процесі навчання, незважаючи на значні досягнення, залишається актуальною і у наш час. Значний внесок у вирішення даної проблеми зробили зарубіжні (М.К. Гончаров, В.Ф. Єфименко, В.В. Мултановський, М.Г. Огурцов тощо) та вітчизняні науковці (Л.Ю. Благодаренко, І.В. Бургун, Г.М. Голін, С.У. Гончаренко, В.Р. Ільченко, В.М. Мощанський, М.І. Садовий, В.Д. Сиротюк, М.І. Шут тощо). Аналіз наукових праць показав, що більшість науковців (Л.Ю. Благодаренко, І.В. Бургун, С.У. Гончаренко, В.Ф. Єфименко, В.В. Мултановський, В.Р. Ільченко, М.І. Садовий, В.Д. Сиротюк, М.І. Шут) акцентує на важливості формування наукового світогляду саме у процесі вивчення природничих дисциплін [1; 2; 4; 6; 8; 10; 11]. Проте поза увагою науковців залишається роль нанотехнологій у формуванні наукового світогляду учнів.

Загальнонауковий аспект даної проблеми частково висвітлений у працях С.Ю. Коломійцева та О.В. Джигана. С.Ю. Коломійцев визначив місце і роль нанооб'єктів у сучасній науковій картині світу [9]. О.В. Джиган дослідив вплив сучасних технологій, зокрема нанотехнологій, на наукову картину світу [5]. Методологічні аспекти проблеми нині залишаються невирішеними.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у з'ясуванні ролі нанотехнологій у формуванні в учнів наукового світогляду у процесі навчання природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж визначити роль і місце нанотехнологій у формуванні наукового світогляду, з'ясуємо суть і основні риси цього поняття.

Світогляд є об'єктом дослідження багатьох наук, тому нині немає єдиного визначення цього поняття.

В Українському педагогічному словнику зазначено, що світогляд – це форма суспільної самосвідомості людини, система її поглядів на природу і суспільство, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому [14].

Одним із видів світогляду є науковий світогляд – цілісна система наукових, філософських, політичних, моральних, правових, естетичних понять, поглядів, переконань і почуттів, які визначають ставлення людини до навколишньої дійсності й до

себе [15]. Згідно з означенням, основними структурними елементами наукового світогляду є знання, погляди, переконання і почуття.

Характерним для наукового світогляду є правильне розуміння будови та законів руху і розвитку навколишнього світу, тобто наукова картина світу – це цілісна система знань про загальні властивості та закономірності природи, техніки, суспільства та людини, що виникає в результаті узагальнення та синтезу основних знань, отриманих усіма науками на певному етапі розвитку людства [3].

Формування наукового світогляду – це складний процес, що охоплює всі сфери життєдіяльності людини і триває протягом усього життя. Одним із важливих етапів цього процесу є період навчання у школі, коли закладаються основи наукової картини світу. Тому важливо сформувати в учнів цілісну картину світу, яка відображає взаємозв'язок і взаєморозвиток живої і неживої природи. Нанотехнології як міждисциплінарна галузь знань відповідають сучасній тенденції до інтеграції, об'єднання теоретичних знань у цілісну систему. Навчання основ нанотехнологій у загальноосвітній школі сприятиме формуванню в учнів цілісної наукової картини світу, що відображає об'єктивний світ у його єдності і розвитку.

Зазначимо, що значну увагу інтеграції і єдності науки, а відповідно й відображенню цього у навчальних дисциплінах, приділяв А. Ейнштейн, який зазначав: «Вищим обов'язком фізиків є пошук тих загальних елементарних законів, з яких шляхом чистої дедукції можна отримати картину світу» [7, с. 40].

Фундаментом для формування наукового світогляду є засвоєння учнями цілісної системи теоретичних знань. Система освіти побудована таким чином, що в учнів формуються локальні наукові картини світу (фізична, біологічна, хімічна тощо). Включення основ нанотехнологій у зміст природничих дисциплін дасть змогу об'єднати розрізнені наукові картини світу в єдину.

У процесі навчання основ нанотехнологій у школярів формується система знань із цієї галузі, що доповнює наукову картину світу, яка сформулювалась на початку ХХІ ст. Основними компонентами сучасної системи є знання про:

- нанооб'єкти, наноматеріали і їх властивості;
- технології отримання нанооб'єктів і наноматеріалів;
- сучасні засоби дослідження об'єктів нанометрового діапазону;



– досягнення і перспективи застосування нанотехнологій [12].

Формування цих нових знань базується на знаннях, отриманих у процесі вивчення базових природничих дисциплін (фізики, хімії, біології). Особлива увага приділяється межах застосування нанотехнологій, перспективам розвитку та використанню у промисловості і техніці.

Із метою розв'язання світоглядних проблем, які виникають в учнів при ознайомленні з нанонаукою, треба виділяти ті поняття та закономірності, які забезпечують формування уявлення про природу у свідомості учнів із погляду інтегрованих знань у галузі біології, хімії та фізики.

Засвоєння цілісної системи знань про світ та місце людини у ньому є важливою, але не єдиною, умовою формування наукового світогляду. Враховуючи структуру наукового світогляду, теоретичні знання, що лежать в основі цілісної наукової картини про світ, мають трансформуватися у погляд і переконання учня.

Учні сприймають світ, ґрунтуючись на власному досвіді. Так, наукову картину світу становлять об'єктивні знання, але у процесі практичної діяльності школярів, враховуючи власне ставлення до навколишнього світу, його законів руху і розвитку, ці теоретичні знання перетворюються на суб'єктивні погляди учнів, які вони сприймають як незаперечну істину, і згодом стають переконаннями.

Суб'єктивне ставлення до теоретичних знань формується у процесі критичного їх осмислення та застосування на практиці. Тому для формування наукових поглядів на уроках необхідно використовувати проблемно-пошукові, дослідницькі, інтерактивні методи навчання та метод проектів. Зазначені методи:

- створюють умови для застосування знань про нанотехнології у навчальній діяльності і повсякденному житті;
- стимулюють пізнавальну активність, інтерес, ініціативність учнів;
- розвивають критичне мислення;
- сприяють формуванню творчих здібностей.

Глибоко усвідомлені та емоційно оцінені наукові ідеї, закони, теорії трансформуються у переконання. Саме переконання визначають життєву позицію особистості, характер її діяльності та поведінку. Формування переконань є кінцевою метою діяльності вчителя, а система переконань створить основу для становлення наукового світогляду.

Таким чином, зміст навчального матеріалу з основ нанотехнологій, а також форми і методи навчання учнів мають сприяти:

– формуванню ціннісного ставлення до науково-технічних досягнень у галузі нанонауки і нанотехнологій;

– розумінню учнями значення нанотехнологій у розвитку науки, а також можливих негативних соціально-екологічних наслідків впровадження і використання нанотехнологій [12].

Про наявність переконань можна говорити у тому разі, коли в учня сформувався:

- 1) наукові знання;
- 2) особистісне ставлення до них;
- 3) потреби в їх використанні;
- 4) уміння доводити, спростовувати;
- 5) уміння аналізувати та оцінювати факти, теорії тощо [16].

Зрозуміло, що науковий світогляд неможливо створити на одному уроці. Це плідна робота вчителя і учнів під час вивчення основ нанотехнологій на уроках фізики, хімії та біології, адже навчання «Основ нанотехнології» як самостійної дисципліни не передбачено нормативною базою системи освіти. Крім того, варто залучати учнів до науково-дослідної роботи на базі Малої академії наук, до участі в учнівських наукових конференціях, семінарах, організовувати екскурсії на підприємства, науково-технічні виставки тощо.

Формування в учнів наукового світогляду у процесі навчання основ нанотехнологій ускладнюється відсутністю єдиних критеріїв для визначення рівня сформованості наукового світогляду. Аналіз наявних критеріїв сформованості наукового світогляду показав, що під час діагностики варто враховувати суть і структуру наукового світогляду.

Ми виділили такі критерії сформованості наукового світогляду:

- 1) сформованість в учнів цілісної наукової картини світу, що відображає єдність і взаєморозвиток живої і неживої природи та відповідає сучасному рівню розвитку науки;
- 2) наявність стійких поглядів і переконань, що проявляються в оцінці явищ природи і подій суспільного життя;
- 3) усвідомлення учнями свого місця у світі, спрямованості власних світоглядних знань.

ґрунтуючись на зазначених критеріях, вчитель може самостійно підібрати відповідні завдання (усні чи письмові) з метою діагностики рівня сформованості наукового світогляду.

Зрозуміло, що процес формування наукового світогляду триває все життя й об'єктивно оцінити рівень сформованості наукового світогляду учня досить складно, оскільки з розвитком науки змінюється наукова картина світу, крім того, на погляди і



переконання впливає соціум, в якому живе учень.

Висновки з проведеного дослідження. Формування в учнів наукового світогляду – складний і тривалий процес, спрямований на формування цілісної наукової картини світу, поглядів, переконань і почуттів, що проявляються у ставленні людини до оточуючої дійсності та свого місця у світі. З розвитком науки і суспільства змінюється наукова картина світу і, як наслідок, науковий світогляд. Нині основою чергової науково-технічної революції є нанотехнології, розвиток яких відбувається прискореними темпами. Навчання учнів основ нанотехнологій дасть змогу об'єднати локальні наукові картини світу, що формуються під час вивчення базових природничих дисциплін, та створити цілісну наукову картину світу. У свою чергу, змінюються погляди і переконання, пов'язані зі структурою сучасного світу та місцем людини у ньому.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці системи завдань із метою діагностики рівня сформованості наукового світогляду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Благодаренко Л.Ю., Шут М.І. Перспективи оновлення фізичної освіти в основній школі / Л.Ю. Благодаренко, М.І. Шут // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 14: Інновації в навчанні фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі: міжнародний та вітчизняний досвід. – С. 13–15.
2. Бургун І.В. Особливості формування наукового світогляду учнів під час інтегративного вивчення природничих дисциплін / І.В. Бургун // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – 1999. – № 9. – С. 20–27.
3. Гінзбург М.Д. Наукова картина світу як засіб інтегрувати та систематизувати фахові знання / М.Д. Гінзбург // Вісник Національного авіаційного університету. Сер.: Філософія. Культурологія. – 2012. – № 2. – С. 9–17.
4. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики / С.У. Гончаренко. – Київ: Рад. шк., 1990. – 208 с.
5. Джиган О.В. Влияние современных технологий на научную картину мира / О.В. Джиган // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 1. – С. 90–98.
6. Ефименко В.Ф. Физическая картина мира и мировоззрение / В.Ф. Ефименко. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1997. – 160 с.
7. Эйнштейн А. Сборник научных трудов: в 4 т. / А. Эйнштейн. – Москва: Наука, 1967. – Т. 4. – 600 с.
8. Ільченко В.Р. Природничонаукова картина світу у модульно-заликовій системі підручника «Природознавство-11» / В.Р. Ільченко // Проблеми сучасного підручника. – 2016. – № 16. – С. 178–184.
9. Коломийцев С.Ю. Нанотехнология – очередной этап развития науки / С.Ю. Коломийцев // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2011. – № 1. – С. 41–55.
10. Садовий М., Трифонова О., Стадніченко С. Формування сучасної наукової картини світу засобами системи наскрізних понять / М. Садовий, О. Трифонова, С. Стадніченко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – № 132. – С. 65–70.
11. Сиротюк В. Методика перевірки сформованості наукового світогляду учнів загальноосвітніх навчальних закладів / В. Сиротюк // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2013. – № 4(1). – С. 231–235.
12. Ткаченко Ю.А., Мороз І.О. Компетентнісний підхід до викладання основ нанотехнологій / Ю.А. Ткаченко, І.О. Мороз // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – 2017. – № 146. – С. 192–195.
13. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
14. Український педагогічний словник / За ред. Гончаренка С.У. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
15. Фіцула М.М. Педагогіка: [навч. посіб.] / М.М. Фіцула. – Київ: Академвидав, 2009. – 560 с.
16. Формування наукового світогляду [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://npu.edu.ua/e-book/book/html/D/ipgoe_ktmn_Moroz%20I.V.%20Zagalna%20metodyka%20navchannya%20biologii/400.html.

СЕКЦІЯ 3
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК [373.2.064.3-056.24]:316.647.5(477)

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ
У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Вахняк Н.В., старший викладач
кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

Артюхова О.В., студент
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури висвітлено теоретичні основи формування толерантності у старших дошкільників до дітей з особливими потребами. Стаття розкриває сутність понять «толерантність», «діти з особливими потребами», «інклюзія». Автори доводять, що процес формування толерантного ставлення старших дошкільників до дітей з обмеженими можливостями має здійснюватися комплексно усіма учасниками освітнього процесу й реалізовуватися через традиційні та нетрадиційні форми, методи роботи; визначено етапи й психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *формування, толерантність, діти старшого дошкільного віку, діти з особливими потребами, інклюзія, психолого-педагогічні умови, етапи.*

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотрены теоретические основы формирования толерантности у старших дошкольников к детям с особыми потребностями. Статья раскрывает сущность понятий «толерантность», «дети с особыми потребностями», «инклюзия». Авторы доказывают, что процесс формирования толерантного отношения старших дошкольников к детям с ограниченными возможностями должен осуществляться комплексно всеми участниками образовательного процесса и реализовываться через традиционные и нетрадиционные формы, методы работы; определены этапы и психолого-педагогические условия формирования толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *формирование, толерантность, дети старшего дошкольного возраста, дети с особыми потребностями, инклюзия, психолого-педагогические условия, этапы.*

Vakhniak N.V., Artiukhova O.V. THEORETICAL BASES OF FORMATION OF TOLERANCE IN PRE-SCHOOL AGE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

In article on the basis of the analysis of psychological-pedagogical literature theoretical bases of formation of tolerance in pre-school age children with special needs. The article reveals the essence of the concepts “tolerance”, “children with special needs”, “inclusion”. The authors argue that the process of formation of tolerant attitude of the senior preschool children to children with disabilities should be integrated by all participants of the educational process and be implemented through traditional and non-traditional forms, methods of work; the stages and psycho-pedagogical conditions of forming tolerance in children of senior preschool age.

Key words: *formation, tolerance, preschool children, children with special needs, inclusion, psycho-pedagogical conditions, stages.*

Постановка проблеми. Нині світова статистика вказує на тенденцію зростання кількості народжуваності дітей з особливими потребами. На жаль, Україна не стала винятком, показники захворюваності серед дітей дошкільного віку збільшилися за останні 5 років більше ніж на 10%. Загострення цих тенденцій відбулося під впливом соціально-економічних та політичних

факторів і змін, що негативно позначилися на українському суспільстві. Відповідно, з'явилося безліч законів, кодексів, які певною мірою спрямовані на розв'язання проблем дітей з особливими потребами, однак не вирішують їх у повному обсязі. Так, наприклад, безліч батьків зіткнулися з проблемою здобуття якісної освіти, відповідно до здібностей та індивідуальних можливо-



стей дітей. Варто погодитися, що не кожен освітній заклад готовий прийняти дитину, яка потребує корекції фізичного або розумового розвитку. Основними бар'єрами на шляху до інклюзивної освіти в дошкільних закладах можна вважати: недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення закладів спеціальної освіти; недостатню соціально-практичну спрямованість педагогів; низьку ефективність корекційно-розвивальних занять; уніфікованість, що призводить до одноманітності педагогічного процесу, єдиної форми. Існує проблема і в толерантному сприйнятті дитини з особливими потребами як однолітками, так і їх батьками. Українська спільнота має прийняти цей виклик часу і зробити перші кроки у формуванні толерантності до інклюзивної освіти.

Отже, недостатнє теоретичне висвітлення та емпіричне вивчення теми дослідження, її соціальна значущість вказують на актуальність порушеної проблеми і потребують детального розгляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз свідчить, що вивченням проблеми формування толерантності займалися як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники: філософи (Р. Валитова, Ф. Вейс, У. Джеймс, О. Довгополова, М. Золотухін, А. Камю, Л. Кінг, Р. Крісті, Н. Круглова, В. Лекторський, М. Прохоров, Л. Скворцов, М. Уолцер, К. Ясперс та ін.), соціологи (Е. Дюркгейм, Г. Зімбель, О. Конт, О. Швачко та ін.), психологи (Б. Ананьев, Л. Артемова, А. Асмолов, І. Бех, Д. Колесов, О. Кононко, О. Леонтьев, А. Маслоу, В. Тернер та ін.), педагоги (Т. Білоус, А. Богуш, О. Докукіна, В. Ляпунова, Т. Поніманська, Ю. Римаренко, М. Рожков, А. Сиротенко, В. Тишков, Л. Шайгерова, Г. Шеламова та ін.).

У процесі теоретичного аналізу було з'ясовано, що протягом останніх десятиліть проблему залучення дітей з особливими потребами до освітньо-виховного процесу у загальноосвітні навчальні заклади, соціалізацію в суспільстві розкрито вітчизняними науковцями (В. Бондар, І. Іванова, Т. Євтухова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, К. Островська, М. Писаревська, О. Савченко, Н. Скрипник, О. Столяренко, А. Шевчук, Д. Шульженко тощо).

Враховуючи все розмаїття досліджень, які присвячені толерантності, не можна сказати, що вона цілком розкрита, в аспекті формування толерантності у старших дошкільників до дітей з особливими потребами.

Постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати основи формування

толерантності дошкільників до дітей з особливими потребами.

З урахуванням мети поставлено такі завдання:

- розкрити теоретичні основи формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку до дітей з особливими потребами;

- з'ясувати сутність понять «толерантність», «діти з особливими потребами», «інклюзія»;

- визначити етапи та психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукові розвідки вказують, що проблема виховання толерантності відображалася ще у працях Арістотеля, М. Аврелія, Демокріта, Платона, Сократа, М. Монтея, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Варто зауважити і значимість поглядів класиків педагогіки (Я. Коменський, А. Макаренко, М. Монтессорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) на формування толерантності дітей.

З позиції загальнолюдських цінностей толерантність є однією з фундаментальних категорій, що зумовлює гуманізацію ставлення людини до світу, свідоме визнання нею прав і свобод іншої незалежно від її відмінних характеристик, готовність до діалогу і співпраці в різних ситуаціях взаємодії. Сам термін «толерантність» з'явився в мові як калька з прізвища відомого французького державного діяча Шарля Моріса де Талейрана-Перигора, Міністра закордонних справ Франції. Талейран прославився тим, що всі переговори, які він проводив як міністр-парламентер, закінчувалися миром.

Нині найпопулярнішим визначенням толерантності є таке: «Толерантність – це активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини; поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості» [5].

В одній зі своїх робіт І. Зверева визначила сутність «толерантності» як здатність бачити в людині іншу – носія інших цінностей, логіки мислення, інших норм поведінки, усвідомлення її права бути іншою, відмінною, позитивне ставлення до такої несхожості, терпимість до думки іншої людини, звичаїв, кольору шкіри, релігії, способу життя, здатність глянути на світ одночасно зі своєї точки зору та з позиції іншої людини; толерантність не є частиною будь-якої ідеології або елементом будь-якої конкретної культури [3].



У наукових доробках О. Грива основними аспектами формування толерантності є:

- формування самосвідомості у дитини – через освіту і виховання; використання конкретних методів та прийомів (мета – формування толерантної самосвідомості особистості, ціннісних установок на толерантне спілкування, інших позитивних соціальних установок);

- виховання почуттів – за допомогою механізмів співпереживання, співчуття (мета – створення емоційної готовності дитини до толерантного існування);

- формування поведінкових моделей (мета – формування навичок толерантної поведінки дітей, звичок) [2].

Поряд із розумінням актуальності даного питання можна виділити й протиріччя: між необхідністю виконання державного завдання з організації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами і неготовністю суб'єктів до спільного утворення; між численними дослідженнями в області проблеми формування толерантності і недостатньою науковою обґрунтованістю процесу формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами.

У Державному стандарті дошкільної освіти України Базовому компоненті дошкільної освіти, державній Національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), «Діти України», «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті», програмах розвитку дитини дошкільного віку «Впевнений старт», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Я у Світі» говориться про важливість виховання у дітей поваги, чуйності, терпимості, здатності до розуміння та любові до іншого тощо.

Так, у програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» зазначено, що дитина старшого дошкільного віку має:

- вміти спілкуватися з дорослими та однолітками, налагоджувати спільну взаємодію, домовлятися, узгоджувати свої дії з партнерами, мобілізуватися на подолання труднощів, виявляти відповідальність, виробляти самооцінні судження, поважати себе та інших;

- формувати емоційну зрілість, яка виявляється у певній емоційній стабільності дитини, її здатності адекватно реагувати на ситуації та події, орієнтуватися в настроях та станах людей навколо, брати їх до уваги, контролювати свою емоційну поведінку, утримуватися від імпульсивних проявів [6].

Звертаючись до нормативно-правових документів, законів України, зазначимо, що певні кроки у напрямі реалізації ідей інклюзивної освіти є. Так, наприклад, у ст. 53

Конституції України, законах «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства», «Про освіту», «Про внесення змін до законодавчих актів із питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» засвідчено право інтеграції дітей з особливостями розвитку та створення для них відповідних соціально-економічних умов. На нашу думку, всі вони потребують коректив, гарантій й стандартів освіти дітей з особливими освітніми потребами, основних принципів, з огляду на положення Конвенції ООН про права дитини, Конвенції ООН про права інвалідів. Є нагальна потреба у внесенні змін до законів України «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту».

Світова практика інтеграції показує, що діти, з раннього віку навчившись доброзичливої взаємодії та співпраці з однолітками, «не такими, як усі», що мають відхилення в розвитку, не страждають «психологією расизму» і в підлітковому, і в старшому віці. Результати спостережень Г. Алфьорової, І. Гілевич, В. Гудоніс, І. Тігранової, В. Сводіної, Н. Шматко свідчать про те, що здорові дошкільнята беруть дітей з особливими потребами як партнерів, лише потребують допомоги, що сприяє гуманізації взаємин дітей. У посібнику «Формування толерантного ставлення до дітей з обмеженими можливостями в умовах інклюзивної освіти» М. Писаревської узагальнено досвід роботи освітніх організацій з інклюзивним навчанням і вихованням, зібраний і проаналізований матеріал щодо застосування психолого-педагогічних форм роботи з формування толерантного ставлення один до одного в суб'єктів інклюзивної освіти [7, с. 65].

Так, в енциклопедії для фахівців соціальної сфери інклюзія трактується як: процес забезпечення та збільшення ступеня участі індивідів у суспільному житті, насамперед тих, які мають певні труднощі в психофізичному та соціальному розвитку [3, с. 54]. Цей процес передбачає розроблення і застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити дитині рівноправно брати участь в академічному та суспільному житті.

Діти з особливими потребами – це діти, які мають різні відхилення психічного або фізичного плану, що зумовлюють порушення загального розвитку, яке не дає дітям змоги вести повноцінне життя.

У своїх напрацюваннях Н. Скрипник вказує: діти з особливими освітніми потребами – це діти, життєдіяльність яких характеризується певними обмеженнями або відсутністю здатності здійснювати діяль-



ність способом або в рамках, що вважаються нормальними для людини даного віку. Це поняття характеризується надмірністю або недостатністю порівняно зі звичайним у поведінці або діяльності, може бути тимчасовим або постійним, а також прогресуючим і регресивним [7, с. 46].

Скуті в пересуванні і використанні сенсорних каналів сприйняття, діти з особливими освітніми потребами не можуть освоїти все різноманіття людського досвіду, що залишається поза сферою досяжності, вони виявляються позбавлені доступних їх здоровим одноліткам каналів отримання інформації. Такі діти також позбавлені можливості предметно-практичної діяльності, обмежені в ігровій діяльності, що негативно позначається на формуванні вищих психічних функцій.

Модель включеної освіти необхідна всім дітям. Вона сприяє максимальній нормалізації середовища і способів взаємодії з оточуючими людьми. Розвиток дошкільнят з особливими освітніми потребами динамічно змінюється, тому що відбувається їх щоденне, ступеневе, поступове входження в соціальне співтовариство, де в безпосередньому контакті з ними знаходяться однолітки, а не дорослі люди. Для здорових дітей таке спілкування є колосальним джерелом морального виховання, вони вчаться допомагати дітям, не схожих на них, співпереживати, захищати. Допомагаючи одноліткам з обмеженими можливостями активно брати участь в освітній та соціальній діяльності, здорові діти, непомітно для себе, отримують найважливіші життєві уроки.

На превеликий жаль, нині ми бачимо, що діти з нормальним рівнем психофізичного розвитку не готові прийняти «нетипових дітей». Існує проблема негативного ставлення до дітей особливими освітніми потребами, тому формування у старших дошкільників толерантного ставлення до таких однолітків є одним із головних завдань морального виховання на сучасному етапі. Ставлення до дітей, які мають проблеми зі здоров'ям, найчастіше буває зневажливим або байдужим, ровесники часом не вмюють спілкуватися, грати, брати участь із ними у спільній діяльності. Саме в дошкільному віці необхідно формувати у дітей уміння орієнтуватися на засмучення, труднощі однолітків, надавати їм дієву допомогу, проявляти співчуття.

З одного боку, для них характерна активність, допитливість, ініціативність, а з іншого боку, спостерігається слабо розвинена довольність поведінки, їм властива емоційність, імпульсивність, егоцентрич-

ність. Крім того, у старшому дошкільному віці починають чітко виявлятися негативні явища, які належать до розряду нетерпимості: агресивність, конфліктність, глузування, погрози, залякування, вигнання, відчуження, бойкот, перевага над іншими, прагнення утвердитися у будь-який спосіб. Це призводить до небажаних вчинків щодо однолітків, особливо з особливими потребами. Отже, ми бачимо, що формування толерантного ставлення у дошкільників до ровесників утруднене через вікові особливості та обмежене досвідом дітей.

Необхідність цієї роботи зумовлена віковими та індивідуальними особливостями старших дошкільників. Варто підкреслити, що процес формування толерантного ставлення старших дошкільнят до дітей з обмеженими можливостями здоров'я має здійснюватися комплексно і передбачає створення необхідних психолого-педагогічних умов.

Однією з таких умов є здійснення поетапно організованої роботи з формування у старших дошкільників толерантного ставлення до дітей із проблемами здоров'я.

У змісті формування толерантного ставлення у дітей старшого дошкільного віку можна виділити наведені нижче етапи.

1) Інформаційно-пізнавальний етап: засвоєння інформації, отримання знань про об'єкт, необхідних для формування толерантного ставлення.

2) Етап формування емоційно-оцінного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

3) Етап формування стійкого толерантного ставлення до «аномальних дітей».

Наступною важливою умовою є створення в дошкільному закладі предметно-просторового середовища, зміст і наповнюваність якого будуть спрямовані на формування толерантного ставлення до дітей із проблемами здоров'я.

Значення родини у формуванні толерантної свідомості та поведінки дитини важко переоцінити. Тому наступною умовою, що сприяє формуванню у старших дошкільників толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, безумовно, є організація взаємодії з сім'ями вихованців.

Однак жоден з етапів формування толерантного ставлення не можна вважати замкненим, повністю освоєним. Виховання толерантного ставлення – настільки тривалий і складний процес, що не може бути обмежений рамками дошкільного віку і залежить від багатьох чинників.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, можна зробити висновок, що у



сучасному суспільстві толерантність має стати свідомою формованою моделлю взаємин людей, національностей та субкультур. Проведений науковий пошук дав змогу підсумувати, що у наукових доробках видатних вітчизняних та зарубіжних дослідників толерантність, у першу чергу, розглядається як інструмент регулювання відносин між суб'єктами, що передбачає створення соціально-педагогічних умов толерантної взаємодії до дітей з особливими потребами, створення толерантного освітнього-виховного простору. Варто зазначити, що саме у старшому дошкільному віці у дитини формуються початкові моральні цінності, норми поведінки, уявлення про важливість людської гідності, відбувається усвідомлення цінності своєї особистості й оточення, виховується повага до дітей з особливими потребами, почуття солідарності і бажання співпраці з ними, вміння вирішувати конфліктні ситуації ненасильницьким шляхом.

Перспективи подальших розвідок полягають в експериментальній перевірці формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку до дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання дошкільного закладу засобами казки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Толерантность : различные парадигмы анализа / А.Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. – М. : Смысл. – 1998. – 246 с.
2. Грива О. Виховання толерантності в дітей та молоді / О. Грива / Психолог. – 2005. – № 21–22. – С. 3–11.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
4. Ильинская Е.А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Е.А. Ильинская. – СПб.– 2009. – 36 с.
5. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка. – 2001. – 1440 с.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція) У 2 ч. Ч II. Від трьох до шести (семи) років / [Аксьонова О.П., Аніщук А.М., Артемова Л.В. та ін.]; наук. кер. О.Л. Кононко. – Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. – 452 с.
7. Скрипник Н.І. Психолого-педагогічні засади виховання гуманних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку [монографія] / Н.І. Скрипник. – Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. – 153 с.



УДК 376. 035

ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ У ПРАВОВОМУ ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Нагорняк С.В., здобувач
кафедри педагогіки

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті виокремлено основні завдання правового виховання сучасного навчального закладу: виховання високої громадянськості, формування гуманістичного світогляду; свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою; глибокої поваги до законів і правил людського співжиття; високої правосвідомості і правової культури; готовності дотримуватися і виконувати закони і вимоги Конституції України. Автор робить акцент на тому, що правосвідомість формується на відповідній реальній основі та є відносно самостійним утворенням, що виконує лише її властиві функції. Правосвідомість є безпосереднім провідником права у суспільну діяльність. Відповідно, правомірна та неправомірна поведінка – це результат певної сукупності компонентів правової свідомості.

Ключові слова: правосвідомість; правове виховання; формування правосвідомості майбутніх юристів; правова культура.

В статье выделены основные задачи правового воспитания современного учебного заведения: воспитание высокой гражданственности, формирование гуманистического мировоззрения; сознательного отношения к своим правам и обязанностям перед обществом и государством; глубокого уважения к законам и правилам человеческого общежития; высокого правосознания и правовой культуры; готовности соблюдать и выполнять законы и требования Конституции Украины. Автор делает акцент на том, что правосознание формируется на соответствующей реальной основе, является относительно самостоятельным образованием и выполняет только ему присущие функции. Правосознание является непосредственным проводником права в общественную деятельность. Соответственно, правомерное и неправомерное поведение – это результат определенной совокупности компонентов правового сознания.

Ключевые слова: правосознание; правовое воспитание; формирование правосознания будущих юристов; правовая культура.

Nahorniak S.V. THE FUTURE LAWYERS' SENSE OF JUSTICE FORMATION IN THE PROCESS OF LEGAL EDUCATION

The article outlines the main tasks of legal education in a modern educational institution as the following: education of high citizenship, a humanistic outlook formation; formation of a conscious attitude towards one's rights and responsibilities to society and the state; the formation of a deep respect for the laws and rules of human cohabitation; the formation of a high sense of justice and legal culture; formation of readiness to observe and comply with the laws and requirements of the Constitution of Ukraine. The article focuses on the fact that justice is formed on the certain real basis, is relatively independent form and it takes only peculiar feature. Legal awareness is a direct law conductor in the social activities. According to this, lawful and illegal behavior is the result of a legal consciousness set of components.

Key words: the sense of justice; legal education; the future lawyers' sense of justice formation; legal culture.

Постановка проблеми. Нині у більшій частині сучасної української молоді рівень правосвідомості та правової культури не відповідає вимогам часу. Низький рівень правосвідомості, часті суперечності нормативно-правових актів реальної дійсності, нерозвинена ідеологія правової держави і, як наслідок, заперечення правових принципів є не лише серйозною перешкодою на шляху становлення в Україні правової держави та громадянського суспільства, але й суттєво впливає на злочинність у молодіжному середовищі. Правове виховання юристів має бути спрямованим на формування здорової, активної правосвідомості.

Правова освіченість не повинна вичерпувати всього обсягу змісту правосвідомості і не може компенсувати недостатню розвиненість і активність ціннісних установок, орієнтирів, звичок у професійній діяльності.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз та виокремлення основних завдань правового виховання сучасного навчального закладу: виховання високої громадянськості, гуманістичного світогляду, свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою; глибокої поваги до законів і правил людського співжиття; високої правосвідомості і правової культури; готовності дотримуватися



і виконувати закони і вимоги Конституції України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Молодий спеціаліст повинен психологічно прийняти зміни, котрі відбуваються у суспільстві та бути готовим до невпинно зростаючої соціальної відповідальності й самостійної поведінки у межах моральних і правових норм. На необхідність підвищення ролі навчальних закладів у формуванні правосвідомості підростаючого покоління та молоді вказує ціла низка державних, нормативно-правових документів (Конституція України, Закони «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), одним із найважливіших компонентів основної мети якої є формування правової культури у молодого покоління; Національна програма правової освіти населення; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року тощо).

Аналіз цих документів свідчить, що нині в Україні відсутня єдина державна політика у сфері організації правовиховної роботи, а норми, на основі яких вона повинна здійснюватися розміщені у різних нормативно-правових актах, що призводить до їх дублювання та правових колізій [12, с. 170]. Тому всі навчальні заклади України мають орієнтуватися на виховання особистості засобами формування у правосвідомості стійких правових переконань, ціннісних орієнтацій, прийняття еталонів правомирної поведінки, заснованих на деталізації та глибині правових знань та уявлень. Формування правосвідомості студентів є одним з основних завдань правового виховання у навчальному закладі. Правове виховання як частину професійної підготовки майбутніх фахівців розглядали у своїх працях А. Гетьман, Л. Герасіна, О. Данильян, Є. Мануйлов, С. Максимов, М. Фіцула, О. Карпов, Н. Головка, В. Головченко, О. Дзьобань, І. Запорожан, В. Юва, Г. Клімова, Н. Коваленко, О. Магдик, С. Шефель, Ю. Калиновський, А. Кутиркін та ін.

Виклад основного матеріалу. Виховання взагалі – це цілеспрямований та організований процес формування особистості, передача накопиченого досвіду від старшого покоління до молодшого. Під вихованням розуміють цілеспрямований вплив на людину з боку суспільних інститутів із метою формування у неї певних знань, поглядів і переконань, моральних цінностей, підготовки до життя [11, с. 24].

В образ всебічно розвинутої особистості ми зазвичай включаємо збалансоване (гармонійне) поєднання всіх аспектів вихованості: розумової, фізичної, трудової,

моральної, емоційної, також політичної та правової – що особливо стало популярним в останні десятиліття, коли наша країна стала активно виховувати у громадян переконання, що знання права, участь у праві, правова вихованість – це необхідні елементи успішної життєдіяльності, економічного добробуту нації взагалі та окремих індивідів зокрема.

У нашому суспільстві, у нашій державі поступово створюється атмосфера засудження порушень законності, розгортається боротьба за ствердження принципу соціальної справедливості й відродження моральних норм. І це зрозуміло, адже держава повинна демонструвати позитивний приклад, приклад правової вихованості, де ствердження й розширення особистих прав і свобод повинні йти разом із закріпленням законності й вихованням поваги до закону.

Ще у середині XIX століття відомий педагог К. Ушинський, юрист за освітою та вихователь за покликанням, в одній зі своїх перших праць указував на необхідність вивчення народних юридичних понять, тобто вже тоді у науковому середовищі визнавалася необхідність приділяти час також і правовому вихованню людини [14]. Більш детально вплив правосвідомості (як результат правового виховання) на життя людини досліджував професор Л. Петражицький. Він зауважує, що «виявляючи більш сильний тиск..., право більш успішно закріплює соціально бажані звички та схильності..., взагалі воно має відповідно більш сильну виховну дію на індивідуальну та масову психіку, ніж моральність». Правосвідомість, за положенням Л. Петражицького, має важливе виховне значення [1, с. 25].

Правове виховання зумовлене посиленням ролі права, усвідомленням суспільством його значення як самостійного фактора об'єктивної реальності та відповідає зростаючим потребам удосконалення демократії, закріплення законності й правопорядку.

Для сучасної юридичної науки та практики в Україні залишаються актуальними такі завдання: чітке визначення ролі правового виховання у житті країни; встановлення найбільш оптимальних його форм, адаптованих до нинішніх умов суспільного розвитку; виявлення особливостей та основних тенденцій їхнього функціонування; концентрація зусиль усіх державних органів, громадських організацій, спрямованих на забезпечення ефективності даної роботи, у тому числі координація діяльності суб'єктів виховання. Тому нині необхідне переосмислення правовиховної діяльності. У той же час потребується ґрунтовне опра-



цювання проблеми правового виховання як однієї з найважливіших категорій держави і права, з урахуванням сучасної юриспруденції та практики. Усвідомлення цієї проблематики дозволить прояснити перспективи закріплення законності та правопорядку, правових основ сучасного українського суспільства [3, с. 165].

Поняття «правове виховання» вперше з'явилося у науковій літературі у 1969 році, та визначалося як «цілеспрямований, систематичний вплив на особистість для формування правової свідомості, розвитку правових почуттів, вироблення навичок і звичок правомірної поведінки» [13, с. 14].

Говорячи про правове виховання, зауважимо, що воно є важливою складовою будь-якої держави. Внаслідок правового виховання не лише активізується окремо взятий індивід, але й відбуваються зміни в усій державі, що стосуються всіх, хто знаходиться на його території.

Розглядаючи правове виховання у контексті теорії держави і права, можна сказати, що правове виховання – це діяльність держави, де основними функціями є: підтримка та формування поведінки людини, формування знань підростаючого покоління, де будуть дотримуватися основні принципи та правові норми [8, с. 236].

М. Кельман та О. Мурашин правове виховання визначають як «цілеспрямовану діяльність держави, громадських організацій, окремих громадян щодо передачі юридичного досвіду; систематичний вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування відповідних позитивних уявлень, поглядів, ціннісних орієнтацій, установок, що забезпечують дотримання, виконання та використання юридичних норм» [5, с. 366].

Як правило, правове виховання заведено розглядати у двох основних формах. Перша форма – широка, тут розкриваються елементи оточуючого середовища, тобто, те, що безпосередньо впливає на людину, прикладом може бути спілкування з людьми, котрі вміють давати правову оцінку або ж підвищення своїх знань у системі регулювання норм права. Друга форма – вузька, тут розглядається цілеспрямоване підвищення правової культури та правосвідомості людини або ж певної групи осіб, коли у розвитку бере участь не держава, а сама людина відповідно до своїх інтересів і потреб.

Науковці по-різному визначають поняття правового виховання, його мету, завдання та значущість у суспільстві. Наприклад, Г. Клімова визначає правове виховання через його складові елементи: правове виховання полягає у передачі, накопиченні й

засвоєнні знань, принципів і норм права, а також у формуванні відповідного ставлення до права та практиці його реалізації, вмінні використовувати свої права, дотримуватися заборон й виконувати обов'язки [6, с. 6]. Доктор філософії Є. Мануйлов правове виховання визначає як «виховну діяльність школи, сім'ї, вищих навчальних закладів, правоохоронних органів, спрямованих на формування правової свідомості, правової культури, правових навичок і звичок, з метою правомірної діяльності і поведінки особистості». Головна мета правового виховання української студентської молоді полягає у формуванні у майбутніх фахівців високої правової культури, глибокої впевненості у справедливості вимог Конституції України, українського законодавства, необхідності добровільного їх виконання, здатності мотивувати свої вчинки та приймати рішення, які не суперечать чинному законодавству [9].

А. Кутиркін у статті «Шляхи розвитку теорії та практики правового виховання населення України» зазначає, що правове виховання – це система заходів, спрямованих на формування правових ідей, норм, принципів, котрі є цінностями світової та національно-правової культури [7, с. 123].

Кожне з цих означень несе у собі суб'єктивне бачення автора, але всі вони об'єднані загальним розумінням необхідності формування у людини ідеї права, виховання поваги до закону, порядку.

Правознавці-практики вказують на юридичний аспект поняття «правове виховання» як особливого різновиду юридичної практики, пов'язаної зі становленням в Україні правової державності. У сучасну реальність увійшли такі поняття як «правовиховна діяльність» держави, «інститут правового виховання», що вказує на те, що правове виховання розглядається як вид державної діяльності.

Доктор філософії О. Данильян правове виховання визначає як систему соціальної дії права, як функцію державних і громадських організацій із соціального управління населенням із метою формування у нього необхідного рівня правосвідомості та правової культури. Такий підхід зосереджує увагу на основних проблемах правового виховання: організація та управління даним процесом [3, с. 165].

Розглянемо правове виховання у соціокультурному аспекті. Яскравими представниками такого підходу до визначення правового виховання є С. Шефель та І. Коваленко, які даний феномен визначають як «спеціально організований процес соціо-та правокультурної ідентифікації людини



через прийняття нею правових норм та обмежень, що регулюють правову поведінку у межах певної правової культури» [12, с. 41].

Ще існує багато інших означень правового виховання, вони також зводяться до формування моральних і правових знань як окремо взятої людини, так і групи осіб, наприклад, групи студентів, або ті основи знань, які будуть представляти інтереси державної та національної культури. Адже, якщо говорити й оцінювати правове виховання, то можна сказати, що його покликання полягає у формуванні поважного ставлення людей не лише до оточуючих, але й до закону, і безпосередньо, у людині будуть зароджуватися норми відповідальності й порядності, і можливо, навіть непримиримості до свавілля та здійснення злочинів.

Поняття «правове виховання» певною мірою є умовним, адже кожне виховання передбачає також і виховання поваги до законів та необхідність їх дотримання. Повага до закону повинна бути основою всього життя людини-громадянина. З цього слідує, що не можна вважати людину вихованою, якщо вона не знає законів і порушує їх. Правове виховання направлене на формування правосвідомості й законослухняної поведінки, що забезпечує перехід правових знань у відповідні правові переконання студентів через їхню активну практичну діяльність із нормативно-правовими актами.

Нормативно-правові акти можна використовувати на заняттях по праву з наступними задачами: усвідомлення студентами значущості правових документів у житті суспільства; розуміння змісту юридичних норм, що містяться у текстах нормативних актів; використання отриманих із джерел права знань у практичній навчальній діяльності (вирішення юридичних задач, розбір ситуацій із наявним правовим змістом, виконання інших практичних задач); використання змісту правових норм у реальному житті. Правове виховання – процес тривалий, складний, цілеспрямований, в якому важливе місце має навчальний заклад. Саме в його стінах відбувається двоєдиний процес: навчання та морально-правове виховання студентів і школярів.

Основними завданнями правового виховання сучасного навчального закладу (школа, коледж, ВНЗ) є: виховання високої громадянськості, формування гуманістичного світогляду; формування свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою; формування глибокої поваги до законів і правил людського співжиття; формування високої правосвідомості і правової культури; формування го-

товності дотримуватися і виконувати закони і вимоги Конституції України [9].

Під змістом правового виховання майбутніх фахівців з права ми розуміємо залучення студентів до усіх заходів, котрі сприятимуть отриманню ними знань про державу і право, законність, права та обов'язки; виробленню у майбутніх фахівців стійкої орієнтації щодо законослухняної поведінки.

У своїх працях Є. Мануйлов зауважує, що у роботі з правового виховання майбутніх юристів існують деякі недоліки, а саме: в її змісті більше уваги приділяється питанням кримінального права, вивченню прав майбутніх фахівців і менше – вивченню обов'язків; у правовому вихованні не досить наголошено на особистій відповідальності індивіда за свої вчинки; практично відсутнє обґрунтування справедливості правових законів і норм (головний акцент робиться на заборонах); відчувається розрив між змістом правових норм і конкретною поведінкою студентів. Щоб усунути ці недоліки, необхідно вдосконалювати систему правового виховання у коледжах. Щоб ця робота була більш успішною та ефективною, необхідно враховувати особливості сучасного стану сформованості громадянського суспільства та правової держави. насамперед, необхідно враховувати ментальність української нації. Українська ментальність є надзвичайно складним, поліаспектним, неоднозначним, суперечливим, але разом з тим, самобутнім соціально-правовим феноменом. Щодо цього у навчально-виховному процесі коледжів варто посилити увагу до політичних і правових цінностей, до людини як особистості та найвищої цінності суспільства [9].

Правове виховання – складова частина загальногромадянського виховання, що складається з багатьох компонентів. Як відомо, існують різні форми (види) виховання особистості: політичне, ідеологічне, трудове, моральне, правове, культурне, патріотичне, сімейне тощо. Всі вони між собою тісно взаємопов'язані, оскільки утворюють єдиний процес духовного (інтелектуального) впливу на свідомість і поведінку людей. Як зауважує С. Богачов, однією з головних цілей правового виховання – вироблення у громадянина здорового відчуття права, прогресивного юридичного світогляду; підготовка соціально активного члена суспільства, який добре знає свої права та можливості, вміє відстоювати, захищати їх усіма законними засобами. Йдеться про виховання людини, яка гостро реагує на факти несправедливості та безладу, поважає закон і порядок,



протидіє правопорушенням, правовому свавіллю [2].

Головним об'єктом впливу у правовому навчанні та вихованні є правосвідомість, стійко позитивно орієнтована, розвинена, необхідного рівня. Мається на увазі правова свідомість індивіда, колективу (професійної групи), суспільства у цілому. Варто зауважити, що ідеологічний вплив на суспільну правосвідомість означає відповідний вплив на групову та індивідуальну свідомість і, навпаки, правове виховання окремих індивідів та їх груп, у результаті, зумовлює формування та розвиток суспільної правосвідомості, оскільки різні види правосвідомості знаходяться між собою у діалектичному взаємозв'язку та взаємозалежності [4, с. 143]. Правове виховання володіє відносною самостійністю цілей, специфікою методів їх досягнення та організованих форм. Воно являє собою багатоцільову діяльність, котра передбачає наявність стратегічних, довготривалих і тактичних цілей. Цілі можуть конкретизуватися з урахуванням специфіки суб'єкта та об'єкта виховного впливу, використовуваних форм і засобів цієї діяльності.

Висновки. Отже, керуючись Національною програмою правової освіти населення [10], нами визначено наступні основні цілі правового виховання студентів коледжу: залучення студентів, як громадян України, у діяльність держави; нетерпимість до правопорушень, а також висока правова активність, творча участь у використанні та вдосконаленні норм права, охорона правопорядку; застосування студентами отриманих знань на практиці, в особистому житті та професійній діяльності; підвищення рівня правосвідомості та правової культури студентів; правове інформування, правова освіта, правова пропаганда; створення ефективного виховного середовища для формування правової культури студентів як частини загальнолюдської культури й попередження правопорушень серед студентської молоді; затвердження у свідомості студентів поглядів і переконань, які забезпечують високу повагу до законів держави; формування стійких, твердих соціальних якостей особистості та соціальних обов'язків; формування високої правової культури; формування необхідних правових завдань, вироблення навичок та вмінь правомірної поведінки й самостійної правової оцінки дійсності; розробка і впровадження інноваційних методик у виховну роботу зі студентами; створення системи правового виховання студентів за допомогою лекцій і бесід на правові теми, зустрічі з працівни-

ками правоохоронних органів, тематичні вечори; формування у студентів навичок пізнавальної, комунікативної, практичної діяльності, необхідних для участі у громадянському житті держави; формування у студентів системи знань про суспільство, його сфери, про правове регулювання суспільних відносин; навчання студентів умінню отримувати та критично осмислювати соціальну, правову інформацію.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібик К. Історико-психологічні аспекти формування політичної й правової культури українського суспільства / К. Бібик // *Право України*. – 1993. – № 2. – С. 24-28.
2. Богачов С.В. Особливості процесу формування правової культури в Україні / С.В. Богачов // *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. – № 2(53). – 2011. – Спеціальний випуск «Незалежній Україні – 20 років». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkhnuvs/2011_53/53/6.pdf.
3. Данильян О.Г. Основи організації та управління правовим вихованням / О.Г. Данильян // *Правове виховання у сучасній Україні* : [моногр.] / [А.П. Гетьман, Л.М. Герасіна, О.Г. Данильян та ін.] ; за заг. ред. В.Я. Тація, А.П. Гетьмана, О.Г. Данильяна. – Х.: Право, 2013. – С. 159-179.
4. Калиновський Ю.Ю. Правосвідомість українського суспільства: генеза та сучасність : [монографія] / Ю.Ю. Калиновський – Х. : Право, 2008. – 288 с.
5. Кельман М.С. Загальна теорія права : [підручник] / М.С. Кельман, О.Г. Мурашин. – К. : Кондор, 2006. – 476 с.
6. Клімова Г.П. Правове виховання громадян України у сучасних умовах / Г.П. Клімова // *Вісн. Нац. юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого*. Сер.: Філософ., філософ. права, політолог., соціол. – Х. : Право, 2009. – Вип. 1. – С. 108-114.
7. Кутиркін А. Шляхи розвитку теорії та практики правового виховання населення України / А. Кутиркін // *Право України*. – 2008. – № 3. – С. 22–125.
8. Малько А.В. Теория государства и права в вопросах и ответах : [учебно-методическое пособие] / А.В. Малько. – М., 2004. – 300 с.
9. Мануйлов Є.М. Правове виховання студентів ВНЗ України / Є.М. Мануйлов. [Електронний ресурс] – Режим доступу: eprints.kname.edu.ua/30744/1/86.pdf.
10. Національна програма правової освіти населення : затверджена Указом Президента України за № 992/2001 від 18 жовтня 2001 р.
11. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : [монографія] / [В.П. Андрущенко, Н.О. Дівінська, Б.І. Корольов та ін.] ; за заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Луговий. – К. : Педагог. думка, 2008. – 254 с.
12. Правове виховання у сучасній Україні : [монографія] / [А.П. Гетьман, Л.М. Герасіна, О.Г. Данильян та ін.] ; за заг. ред. В.Я. Тація, А.П. Гетьмана, О.Г. Данильяна. – Х. : Право, 2013. – 440 с.



13. Про стан негативних тенденцій серед неповнолітніх та заходи щодо їх попередження // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушень серед учнівської та

студентської молоді» / Під ред. В.Г. Герасименка. – К. : ІСДО МО України, 1994. – 230 с.

14. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1953.

УДК 37:159.922–053.5

ВПЛИВ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Поліщук О.П.,
аспірант кафедри теорії та методики виховання
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті з'ясовано особливості становлення моральної свідомості в молодшому шкільному віці. Обґрунтовано значення морального виховання в становленні особистості дитини цього віку. Особливу увагу приділено впливу навчання та виховання на формування основ моральної свідомості молодших школярів.

Ключові слова: виховання, молодші школярі, моральна свідомість, моральні якості, навчання.

В статье выяснены особенности становления нравственного сознания в младшем школьном возрасте. Обосновано значение нравственного воспитания в становлении личности ребенка этого возраста. Особое внимание уделено влиянию обучения и воспитания на формирование основ нравственного сознания младших школьников.

Ключевые слова: воспитание, младшие школьники, моральное сознание, нравственные качества, обучение.

Polishchuk O.P. THE INFLUENCE OF EDUCATION AND UPBRINGING ON FORMING OF MORAL CONSCIENCE IN A JUNIOR SCHOOL AGE

The article deals with the peculiarities of the moral consciousness forming in a junior school age. The importance of moral upbringing in the forming of the personality of a child of this age is substantiated. The particular attention is paid to the influence of education and upbringing on the forming of the moral consciousness foundations of junior schoolchildren.

Key words: upbringing, junior schoolchildren, moral consciousness, moral qualities, education.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, актуалізували проблеми морального розвитку особистості. Це вимагає аналізу наявної теоретичної бази з проблем морального виховання й розроблення на її основі ефективних педагогічних умов удосконалення процесу формування моральної свідомості особистості як одного з головних показників її вихованості.

Духовне, моральне та соціальне відродження українського суспільства передбачає зростання ролі моралі в регуляції суспільних відносин та особистісних стосунків у всіх сферах життя. Це зумовлює необхідність підвищеної свідомості людей на основі засвоєння ними моральних цінностей і норм, вимагає нових підходів до організації, психолого-педагогічного забезпечення морального виховання дітей. Саме тому проблеми, пов'язані з моральним становленням підростаючого покоління, зокрема

молодшого школяра, набувають сьогодні особливої значущості.

Процес усвідомлення дитиною моральних засад поведінки і стосунків є довготривалим і вимагає особистісно-зорієнтованих підходів, де важливу роль відіграють формування й розвиток моральної самооцінки, яка виконує регулятивну функцію в життєдіяльності особистості, зокрема впливає на характер стосунків учня з оточуючими людьми, сферу його діяльності, стимулює моральний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях, визначає всі відношення дитини зі світом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розпочинаючи аналіз проблеми, зазначимо, що наукове пізнання свідомості та її морального компонента належить до важливих і складних проблем не лише психолого-педагогічної науки, а й узагалі сучасної теоретичної культури. Ці питання були предметом наукових досліджень численних вітчизняних і зарубіжних учених.



У психологічних роботах І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Б.С. Братуся, І.С. Булах, П.Я. Гальперіна, М.Р. Гінзбурга, Д.Б. Ельконіна, С.Д. Максименка, Н.Ю. Максимової, Л.Е. Орбан-Лембрик, С.Л. Рубінштейна, Р.В. Павелківа, М.В. Савчина, А.І. Титаренко, Н.В. Чепелевої та інших закладено основи наукового аналізу проблеми моральності.

Під керівництвом І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, І.С. Булах, С.Д. Максименка, Р.В. Павелківа та інших розробляються різнобічні аспекти моральної саморегуляції та її розвитку. Вони покладені в основу програм особистісно-орієнтованого виховання, особистісного зростання, формування відповідальної поведінки. Поряд із цим у науковій літературі вказується, що, незважаючи на значні зусилля психології, педагогіки та інших наук, проблема людської свідомості (індивідуальної й суспільної) далека від свого розв'язання. При цьому основні питання знаходяться у сфері дослідження структури, механізмів функціонування та розвитку свідомості й самосвідомості [1; 2; 3; 6; 7].

Свідомість людини загалом і її моральна самосвідомість зокрема є вищими формами відображення дійсності, внутрішніми характеристиками буття людини. Свідомість постійно знаходиться в розвитку, який має багато взаємопов'язаних ліній. Однією з них є розвиток морального компонента свідомості – свідомості моральної.

Постановка завдання. Мета статті – визначити й поглибити окремі аспекти психолого-педагогічних умов ефективного впливу навчання та виховання на формування основ моральної свідомості молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна школа не може стояти осторонь від створення ефективного педагогічного середовища, що спрямо б формуванню в учнів морального досвіду, допомагаючи їм глибоко усвідомлювати сутність і характер моральних відносин у житті.

У формуванні морального досвіду підрастаючої особистості протягом усього часу навчання в школі вирішальну роль відіграють два взаємопов'язані процеси: навчання та виховання. Завдяки першому відбувається вироблення певної системи моральних знань, понять, поглядів, переконань, мотивів діяльності; виховання ж забезпечує формування стійких форм і способів моральної поведінки, моральних стосунків, виявлення моральних почуттів і якостей.

Як відомо, моральне виховання особистості в молодшому шкільному віці відбувається під впливом багатьох факторів (сім'я,

школа, позашкільні заклади, засоби масової комунікації). Роль навчання та виховання в цьому процесі, що здійснюється школою, специфічна, й розкрити її можна на прикладі формування моральної свідомості та самосвідомості дитини. При цьому мета роботи вчителя полягає у вирішенні певної групи завдань навчання й виховання, а їх результатом є нові особистісні утворення, психічні якості та властивості особистості учня.

Навчання й виховання використовують власні специфічні прийоми, методи та засоби впливу. У загальному вигляді їх відмінність чітко відображено в працях С.Л. Рубінштейна: «Психічні функції формуються в самому процесі їх функціонування й суттєво залежать від того об'єктивного змісту, на основі якого вони формуються. У дитини це функціонування невід'ємно пов'язане із засвоєнням змісту людської культури з тією системою міжлюдських відносин, що склалася в цьому суспільстві. Засвоєння змісту культури здійснюється в процесі навчання; засвоєння системи міжлюдських відносин певного колективу, до якого належить індивід, – у процесі виховання, яке невід'ємно пов'язане з навчанням» [8, с. 154].

Сформований так підхід дає змогу більш наочно й предметно побачити відмінність можливостей морального впливу на особистість дитини шляхом навчання та виховання. Передусім це стосується матеріалу, що засвоюється учнем, і характеру його діяльності. Шляхом навчання засвоюється культура суспільства, яка матеріалізована в певній системі наукових знань і яка вимагає насамперед розвитку теоретичних форм діяльності. Виховання здійснюється в процесі включення дитини до системи міжособистісних відносин, які розвиваються й засвоюються в практичній діяльності та спілкуванні.

Тому не тільки зміст, а й характер самої діяльності, в яку включений молодший школяр, дає можливість певною мірою диференціювати процеси навчання та виховання. У навчанні діяльність учителя за своїм змістом в основному характеризується як процес передачі учням знань, умінь, навичок і керівництво процесом їх засвоєння. У роботі вихователя акцент робиться на організації життя й діяльності дітей, відборі матеріалу, який сприяв би розвитку дитини та нейтралізував би негативні впливи.

Отже, підкреслюючи єдність навчання й виховання в моральному формуванні особистості, можна виділити їх специфічні особливості. Диференціація можлива за такими напрямками: завданнями навчання й виховання, спрямованістю їх змісту, зміс-



том і способами діяльності вчителя, змістом діяльності учнів. Для навчання специфічною є теоретична, пізнавальна діяльність, для виховання – практична, що пов'язана з вирішенням життєво мотивованих важливих завдань. Розглянувши загальне й особливе в процесах навчання та виховання, можна з'ясувати, як ці процеси будуть впливати на формування моральної свідомості учнів.

Моральна свідомість включає знання, уявлення, поняття, оцінки, відношення, тобто ті характеристики свідомості, які опосередковують поведінку учнів як внутрішні умови, що її регулюють і скеровують. Через ці самі характеристики свідомості та на їх основі розвивається самопізнання особистості, усвідомлення себе як носія моральності.

Використання виховних засобів у процесі навчання, формування моральної свідомості та самосвідомості учнів у межах вивчення певного матеріалу вимагає особливого, правильного підходу, спеціальної методики. Ученими висловлюється судження, що виховний матеріал зумовлює певний вплив на свідомість учнів навіть у тих випадках, коли він використовується як засіб для вирішення навчального завдання [5, с. 59–60].

Неусвідомлене сприйняття моральних знань у процесі навчання вимагає не тільки попередньої, а й подальшої роботи вчителя з морального виховання, тобто воно ефективно в тому випадку, якщо для цього підготовлений сприятливий ґрунт. Звідси випливає, що система засвоєння навчального матеріалу включає і його моральний зміст, формування моральних знань дітей. Якщо ця сторона навчання впливає на моральну свідомість школяра, то вона є більш ефективною, так як пов'язана з навчальною теоретичною діяльністю школяра.

У процесі навчання, стверджують психологи, розвиваються мислительні операції, формуються поняття, якими оперує певна галузь наукового знання (навчальний предмет). Розвиток теоретичного мислення впливає й на процес пізнання моральних явищ. Вивчення моральних уявлень дітей підтверджує взаємозв'язок загального розумового та морального розвитку дитини. Діти із затримкою загального розвитку нечітко сприймають ситуацію морального характеру. Уміння спостерігати, здійснювати мислительні операції допомагає молодшим школярам краще орієнтуватися в моральних проявах оточуючих. Використання художнього матеріалу в процесі навчання допомагає вчителю підвести учнів до аналізу конкретної моральної ситуації, сприяти появі інтересу до такого виду явищ. Отже,

розвиток теоретичного мислення сприяє загальному й моральному розвитку дітей в початкових класах, формує навички аналізу, узагальнення типових явищ, готує ґрунт для подальшого морального розвитку дитини.

Моральні відношення, що виникають у навчальній діяльності, є суттєвими й частіше зумовлюють моральний розвиток дитини, озброюють її практичними знаннями про найпростіші моральні норми, правила, вимоги.

Відомо, що в навчанні, якщо розглядати його як практичну діяльність, установлюються певні відносини (між учителем та учнем, між однокласниками), які опосередковані процесом навчання, тобто формуються моральні оцінки, створюються й вирішуються моральні ситуації. Отже, у навчанні можна умовно виділити три компоненти, що зумовлюють формування моральної свідомості та самосвідомості молодшого школяра:

– Зміст моральних знань, який включений у систему навчальних предметів (інколи як їх органічна частина, інколи як засіб для вирішення певного дидактичного завдання).

– Теоретична діяльність школяра, який безпосередньо оперує моральними знаннями і сприяє аналізу й узагальненню моральних знань отриманих із різних джерел.

– Практична сторона навчання, яка формує моральні знання в процесі спілкування, взаємин, які виникають під час навчання.

У практичній діяльності молодші школярі вступають у певні відносини зі світом речей, пізнають через них значення та цінність праці людини, норми і правила взаємин із людьми, що опосередковані діяльністю і спілкуванням. Ці взаємини мають діловий, а особливо моральний характер. Така взаємозумовленість і взаємопов'язаність поступово усвідомлюється учнем і зумовлює його поведінку.

Отже, розвиток моральної свідомості буде успішним тоді, коли практична діяльність школярів має суспільне значення, спрямована на результат, необхідний колективу, суспільству. Чітка організація діяльності школяра, досягнення запланованого результату дають учителю змогу сформувати повагу до колективу, колективної праці. Оцінка вчителем і колективом ролі кожного учасника в спільній праці, їх взаємовідносини, що допомагають або заважають роботі, тобто їхні моральні позиції, суттєво впливають на формування моральної свідомості, практичне засвоєння знань і моральних норм, правил поведінки. Осмислення школярами моральних си-



туацій, які виникають у зв'язку зі спільним завданням, їх вирішення колективом збагачують свідомість учня прикладами практичного вирішення моральних проблем. Такі знання мають життєво-емпіричний характер. Передача вчителем і засвоєння учнями моральних знань у процесі виховної роботи можна назвати своєрідним навчанням, яке особливо виявляється в різних формах моральної освіти.

Важливе місце у формуванні моральної свідомості та самосвідомості школярів посідають різні види виховної діяльності, які спрямовані безпосередньо на моральну освіту учнів. Це так звані словесні форми виховання, ставлення вчителів до яких неоднозначне. Це пов'язано з тим, що знання, які засвоюють школярі у виховній роботі, повинні використовуватися вчителем інакше, ніж у навчальній роботі [4, с. 25].

Моральні знання представлені в іншому аспекті – виховному, де немає оцінок, спеціального заучування, запам'ятовування, перевірок і засвоюються вони на зовсім іншій основі. Якщо дається якась система моральних знань (наприклад, у вигляді етичних бесід), то її ефективність зумовлюється актуальністю їх змісту, зацікавленістю в них учнями. Аналіз моральних знань показав, що діти звертають увагу на ті явища, які для них особистісно важливі. Навчання в процесі виховання характеризується своєю практичною спрямованістю. Представлення цих знань, з одного боку, спирається на вже наявний у школярів практичний досвід, а з іншого – вони включаються безпосередньо в систему повсякденної практичної діяльності учнів, завдяки чому знання стають актуальними і здійснюється безпосередній зв'язок між знаннями про норми, правила та особистою поведінкою.

Отже, у школі учні засвоюють певну систему моральних знань, яка будується з урахуванням розвитку пізнавальних інтересів учнів. Але, як показує шкільний досвід, учні повинні для цього «дозріти», а сама система – містити в доступній формі відповідні моральні знання. Практична спрямованість моральних знань виражається в тих формах, які фіксуються у свідомості школяра як уявлення про той чи інший факт поведінки, опис конкретного вчинку. Знання норм і особистісна поведінка не завжди збігаються. На деяких етапах формування особистості (молодший шкільний вік) такі розходження забезпечують певний зв'язок з особливостями розвитку дитини.

Як відомо, взаємодія між учителем та учнем обов'язково передбачає прояв активності з боку вихованця. Одним із аспектів

її прояву на початкових етапах навчання є усвідомлення учнем виконання тих вимог, що висувуються до нього в школі. Без співвідношення своєї поведінки з чинними в школі правилами дитина не може свідомо ставитися до навчання, суспільно корисної праці й своєї поведінки. Крім того, усвідомлення себе необхідно для того, щоб виховний вплив відповідним чином сприймався школярами. А це можливо в тих випадках, коли зміст самоусвідомлення наближається до дійсних результатів навчальної діяльності та поведінки учня. Дитина мусить знати себе, певним чином ставитися до себе з тим, щоб вимоги інших перетворювались у власні регулятори поведінки. Ось чому важливо знати, що насамперед діти молодшого шкільного віку починають усвідомлювати, коли усвідомлення свого Я стає дійовим.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, основними умовами розвитку моральної свідомості й самосвідомості молодшого школяра є, з одного боку, результат його теоретичної діяльності, спільного підходу до аналізу й узагальнення явищ дійсності, а з іншого – процес засвоєння та використання знань у практичній діяльності і взаєминах з оточуючими людьми. Перетин цих двох умов сприяє новій спрямованості в розвитку морального світогляду. Вирішення нових життєвих завдань, соціальних вимог відображається на рівні моральної свідомості й передусім самосвідомості, оскільки вона розвивається на основі самопізнання. Усвідомлення себе як особистості, що перебуває в певних відносинах із людьми та навколишнім світом, відбувається в процесі активної діяльності суб'єкта, у визнанні ним своєї моральної позиції, характері спілкування з людьми. Для вчителя важливо максимально активізувати участь школяра в суспільно значущій діяльності, надаючи йому самостійність у виборі шляхів вирішення життєвих завдань. Особливу увагу вчитель повинен звертати на моральні ситуації, які виникають у процесі навчання та виховання й допомагати учням усвідомити себе, свою поведінку, дати їм адекватну оцінку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех И.Д. Нравственность личности: Стратегия становления / И.Д. Бех. – Ровно : Ред.-изд. отд. упр. по печати, 1991. – 146 с.
2. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
3. Булах І.С. Соціальний та особистісний простір зростання сучасного підлітка / І.С. Булах // Психоло-



гія у XXI столітті: перспективи розвитку : матеріали VI Костюківських читань. – К. : Міленіум, 2003. – Т. 1. – 2003. – С. 162–167.

4. Зосимовский А.В. Критерии нравственной воспитанности / А.В. Зосимовский // Педагогика. – 1992. – № 12. – С. 22–26.

5. Капацина В. Нормування навчальної діяльності учнів молодших класів / В. Капацина // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 59–60.

6. Максименко С.Д. Витоки особистості: генетико-моделюючий аспект дослідження / С.Д. Максимен-

ко // Актуальні проблеми психології. – Вип. 2. – К. : Нора-прінт, 2004. – Т. 4 : Психологія розвитку дошкільника. – 2004. – С. 3–21.

7. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : [монографія] / Р.В. Павелків. – Рівне : Волинські обереги, 2004. – 248 с.

8. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн ; отв. ред. А.В. Брушлинский, В.А. Кольцова. – М. : Наука, 1997. – 462 с.

УДК 37.01

ДО ПРОБЛЕМИ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

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

У статті розкриваються теоретичні засади виховання дітей у сім'ї на основі вивчення історико-педагогічних праць вітчизняних і зарубіжних учених XX – XXI ст. Ретроспективний аналіз свідчить про те, що сімейна педагогіка загалом підлягає логіці загальних положень теорії виховання, що включає визначення мети, завдань, змісту, принципів, підходів, концепцій, форм, методів, прийомів, засобів виховання особистості, а також має свої особливості, свій науковий апарат (модель сім'ї, модель спілкування, правила сім'ї, місце й роль сім'ї в суспільстві, нормативно-правову основу виховання дітей батьками, концепції виховання дітей у сім'ї).

Ключові слова: педагогіка сім'ї, виховання дітей у сім'ї, сімейне виховання, структурно-функціональна модель виховання дітей у сім'ї.

В статье раскрываются теоретические основы воспитания детей в семье на основе изучения историко-педагогических работ отечественных и зарубежных ученых XX – XXI вв. Ретроспективный анализ показал, что семейная педагогика в целом подпадает логике общих положений теории воспитания, что включает определение целей, задач, направлений, принципов, подходов, концепций, форм, методов, приемов, средств воспитания личности, а также имеет свои особенности, свой научный аппарат (модель семьи, модель общения, правила семьи, место и роль семьи в обществе, нормативно-правовую основу воспитания детей родителями, концепции воспитания детей в семье).

Ключевые слова: педагогика семьи, воспитание детей в семье, семейное воспитание, структурно-функциональная модель воспитания детей в семье.

Fedyayeva V.L. THE THEORETICAL FRAMEWORK OF FAMILY EDUCATION

The article reveals the theoretical principles of raising children in the family that are based on domestic and foreign scientists' historical and pedagogical works XX – XXI centuries. Retrospective analysis showed that family pedagogy as a whole is subjected to the logic of general provisions of the theory of education, which includes the definition of purpose, tasks, content, principles, approaches, concepts, forms, methods, techniques, means of individual education. In turn, it has its own peculiarities, its scientific apparatus: the model of the family, the model of communication, the rules of the family, the place and role of the family in society, the legal and regulatory framework for parenting children, the concept of raising children in the family.

Key words: pedagogy of the family, raising children in the family, family education, structural-functional model of raising children in the family.

Постановка проблеми. Теорія й практика виховання дітей у сім'ї вибудовується на положеннях загальної педагогіки, педагогіки раннього віку, дошкільної педагогіки, корекційної та соціальної педагогіки, психології сімейних взаємин, власне сімейної педагогіки, етнопедагогіки, історії педагогіки.

Усі ці галузі педагогіки та психології вивчають сутність виховання, внутрішні механізми, взаємозв'язок і взаємовплив зовнішніх і внутрішніх чинників, психології дитинства. Таке об'єднання наук дає змогу вивчати особливості, ефективність, сукупність засобів виховання дітей у сім'ї, вправувати їх вікові й індивідуальні осо-



бливості, а також те, що взаємодія у виховному процесі відбувається між такими суб'єктами, як батьки та діти. Сімейне виховання в кожній сім'ї визначається конкретною метою, завданням, змістом. Також варто зазначити, що кожна сім'я має свої характеристики побудови та свою модель виховного процесу. На цю модель впливають різні чинники, зокрема, виховання відбувається в такому соціальному інституті, як сім'я.

Сім'ї належить провідне місце в реалізації виховних завдань в умовах сьогодення, долучення сім'ї до втілення в життя нового Закону України «Про освіту» (2017 р.), Концепції нової української школи. У сім'ї дитина народжується, формуються основи її моральності й духовності, характер взаємовідносин із людьми тощо. Саме в сім'ї закладаються ціннісні орієнтації дитини, формування та розвиток яких корелюються також із багатьма чинниками соціально-політичного, соціально-економічного становлення суспільства [2].

Дослідження теоретичних основ сімейного виховання базується на розмаїтті думок, поглядів, концепцій, підходів до розв'язання загальних і конкретних проблем виховання в різних типах і моделях сім'ї, які знайшли ґрунтовне відображення в працях сучасних дослідників, таких як І. Бех, В. Кравець, Т. Кравченко, Г. Поставий, С. Харченко та інші. У їхніх наукових розвідках обґрунтовуються наукові засади різноманітних питань виховання дітей у сім'ї крізь призму таких проблем, як теорія й практика особистісно орієнтованого виховання, підготовка молоді до шлюбу, спільна робота сім'ї та школи, формування сім'єю ціннісних орієнтацій, соціалізація дитини в сім'ї тощо [1; 3; 4; 5; 7].

Постановка завдання. Метою публікації є висвітлення теоретичних основ виховання дітей у сім'ї на основі дослідження проблеми теорії й практики виховного впливу на дітей у сім'ї в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. [6].

Виклад основного матеріалу дослідження. Теорія та практика виховання дітей у сім'ї загалом вибудовується й підлягає логіці загальних положень теорії виховання, хоча має свої особливості – об'єктивні та суб'єктивні чинники.

До об'єктивних чинників сімейного виховання відносимо генетичну спадковість і стан здоров'я людини, соціальну й культурну належність сім'ї, що впливає на її оточення, біографічні дані, сімейні традиції, професійний і соціальний статус, національні та етнографічні особливості тощо.

У системі сімейного виховання виділяємо групу суб'єктивних чинників: психологічні особливості, світогляд, ціннісні орієнтації, внутрішні потреби й інтереси (як батьків, так і дітей), систему стосунків у сім'ї, із соціумом, організований педагогічний виховний вплив на дитину батька та матері, старших братів і сестер, бабусі й дідуся.

У ході історії змінювалося ставлення до дитини, до поняття «дитинство», «сім'я», нового звучання набуло саме поняття «виховання дітей у сім'ї», визначення його специфічних особливостей. Насамперед змінювалась мета виховання та шляхи й рівні її реалізації, а також специфіка засобів, прийомів, методів і напрямів виховання.

Дослідження показало, що ним є проблема соціального досвіду, світової й національної історії, культури, звичаїв, традицій; організація способу життя та діяльності дітей; взаємодія батьків і дітей; створення необхідних умов для розвитку особистості дитини.

Різні підходи до визначення сутності виховання дітей у сім'ї підкреслюють практичну складність і багатогранність цього явища, яке в кожній родині зумовлювалось метою, завданнями, методами, прийомами, засобами в конкретний історичний період та відповідно до соціальної групи.

Сімейне виховання визначається індивідуальністю, особливістю кожної сім'ї, вирізняється тим, що сім'я є природним середовищем, діти формуються в батьківському домі, у відповідній сімейній атмосфері та середовищі, на певних емоційних і культурно-освітніх засадах.

Сімейна педагогіка має свою специфіку. Вона може не співпадати з основними парадигмами соціального, суспільного виховання або ж бути представлена всім розмаїттям історично зумовлених концепцій сімейного виховання: антрополого-гуманістичною, лікарсько-педагогічною, народознавчою, дитиноцентричною В. Сухомлинського, «раннього розвитку» дітей Нікітіних, природного виховання дітей у сім'ї тощо [6, с. 94–229].

Обґрунтування цих концепцій переконливо показує, що мета виховання дітей у сім'ї визначалась історично зумовленим типом, структурою та складом сім'ї, її виховним потенціалом, впливом існуючої державної сімейної й освітньо-виховної політики. У різні історичні періоди розвитку України змінювалися зміст і напрями сімейного виховання, його форми, методи, прийоми, засоби, проте всі вони були спрямовані на наповнення життя дитини діяльністю, на розвиток особистості. Теоретичні засади підкріплювались практичною роботою.



Сім'я насамперед спрямовує свою діяльність на такі напрями:

- виховання здорової дитини (через дотримання норм гігієни, раціонального режиму дня, повноцінного харчування, загартування, носіння зручного одягу, проведення процедур загартування);

- формування моральної основи особистості дитини в сім'ї (формування ціннісних орієнтацій, розвиток гуманних стосунків, уміння сприймати спільні радощі й горе, творення добра, уміння дружньо вирішувати з однолітками спірні питання тощо);

- емоційне виховання дитини (формування почуття власної гідності, дотримання прав та обов'язків дитини, усвідомлення роботи з дитиною, необхідність працювати);

- формування позитивних звичок поведінки (привчання бути дисциплінованою, чесною, порядною, доброю людиною);

- піклування про розвиток інтелекту дитини (залучення до різних форм організації навчання, роботи з книгою, участі в позакласній і позанавчальній роботі);

- формування мовної особистості в сім'ї (сім'я – перша школа оволодіння дитиною рідною мовою, розвиток мовної компетенції через діалог, книжку, казку, розповідь, спільне прочитання й обговорення цікавого матеріалу тощо).

Сім'я спрямовує свою роботу на розумове, моральне, фізичне, трудове, естетичне, громадянське, полікультурне, економічне, статеве, правове виховання.

Виховний вплив на дитину відбувається з дня її народження. Способи нагляду й годування, загальний режим, характер поведінки матері з немовлям – усе це формує в дитини початкові звички, від яких значною мірою залежить її подальша поведінка. Вихованням малюка разом із матір'ю займаються всі члени родини незалежно від того, чи усвідомлюють вони це. Поведінка кожного з них постійно привертає увагу маленької дитини (речі, що її оточують, домашня обстановка, весь устрій життя родини). Роль цих чинників особливо посилюється, коли малюк починає ходити й оволодівати мовленням. У зв'язку із цим розширюються можливості його активного фізичного й духовного контакту з навколишнім світом. Цей новий етап у дитячому житті висуває важливі педагогічні завдання перед дорослими. Перше з них – установа єдиний підхід до дитини. Різної у педагогічних вимогах дорослих (один із батьків надміру суворий, а інший надто поблажливий, один карає, а інший захищає) вибиває дитину з колії, а іноді й привчає її досягати свого, використовуючи протиріч-

чя між дорослими. Коли ж дорослі в усьому поведуться розумно та спільно, їхнім єдиним вимогам діти, як правило, підкорюються беззастережно.

У дошкільний період активність дітей швидко зростає, випереджаючи набутий малюком відповідний життєвий досвід, що створює для нього небезпеки, які не завжди можуть бути усунені лише наглядом старших. Важливо вже в цьому віці розвивати в дітей здатність розпізнавати ті бажання, які мають негативний характер, стимулювати свою активність, коли вона переходить допустимі межі, правильно реагувати на слова «можна», «не можна», «потрібно», «не потрібно». Так виробляється дитяча слухняність як первинна форма дисциплінованості. Педагогічно правильне гальмування реакції дитини не лише не заважає, а й сприяє розвитку дитячої активності. Воно робить її більш розумною, привчає дитину до самостійності. Правильне поєднання активності та гальмування досягається в умовах добре організованого життя дитини. Продуманий режим, якому підкорене це життя, виховання в дитини звички до порядку формує навички управління особистою поведінкою.

Одне з основних місць у житті малюка посідає гра. Батьки купують дитині відповідні її віку іграшки, відводять спеціальне місце для ігор, керують самою ігровою діяльністю. Широкими можливостями оперує сім'я в галузі фізичного виховання дітей. Уже з раннього віку необхідно привчити дитину до чіткого повсякденного виконання гігієнічних процедур і фізичних вправ. Велику роль у цьому відіграє наочний приклад дорослих. Важливим є створення умови для задоволення природних потреб дітей у русі, розвитку своєї сили, вправності. Із цією метою батьки купують для дітей спортивні приладдя, влаштовують заміські прогулянки з дітьми, вчать їх плавати, грати в спортивні ігри тощо.

Важливим елементом у сімейному вихованні дітей досить рано стає їх посильна участь у домашній праці. Первинний трудовий досвід дитини (коли вона сама починає одягатися, стелити постіль, поливати квіти, витирати пил, мити посуд, прибирати свій куток) має як пізнавальне, так і виховне значення. Цілеспрямовані фізичні зусилля сприяють розвитку в дитини не тільки спритності, точності та координації рухів, а й мислення, уваги, спостережливості. Зі збагаченням досвіду дитини розширюється коло її трудової діяльності, що дає їй змогу вирішити більш складні завдання, таким чином сприяючи подальшому розумовому розвитку. Здійснюючи свій вне-



сок у створення краси й затишку, дитина на практиці пізнає почуття прекрасного, а те, що вона допомагає дорослим своєю працею, дає їй моральне задоволення. Зрештою, сам процес праці, що вимагає організованості й терпіння, впливає на вироблення в дитини вольових якостей, звичок і характеру загалом.

Зростання культури сім'ї, широке проникнення в домашній побут радіо, телебачення, книжок, газет, журналів, Інтернету, гаджетів сприяє ранньому розумовому розвитку дитини, у неї виникає велика кількість запитань, з якими вона, звичайно, звертається до дорослих. Відповідаючи на ці запитання в доступній формі, спрямовуючи дитячу увагу на самостійний пошук відповіді, використовуючи для розвитку в дитини допитливості читання вголос, прогулянки тощо, батьки здійснюють значний вплив на духовний розвиток дітей. Багато дітей 4–5 років самі тягнуться до книги, хочуть навчитись читати, рахувати. Не варто гасити цю цікавість, відкладати все до школи. Досвід показує, що в умовах родинного виховання використовуються цікаві ігрові прийоми, завдяки яким легко навчити дітей грамотності.

Фізичне, трудове та розумове виховання, особливо в умовах родини, звичайно переплітається з естетичним. Потреба дитини в русі має не тільки фізичний, а й естетичний характер: рух пов'язаний із пластикою, ритмікою, він легко зливається зі сприйняттям танцю. Прогулянки не лише дають дитині корисне фізичне навантаження, а й розширюють її кругозір. Відкриваючи перед нею красу природи, вони розвивають почуття прекрасного. Радіо, телебачення, театр дають змогу збагачувати дитину різноманітними естетичними враженнями. Однак, використовуючи засоби мистецтва в цілях естетичного виховання, не можна перевантажувати емоційну сферу дитини. Коли радіо безперервно лунає в будинку або дитина годинами просиджує біля телевізора, вона зникає до поверхневого сприйняття художніх творів. Правильне естетичне виховання можливе тільки за умови, якщо батьки вдумливо вибирають, що можна подивитись і послухати дитині, готують її до сприйняття творів мистецтва, а потім допомагають їй осмислити свої враження. Особливо важливо дати можливість дитині висловити особисті почуття й думки в самостійній творчості – у малюванні, піснях, драматизації, танцях тощо.

Сім'ї належить відповідальна роль у моральному вихованні дітей. Такі якості, як чесність і доброта, чуйність і почуття дружби, любов до Батьківщини, повага до людей будь-якої національності тощо, закла-

даються вже в ранньому дитинстві. При цьому важливі реальні життєві відносини як у власній родині, так і з іншими дітьми, дорослими, з навколишнім світом.

Важливою умовою правильно організованого сімейного виховання є індивідуальний підхід до дітей. Наприклад, дитину повільну, флегматичну необхідно привчати до більш швидких реакцій. Навпаки, у рухливій дитині потрібно з терпінням виробляти вміння стримуватись, гальмувати реакцію. На одних дітей діє більш суворий підхід, інші ж більше потребують ласки, вимагають обережного ставлення. Специфічні особливості має виховання однієї дитини в родині, а також виховання нерідних дітей. Щоб знайти правильний індивідуальний підхід, батьки повинні радитись із педагогами, лікарями, вивчати характер своїх дітей та обережно перевіряти на практиці, які засоби й прийоми виховання краще впливають на їх дитину. Зневаження індивідуальними особливостями дитини може призвести до появи в неї негативних рис характеру та звичок.

Держава надає велику допомогу родині у вихованні дітей дошкільного віку, організовуючи широку мережу ясел і дитячих садків. Батьки дошкільнят узгоджують свої педагогічні вимоги до дітей із вимогами вихователів дошкільних закладів, досягаючи разом із ними спільності в підході до дітей та в організації їх життя.

Вступ до школи – велика подія в житті дитини й родини. Насамперед він означає, що із цього часу виховання буде здійснюватись одночасно в родині та в школі. Колектив у жодному разі не зменшує виховну роль родини, проте тепер її вплив постійно має узгоджуватись із впливом школи. Деякі батьки недооцінюють роль сім'ї в організації навчальної діяльності дітей або розуміють її вузько. Вони обмежуються тим, що забезпечують дитину необхідним шкільним приладдям, відводять їй куточок для праці, допомагають у складних випадках. Проте цього недостатньо. Шкільне життя збагачує дитину великою кількістю вражень та уявлень, збуджує думки й почуття. Дуже важливо, щоб у родині була створена атмосфера, яка б підтримувала й поглиблювала інтенсивне внутрішнє життя школяра. Батьки повинні цікавитись не тільки оцінками, що отримані дітьми в школі, а насамперед їхніми знаннями, тим новим, цікавим, що ввійшло в їх життя, не обмежуючись мінімальною необхідною допомогою в підготуванні домашнього завдання. Такі батьки розмовляють із дітьми на теми, пов'язані з навчальним збагаченням їх новими фактами й життєвими спостереженнями, закрі-



плюючи те, про що дізналися діти в школі, пропонують різноманітні задачі, завдання, що дають змогу практично застосувати набуті знання й уміння, організовують домашнє читання дітей. Діти в школі не просто навчаються, а живуть колективним життям, беруть участь у суспільно корисній діяльності, вступають у різноманітні стосунки з учителями та школярами. Батьки повинні допомагати дітям орієнтуватись у подіях шкільного життя, правильно оцінювати свої вчинки та вчинки інших, навчатися жити в колективі.

Закінчення навчання в школі знаменує новий етап у навчанні та вихованні дітей. Він пов'язаний із новою сходинкою в їх віковому розвитку – переходом від дитинства до юнацтва. Батьки нерідко скаржаться на труднощі виховання дітей-підлітків, на їх відчуженість і грубість, їх пустощі, що іноді межують із хуліганством, на послаблення впливу на них авторитету обох батьків та водночас на легкість, з якою вони часто піддаються випадковим впливам. Неправильно стверджувати, що всім підліткам властиві ці риси, проте, без сумніву, вони мають поширений характер і пояснюються деякими загальними причинами. Статеве дозрівання, що відбувається в цьому віці, викликає глибокі фізичні й психічні зміни в зовнішності підлітка. Він швидко підростає, міцніє фізично, значно розширюється сфера його інтересів і практичної діяльності. У внутрішній світ входять нові переживання, почуття. Навчальна діяльність у зв'язку зі збільшенням обсягу навчального матеріалу та переходом на предметну систему набуває більш складного характеру. Таким чином, перед підлітком виникають нові серйозні завдання – впоратись із підвищеними вимогами шкільного навчання, вибрати правильний шлях для своєї активності, по-новому організувати особисте життя та підкорити його своїй волі. Цей складний процес протікає без особливих труднощів, коли попереднє виховання правильно готує до нього підлітків, а батьки своєчасно перебудовують свій підхід до них.

Найперше завдання батьків – допомагати дітям в оволодінні видами діяльності, які б відповідали їхнім вимогам і можливостям. Підлітки дуже часто виявляють надмірну цікавість до спорту, завзято й настирливо намагаються досягти успіхів у різноманітних його видах. Сьогодні підлітки дуже сильно занурюються у світ комп'ютерних технологій, тому питання ролі батьків у формуванні комп'ютерної грамотності дітей і підлітків є надзвичайно важливим, актуальним та вимагає окремого вивчення й надання практичних рекомендацій.

Як уже зазначалося, чільне місце в сімейній педагогіці, її теоретичних основах посідає проблема методів виховання. Наші попередні дослідження та сучасні завдання виховання дітей у сім'ї дали нам змогу класифікувати методи сімейного виховання, визначивши змістове наповнення цих методів з урахуванням окремих прийомів і засобів. Зокрема, виділяються такі види методів виховання в сім'ї:

– безпосередній вплив старших членів сім'ї (матері, батька, дідуся, бабусі, братів, сестер) на дітей (старших на молодших) через переконання, повчання, вимогу, покарання, заохочення, наказ, нагороду, особистий приклад, авторитет, пораду, прохання тощо;

– створення спеціальних умов, ситуацій, обставин, які примушують дитину в умовах сім'ї змінити власне ставлення, обґрунтувати свою позицію, здійснити дію або вчинок, виявити характер, довести свою спроможність до розв'язання того чи іншого завдання або виконання справи;

– загальна думка членів родини, сім'ї щодо особистісного ставлення до дитини;

– авторитет батьків, дідуся, бабусі, старших братів і сестер;

– спільна діяльність дітей та дорослих членів сім'ї (спілкування, ігри, дозвілля тощо);

– допомога в навчанні (на певних історичних етапах – домашнє навчання, самоосвіта (домашня бібліотека, обговорення періодичних видань, історія їх ставлення, радіо, телебачення) – обговорення змісту та передача корисної інформації, соціального досвіду в колі сім'ї в процесі спілкування з питань професійної роботи батьків, обговорення соціально-політичних питань; занурення у світ вітчизняних народних традицій, фольклорної творчості, художньої літератури та культури загалом).

Наше дослідження показало, що теоретичну основу виховання дітей у сім'ї як соціальної системи утворюють такі підсистеми:

а) модель сім'ї, мета, основні завдання виховання дітей у сім'ї, напрями й способи їх реалізації;

б) принципи, форми, методи, засоби та прийоми розвитку й формування особистості дитини в сім'ї;

в) нормативно-правова основа розвитку та виховання дітей у сім'ї;

г) провідні умови ефективного виховання дітей у сім'ї;

г) форми роботи сім'ї, школи, громадських організацій із питань виховання дітей;

д) провідні концепції виховання дітей у сім'ї [6, с. 263].



Висновки з проведеного дослідження. Отже, нові завдання, які постають перед сім'єю, з кожним кроком розвитку України вимагають подальших теоретичних досліджень і їх практичної реалізації з урахуванням історичної національної та світової культури в усіх сферах людської діяльності. Зокрема, виховна функція сучасної української родини має бути спрямована на підготовку дітей до активного, повноцінного життя, на формування різнопланових аспектів загальної культури людини та складників її особистості (фізичного, інтелектуального, емоційного, психічного, комунікативного, креативного, статевого, правового, трудового, екологічного, демографічного, економічного, естетичного, полікультурного тощо). Ці напрями роботи можуть бути окремими складовими частинами процесу розроблення питань сімейної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 203 с.
2. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: http://ukrainepravo.com/law-making/bill_passed_by_legislature/zakon-ukraini-pro-osvitu/.
3. Кравець В. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді. К.: Київська правда, 2000. 688 с.
4. Кравченко Т. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія. К.: Фенікс, 2009. 416 с.
5. Постовий В. Ціннісні орієнтації української сім'ї (історико-педагогічний аспект). Педагогіка та психологія. 1997. № 1. С. 185–190.
6. Федяєва В. Сімейне виховання в історичній ретроспективі: монографія. Херсон: ХДУ, 2008. 350 с.
7. Харченко С. Соціалізація дітей та молоді в соціально-педагогічній діяльності. Луганськ: Альма-матер, 2007. 400 с.

УДК 159.9:[378.6:351.74(477)]

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУРСАНТСЬКОГО КОЛЕКТИВУ НА НАВЧАЛЬНОМУ КУРСІ ВНЗ МВС УКРАЇНИ

Червоний П.Д., к. пед. н., старший викладач кафедри педагогіки та психології

Харківський національний університет внутрішніх справ

Гіренко С.П., к. пед. н. доцент, заступник декана факультету № 2
Харківський національний університет внутрішніх справ

У статті розглянуто особливості формування курсантського колективу, психологічний вплив керівника навчального курсу на ефективність службової діяльності курсантів. Здійснено теоретичний аналіз поняття групи, колективу, представлено сучасні дослідження формування колективу. Ефективність формування курсантського колективу пов'язана з підвищенням ролі таких ресурсів керівника, як знання та здібності. Збільшення останніх є одним із пріоритетних напрямів життєдіяльності курсантського колективу.

Ключові слова: курсантський колектив, формування колективу, ефективне управління, процес створення курсантського колективу, специфічні умови навчання.

В статье рассмотрены особенности формирования курсантского коллектива, психологическое воздействие руководителя учебного курса на эффективность служебной деятельности курсантов. Проведен теоретический анализ понятия группы, коллектива, представлены современные исследования формирования коллектива. Эффективность формирования курсантского коллектива связана с повышением роли таких ресурсов руководителя, как знания и способности. Увеличение последних является одним из приоритетных направлений жизнедеятельности курсантского коллектива.

Ключевые слова: курсантский коллектив, формирование коллектива, эффективное управление, процесс создания курсантского коллектива, специфические условия обучения.

Chervoniy P.D., Girenko S.P. FEATURES OF POLICE CADET'S COLLECTIVE FORMING AT THE EDUCATIONAL COURSE OF HIGH SCHOOL OF MIA OF UKRAINE

The article is devoted to theoretical aspects of problem of police cadet's collectives development. There showed the psychological influence of the chief of the training course on the effectiveness of the police cadet's work. The prospects for the effectiveness of the formation of a cadet team are related to the increased role of



such resources of chief's personality as knowledge and ability. The increase of the latter is one of the priority directions of the life of the cadet's team.

Key words: *police cadet's collective, development of the collective, effective management, the process of creating a cadet's collective, specific learning conditions.*

Постановка проблеми. Процес реформування правоохоронної системи України має на меті створення принципово нової системи стосунків не тільки між громадянами та працівниками поліції, а й між самими працівниками поліції, керівниками та підлеглими. Підготовка до служби в Національній поліції України, на наш погляд, значною мірою залежить не тільки від фахової підготовки курсанта, а й від уміння керівників навчальних курсів формувати ефективний курсантський колектив, адже курсант після закінчення ВНЗ МВС України в подальшому здійснює службову діяльність у службовому колективі, тісно взаємодіє з працівниками підрозділу.

В умовах перехідного періоду від органів внутрішніх справ України до Національної поліції України підвищуються вимоги до рівня психологічного залучення працівника поліції до спільної службової діяльності, тому виникає необхідність у формуванні ефективного службового колективу працівників поліції. Є багато тренінгових програм щодо формування команд, розвитку лідерських якостей, однак не приділяється достатньої уваги формуванню колективу. Звісно, що команда – це ще не колектив. Команда – це тимчасова або постійна організаційна одиниця для виконання певних завдань, службових обов'язків чи будь-яких робіт [11, с. 365]. Нині проводяться семінари-тренінги для працівників поліції, які вперше призначаються на керівні посади, за такими темами: «Розвиток лідерських якостей у процесі формування професійних компетентностей керівників», «Формування позитивного іміджу керівника. Комунікація з громадськістю, органами влади та місцевого самоврядування», однак темі формування службового колективу не приділяється гідної уваги, що, на наш погляд, може негативно впливати на працездатність підрозділу.

Формування такого колективу – це розгортання соціально-психологічного потенціалу працівників поліції і особистості, створення повноцінного образу життя службової групи, де особистість формується, розвивається та проявляє себе. Умови, в яких здійснюється взаємодія членів колективу, впливають на їх спільну службову діяльність, задоволення процесом та результатом служби. Теоретична актуальність нашого дослідження полягає в тому, що у нинішніх умовах виникає необхідність те-

оретичного переосмислення поняття формування курсантського колективу у ВНЗ зі специфічними умовами навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розуміння проблем формування колективу зробили такі вітчизняні педагоги та вчені, як О.І. Амоша, А.М. Колот, Л.С. Лісогор, А.С. Макаренко, М.В. Семикіна, Л.І. Уманський та інші вітчизняні вчені [1; 5–7; 10]. Серед зарубіжних вчених питання формування колективу як основи ефективного управління персоналом досліджували П. Друкер, Б. Твіс тощо [3; 12]. Щодо визначення поняття «колектив» психолог А.Г. Ковальов стверджує, що таким є група людей, які співпрацюють один з одним. Без співпраці та взаємодопомоги немає і не може бути колективу, не може бути спільності [4, с. 18]. Точний і стислий у визначенні колективу В.П. Ратніков. Ним сформульовано визначення, згідно з яким колектив є соціальною спільністю, заснованою на колективності [9, с. 120].

Фундатор теорії та практик у царині формування дитячих колективів А.С. Макаренко визначив, що колектив – це цілеспрямований комплекс особистостей, організованих, які володіють органами колективу. А там, де є організація колективу, там є органи колективу, уповноважені особи, довірені колективу і питання стосунків товариша до товариша – це відповідальна залежність. Не можна уявити собі колектив, якщо взяти просто суму окремих особистостей. Це не просто збори, не просто група індивідумів, які взаємодіють. Колектив – це соціальний живий організм [7, с. 207].

Постановка завдання. На основі вищевикладеного завданням статті є висвітлення та узагальнення теоретичних, не ідеологічних, а пізнавальних підходів щодо формування колективу, виявлення особливостей формування курсантського колективу як основи ефективною службовою діяльності у ВНЗ МВС України, підвищення рівня професійної підготовленості керівників навчальних курсів щодо формування колективу, їх авторитетності та впливовості на загальний морально-психологічний клімат у підпорядкованому підрозділі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згуртований курсантський колектив виникає не одразу. У своєму становленні він залежить від умінь і навичок формування колективу самих командирів та



керівників навчальних курсів. Це тривалий процес становлення, який розпочинається з «курсів молодого бійця» на першому курсі, однак не завершується святковим випуском, врученням дипломів та лейтенантських погонів: якщо цей процес правильно організований і втілений, то він триває протягом усієї служби. Однак дуже часто становлення буває непростим, тернистим і не завжди успішним.

Це залежить від:

- обставин, що впливають на формування будь-якого колективу;
- знань, умінь і досвіду керівника навчального курсу з формування курсантського колективу;
- рівня розвитку організаторських та управлінських якостей керівників навчальних курсів;
- розчарувань у курсантів, які виникають після вступу до ВНЗ зі специфічними умовами навчання.

Формування курсантського колективу має свої особливості. Він формується не за симпатіями чи інтересами, а з тих курсантів, яких відібрали рекрутингові служби, які пройшли професійний відбір та склали іспити на певні факультети. Із таких курсантів сформували навчальні групи та навчальні курси.

Ми проаналізували теоретичні підходи щодо формування колективу з груп у наукових джерелах і отримали такі теоретичні дані.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови вказано, що група – це сукупність осіб, об'єднаних спільною метою, ідеєю, працею [2, с. 264].

У сучасному тлумачному психологічному словнику зазначається, що група – це обмежена розміром спільність людей, яка виділяється або яку виділяють із соціального цілого за певних ознак [13, с. 81]. У такому разі навчальна група є «формальною групою, офіційною, це реальна соціальна спільність, що має юридично фіксований статус, члени якої в умовах суспільного розподілу праці об'єднані соціально заданою діяльністю» [13, с. 85].

Виникає необхідність формування курсантського колективу з першокурсників, різних за характером, звичками і вихованням. Це здійснюється за допомогою групоутворення. Це перетворення у процесі спільної діяльності реальної людської спільності в об'єднання взаємодіючих і взаємозалежних осіб – групу певного рівня розвитку [13, с. 85]. Стадія групоутворення – колективотворення – перетворення групи на колектив, перехід групи у процесі спільної соціально цінної діяльності від низького до більш високого рівня розвитку.

Процеси колективотворення супроводжуються такими соціально-психологічними феноменами: 1) підвищення згуртованості та єдності колективу; 2) формування колективістських норм поведінки і взаємин [13, с. 202].

Отже, із груп курсантів першокурсників формується колектив. Цей процес може бути тривалим, а може і не завершитись, тому що повною мірою залежить від умінь і навичок керівника навчального курсу. У цьому контексті необхідно звернутися до визначення поняття «колектив». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови ми знаходимо таке визначення: колектив – це сукупність людей, об'єднаних спільною діяльністю, спільними інтересами, або група людей, зв'язаних спільною працею в одній організації, установі, на підприємстві тощо [2, с. 553].

Відмінність колективу від інших видів груп полягає у наявності в ньому особливих взаємин, які не спостерігаються в інших групах, а саме: колективістичної ідентифікації, колективістичного самовизначення, ціннісно-орієнтаційної єдності. Колектив створює найсприятливіші умови для всебічного розвитку особистості [8, с. 170].

За теорією параметричної концепції малих груп і колективів О.В. Чернишова та С.В. Саричева, група, яка виконує соціально цінну діяльність та має високі оцінки структури, може називатися колективом за станом, а якщо вона має високі стійкі оцінки, то може називатися колективом за властивостями. Розвиток групи здійснюється за таким вектором – від групи-конгломерату (крайня нижня точка колективу, до якого входять раніше незнайомі люди) до групи-континууму (крайня верхня точка колективу) [14]. За їх теорією формування колективу проходить такі етапи: група-конгломерат; група номінальна (створення «первинного колективу»); група-асоціація (перші ознаки колективоутворення); група-кооперація, яка включає три рівні; рівень автономності групи; колектив.

Ще на стадії групи-конгломерату виникають протиріччя у формуванні курсантського колективу. До них належать:

1) уявлення між керівниками навчальних курсів та курсантами про мету курсантського колективу. Якщо це уявлення збігається, чітке, ясне і відповідає внутрішнім переконанням та прагненням, то курсанти готові заради досягнення мети повністю чи частково відмовитися від свободи рішень та вчинків і підкоритися вимогам;

2) протиріччя між ефективною організацією та позитивною оцінкою результатів діяльності колективу. Якщо колектив досяг певних



успіхів у процесі спільної роботи, то необхідно про це говорити й заохочувати. Таким чином, курсанти впевнюються одне в одному, група стає колективом, члени якого з ентузіазмом налагоджуватимуть співпрацю;

3) протиріччя між вивченням та застосуванням психологічної і соціально-психологічної сумісності членів колективу. Основу першої становлять відповідні особисті психологічні особливості та темперамент курсантів, оскільки кожен із них має свої достоїнства і недоліки; в основі другої – відповідність професійним та моральним якостям, навчання та проживання в гуртожитку осіб різної статі.

Курсантський колектив формується та змінюється під впливом внутрішніх (характер служби, дисциплінованість та організація навчання) і зовнішніх (демографічні особливості, юридичні та моральні норми суспільства, етичні норми, традиції регіону) факторів.

Наступною ланкою колективної діяльності є службовий колектив, коли після закінчення ВНЗ МВС України курсанти розподіляються до підрозділів, входять на посаду та продовжують службу. Під поняттям «службовий колектив» розуміється свідоме об'єднання людей на ґрунті спільної діяльності для досягнення поставлених цілей.

Виокремлюють три рівні розвитку службового колективу.

Перший, початковий рівень розвитку колективу, – кооперація, який характеризується нижченаведеним. Колективу поки немає. Велика роз'єднаність інтересів, немає єдності думок, цілі діяльності групи не прийняті як особисті. Не склалися ще чітко міжособистісні взаємини, не визначилися ділові, емоційні і неформальні лідери. Керівник навчального курсу ще не завоював авторитету. Нерідкі порушення службової дисципліни, різне ставлення до служби і розпоряджень керівника.

Другий, проміжний рівень розвитку службового колективу, – поляризація. Курсанти ще роз'єднані, але з'являється актив групи. Свідомо група не тільки підтримує вимоги керівника навчального курсу, але і висуває їх до курсантів. Окремі угруповання можуть протидіяти керівнику, перебувати в складних відносинах з активом. Тут головна роль у формуванні колективу надається керівнику навчального курсу, якщо цей тонкий момент буде упущений, може бути втрачена можливість створення колективу, якщо проникливий керівник втрутиться в міжособистісні стосунки, вживе заходів щодо групоутворення, з'явиться тенденція до консолідації: поступово утворюються стійкі товариські

й ділові стосунки; формується колективна думка, яка починає відігравати дедалі більшу роль у регуляції життєдіяльності колективу, а конфлікти, які виникають найчастіше, продуктивно розв'язуються. Тактика керівника тепер має змінюватися: свої вимоги він може проводити через активне ядро, однак періодично здійснювати особистий контроль. Поряд із категоричною формою вимог варто використовувати непрямі вимоги у вигляді рекомендацій, поради або нагадування; надавати більше довіри, особливо до тих, хто заслужив її; об'єктивно оцінювати і заохочувати підлеглих без пристрастей і публічно, і виносити дисциплінарне стягнення, якщо можна, індивідуально.

Третій рівень розвитку службового колективу визначається найбільш високою згуртованістю курсантів, що і дає змогу розглядати його у повному розумінні слова «колектив». Тут пред'являються один до одного високі взаємні вимоги. Ділові відносини стійкі, мають характер співробітництва і взаємодопомоги. Дисципліна свідомо і висока. Здійснюється колегіальне обговорення з повагою до окремої думки і обов'язковим прийняттям колективного рішення. Авторитет формальних лідерів завойований, а неформальних – розподілений таким чином, що члени окремих груп підтримують як усіх лідерів, так і один одного. Керівник делегує значну частину своїх повноважень, концентруючись на головних управлінських функціях.

Колектив працівників поліції має свою специфіку. Вона полягає в тому, що керівники й співробітники зобов'язані дотримуватись субординації, службової дисципліни та Статуту.

Крім цього, правоохоронна діяльність належить до видів суспільно необхідної праці, що пов'язана з екстремальними умовами та елементами ризику для життя.

Професійна діяльність працівників поліції в значній своїй частині протікає в службовому колективі, тому для працівників поліції важливе значення мають взаємини в колективі. Колективи працівників поліції мають суттєві особливості, зумовлені тим, що на них покладені завдання безпосередньої охорони законності й правопорядку, захисту прав і свобод людини і громадянина, боротьби зі злочинами та іншими правопорушеннями. Тому до членів цих колективів висуваються особливі вимоги. Так, наприклад, працівником поліції може бути тільки людина, здатна за своїми особистими і діловими якостями, фізичною підготовкою і станом здоров'я виконувати службові обов'язки.



Одним із найважливіших чинників формування функціонально-рольової структури колективу є, на наш погляд, грамотна діяльність керівника. У силових структурах встановлено принцип єдиноначальності. Єдиноначальність означає, що керівник несе всю повноту відповідальності перед державою і вищестоящими органами Національної поліції України за виконання завдань, покладених на нього органом чи підрозділом. Керівники поліції наділені також відповідними правами, які дають їм змогу оперативнo керувати підлеглими підрозділами та працівниками, вирішувати кадрові питання. Керівник несе всю повноту відповідальності за особовий склад. Особливе значення для офіцера керівника мають вольові якості. Важливе значення для керівника має контактність – товариськість, інтерес до життя курсантів, здатність побудувати довірливі стосунки з ними, вислуховувати, розуміти і переконувати їх, здатність поглянути на проблему очима іншого. Важливою психологічною характеристикою є також стресостійкість – інтелектуальна і емоційна захищеність у проблемних ситуаціях, самовладання і тверезість мислення під час прийняття індивідуальних і колективних рішень. Серед ділових якостей виокремлюємо вміння бачити перспективу, розставляти пріоритети на службі, на підставі вивчення особистих якостей курсантів призначати молодших командирів, старост груп, курсантський актив, піти на виправданий ризик, своєчасно приймати рішення, делегувати повноваження, відстоювати інтереси свого колективу.

Щодо керівників навчальних курсів, курсантський колектив є об'єктом та інструментом виховання, щодо курсантів він є сферою їх життя, сфера особистісного і професійного самоствердження, творчого самовираження. Методика формування курсантського колективу включає в себе чіткість вимог до курсантів і вміле їх пред'явлення, дотримання обіцянок, підбір та виховання активу, організацію системи перспектив у спільній службовій та навчальній діяльності, створення та розвиток позитивних традицій.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, навички керівника навчальних курсів із формування курсантського колективу мають особливе значення, бо йому треба об'єднати велику кількість курсантів і навчити їх ефективно

співпрацювати на загальну мету в атмосфері співробітництва. Також організаційна робота полягає в доборі активу груп, розподілі повноважень молодших командирів та старост груп, обговоренні проблем, проведенні дискусій, аналізі ходу і результатів роботи та навчання, забезпеченні зворотного зв'язку з курсантами та командирами груп.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амоша О.І. Інноваційний шлях розвитку України: проблеми та рішення / О.І. Амоша // Економіст. – 2005. – № 6. – С. 28–32.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і. доп.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусель. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Друкер П.Ф. Инновации и предпринимательство. Практика и принципы / П.Ф. Друкер. – М. : Изд-во «Деловой мир», 1992. – 432 с.
4. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалев. – 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1978. – 279 с.
5. Колот А.М. Мотивація персоналу : [підруч.] / А.М. Колот. – К. : КНЕУ, 2002. – 337 с.
6. Лісогор Л.С. Конкурентність ринку праці: механізми реалізації : [монографія] / Л.С. Лісогор ; відповід. ред. Е.М. Лібанова. – К. : Ін-т демографії та соціальних досліджень НАНУ, 2005. – 168 с.
7. Макаренко А.С. Публичные выступления (1936–1939 гг.). Аутентичное издание / Составитель, автор комментариев: Гётц Хиллиг. Серия : Научные публикации в Елецком и Марбургском университетах. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012. – 501 с.
8. Психологічна енциклопедія / Авт. упор. О.М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
9. Ратников В.П. Коллектив как социальная общность / В.П. Ратников. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 234 с.
10. Семикіна М.В. Інноваційна праця в конкурентному середовищі: загальна методологія, мотиваційні основи регулювання [монографія] / М.В. Семикіна, Л.А. Коваль. – Кіровоград : «Степ», 2002. – 212 с.
11. Сучасний словник іншомовних слів / Уклали : О.І. Скопченко, Т.В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
12. Твисс Б. Управление научно-техническими нововведениями / Б. Твисс [сокр. пер. с англ. ; авт. предисл. и научн. ред. К.Ф. Пузыня]. – М. : Экономика, 1989. – 271 с.
13. Шапар Б.В. Сучасний тлумачний психологічний словник / Б.В. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
14. Чернышев А.С., Сарычев С.В. Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития / А.С. Чернышев, С.В. Сарычев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. – № 11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=11>.



СЕКЦІЯ 4
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

UDC 159.99

**APPLICATION OF CREATIVE EXERCISES AS THE METHOD
OF IMPROVING STUDENTS' COGNITIVE MOTIVATION**

Badiul L.M., Senior Lecturer of the Department
of Foreign Languages

Odessa National Economic University

Tsybukh L.M., Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Associate Professor at the Department
of Theory and Practical Psychology

South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky

Badiul L.M., Tsybukh L.M. APPLICATION OF CREATIVE EXERCISES AS THE METHOD OF IMPROVING STUDENTS' COGNITIVE MOTIVATION

The article analyses works of domestic and foreign authors on issue of motivation and cognitive motivation in particular. On the basis of the conducted analysis authors offer to use the innovative methods of teaching in the educational process of higher educational establishments with the purpose of improving the cognitive motivation. As all innovative methods can not be considered in one article they consider in details the use only of creative exercises, which positively influence both on the increase of knowledge level and forming professional competences, and on the students' cognitive motivation. Authors give as an example a number of creative exercises which can be used during trainings with students of economic and psychological specialities and empirically define influence of similar exercises on students' cognitive motivation.

Key words: *motivation, cognitive motivation, students, innovative methods, creative tasks (exercises).*

У статті аналізуються роботи вітчизняних та закордонних авторів щодо мотивації та пізнавальної мотивації студентів зокрема. На основі проведеного аналізу автори пропонують із метою поліпшення пізнавальної мотивації використовувати у навчальному процесі вищих навчальних закладів (ВНЗ) інноваційні методи навчання. Оскільки усі інноваційні методи неможливо розглянути в одній статті, вони детально зупиняються на використанні лише творчих вправ, які сприятимуть як поліпшенню рівня знань та формування професійних компетенцій, так і позитивно вплинуть на пізнавальну мотивацію студентів. Автори наводять низку творчих вправ, які можна застосовувати під час проведення занять зі студентами економічних та психологічних спеціальностей, та емпірично визначають вплив подібних вправ на пізнавальну мотивацію студентів.

Ключові слова: *мотивація, пізнавальна мотивація, студенти, інноваційні методи, творчі вправи.*

В статье проводится анализ работ отечественных и зарубежных авторов по проблеме мотивации, и познавательной мотивации в частности. На основании проведённого анализа авторы предлагают с целью улучшения познавательной мотивации использовать в учебном процессе высших учебных заведений инновационные методы обучения. Поскольку все инновационные методы в одной статье рассмотреть невозможно, они детально останавливаются на использовании только творческих упражнений, которые позитивно влияют как на повышение уровня знаний и формирование профессиональных компетенций, так и на познавательную мотивацию студентов. Авторы приводят в пример ряд творческих упражнений, которые можно использовать во время проведения занятий со студентами экономических и психологических специальностей, а также с помощью эксперимента определяют влияние таких упражнений на познавательную мотивацию студентов.

Ключевые слова: *мотивация, познавательная мотивация, студенты, инновационные методы, творческие упражнения.*

The problem definition. Since recently the task of higher educational institutions teachers is not only to provide students with knowledge, teaching them but also helping them to master certain competences that are necessary for their future activity. In fact

competent specialists are appreciated in any profession as they are given advantage by employers.

At the same time mastering competences without students' desire is impossible. Therefore the teacher of higher education institu-



tion needs to interest students to improve their cognitive motivation. For this purpose it is necessary to find such methods of activity which would interest students and promote their desire to be active not only during the lectures and practical trainings but to master certain abilities by themselves.

All the above demonstrate that the problem of improving students' cognitive motivation is rather current and significant for the modern higher school.

Analysis of the last researches and publications. Such scientists as T.V. Dragunova, E.P. Ilyin, D.O. Leontyev, A.K. Markova, M.V. Matiukhina, O.Yu. Mikhaylova, R.C. Gardner, W.E. Lambert and others were engaged in learning motivation and cognitive motivation.

Despite the specifics of definitions in different theoretical contexts most often the motive is defined as initiation which explains the person's behavior its beginning, orientation and activity. The motive explains the purposefulness of action, good organization and firmness of the activity oriented on achieving definite purpose.

Motivation (from lat. movere) is an incentive to activity; the dynamic process of the psychophysiological plan which manages the person's behavior, defines its orientation, good organization, activity [5].

The carried out theoretical analysis has shown that there is a number of works where separate components of motivation to training are investigated, namely: cognitive interest (G. Schukina), cognitive need (G. Bokareva, V. Ilyin, G. Kirilova, Yu. Kul), the positive relation to training (V. Samokhvalova, M. Volokitin, L. Slavin and others) .

These and other authors understand internal activity which doesn't depend on external factors as cognitive motivation. The cognitive motivation is connected with such concepts as cognitive activity, cognitive interest, cognitive need.

R.C. Gardner and W.E. Lambert argue that the motivation is one of the most important aspects of training [6].

V. S. Ilyin, depending on the leading motive, distinguishes three types of motivation to training [2]:

- training with the leading motive of understanding the need of training;
- with the leading motive of direct interest in knowledge, the need in training;
- with the leading motive compelled (circumstances, but not desires force to study).

As for higher educational institutions here the motivation is often defined as psychological quality which helps students to achieve the goal.

Forming the educational motivation is promoted by realization of a complex of means among them most scientists (V.S. Ilyin, A.K. Markova, M.V. Matiukhina, R. Berwick and others) distinguish such:

- content of a training material;
- organization of training activity;
- control and assessment of training activity.

So for example R. Berwick offers students for the best mastering of a foreign language the program of exchange with other universities, the program of "dwelling in a family" abroad.

The analysis of modern pedagogical process has shown that teachers use passive, active and interactive methods of training in their activity.

The passive method is a form of interaction between the teacher and students during which the teacher is the main person who directs training process. Students are only listeners at this style of training. The passive method is applied in the form of lectures in higher education institutions.

The active method is a form of interaction between the teacher and students during which they actively interact with each other namely students do not act any more as passive listeners but as active participants of the process.

Interactive methods are a little similar with active: all the participants of the process interact actively. But unlike active methods during interactive the interaction is carried out not only between the teacher and students but also between students. The teacher's leading role consists in directing students on achievement of the main goal [4].

Namely the last interactive methods promote improvement of students' cognitive motivation as they are directed on activation of the students' cognitive activity, to desire of learning something new independently and to master new competences.

To interactive methods are referred:

- creative tasks;
- work in small groups;
- business and role games;
- trainings;
- research projects;
- case study;
- brainstorm and others.

The purpose of article is to define the influence of creative exercises on formation and improvement of the students' cognitive motivation.

Statement of the main material. The theoretical analysis of psychology and pedagogical literature (D.B. Bogoyavlenska, E. de Bono, O.M. Luk, Ya.O. Ponomarev and



others) have shown that application of creative tasks during lessons influence competences development. According to Ya.O. Ponomarev namely creative tasks train the ability to analyze, to generalize and to draw conclusions [3].

But not any task applied during lessons is creative. Creative task is an exercise the solution of which can't be received by a logical conclusion from data that we have. Such task allows to create new ways of actions or to use the already existing ways specifically which leads to emergence of new knowledge [1].

Creative task (exercise) has the following signs:

- obligatory the new way of solution;
- absence of the necessary means in this theory for creation of this way;
- finding of these ways is carried out due to application of heuristic methods of search [1].

Application of creative tasks during lessons promotes not only students' interest, increase of their activity and improvement of training motivation besides creative tasks train students:

- 1) to apply the gained knowledge and abilities to a new situation on their own;
- 2) to see something new in a standard situation;
- 3) to combine the earlier known ways of solution of the problem situation and to find new original ways of its resolving.

Also business and person-centered games, brainstorming, analysis of the concrete situations (case study), etc. have creative character and influence improvement of cognitive motivation.

The business and person-centered games develop logic, ability to plan activity to formulate own offers and at the same time to listen to the others' point of view, to communicate effectively, to make non-standard decisions, etc. Thus they are an effective remedy to form the students' cognitive motivation.

Case study in other words is a method of the case studying, it provides use of a real story so it will be useful to students and will draw their attention and curiosity. Preparing a concrete situation it is desirable to adhere to a certain structure: introduction; description of the previous events; problem.

It is also possible to use video records with a certain situation which later students have to work out and prepare certain recommendations concerning its decision. At the same time students are offered only the problem video at first but a decision video – only after they offer their options. It will give an opportunity to compare own assumptions to those actions which are offered.

For consideration and the analysis of a situation the group is divided into subgroups of

5–6 people. During a certain period of time each subgroup trying not to disturb each other, discuss the provided situation and try to find ways of its decision. After that each subgroup's representatives offer own way of solving the problem reasoning and proving it. All the proposed options are discussed. At the end of discussion the teacher gives an assessment to all subgroups' and each student's work.

The analysis of concrete situations or case study is applied to improve the analytical and creative thinking, ability to solve problems, outlook expansions and development of professional competence. All these also directly and positively influence students' cognitive motivation.

Brainstorming is an operational method of solution on the basis of stimulating creative activity when the participants of discussion are suggested to express as many decision versions including fantastic ones as possible. Then the most successful versions which can be used in practice are chosen from total of the offered ideas [5].

The noted method allows to consider any problem in the sphere of the person's professional activity if it is formulated rather accurately and clearly: what is desirable to receive and what prevents receiving the desirable? Development of creativity, communicative abilities, ability to analyze other people's proposals take place during brainstorming. This method promotes increasing of the students' activity at the lessons and improves their cognitive motivation.

For the purpose to define the influence of creative exercises on students' cognitive motivation we have selected experimental and control group of students. Creative exercises were used only during trainings of an experimental group. At the beginning and at the end of the semester we have analyzed the students' products of activity (the analysis of studying progress) and "Technique for studying the students' motives of educational activity" (modified by A.A. Rean and V.A. Yakunin).

The comparative analysis of study progress has shown that the results of study progress in experimental groups of students-psychologists and students-economists where creative tasks were used have improved in comparison with students of control groups.

Results of carrying out a psychodiagnostic technique have shown:

- at the beginning of the experiment the external motives "to avoid condemnation and punishment for bad studying", "to get diploma", "to study successfully", to pass exams "well" and "perfectly" have prevailed in both experimental and control groups;



– at the end of carrying out the experiment the external motives of studying a subject prevailed in control groups as before;

– both external motives: “to study successfully, to pass exams “well” and “perfectly” and internal motives: “to acquire profound knowledge”, “to become the highly qualified specialist” have come out on top in experimental groups.

Thus, the research conducted by us has shown that the use of creative tasks positively influences cognitive motivation of students of different specialties.

We will give examples of creative tasks (exercises) for students-economists and students-psychologists. Our research has shown that they influence not only learning new knowledge, improvement of skills, formation of professional competences, but also improvement of students` cognitive motivation.

1. Incomplete sentences which correspond to a lesson topic but at the same time need creative approach. It allows not only to check the students` knowledge but also to interest them and allows to express own opinion and persuasion. This task also stimulates to cognitive activity and positively influences improvement of the students` cognitive motivation.

2. Discussion of the qualities necessary for effective mastering future profession. This task trains students to express and to prove own opinion, allows understanding better specifics of the chosen profession and competences that need to be mastered. All this will also promote improvement of students` cognitive motivation.

3. Analyzing examples of concrete people successful in this profession and defining their professional and personal qualities that have allowed them to achieve success. During discussion the students not only learn to analyze and prove own opinion but also come to a conclusion (with help of the teacher) that certain qualities can be developed also in themselves, the necessary competences can be mastered and this will promote improvement of cognitive motivation.

4. Holding an interview with the candidate for a certain job, identifying his/her business and personal qualities. The task (exercise) develops ability to analyze, notice insignificant details (at first sight) and communicative skills. It promotes improvement of the students` both achievement motivation and cognitive motivation.

5. Conducting an advertising campaign (to advertise any goods or own services). This task has not only educational contents but also develops self-confidence, belief in own forces and opportunities that undoubtedly influences positively achievement motivation

and cognitive motivation of students of any specialties.

6. Thinking over and offering the idea of own business, own business plan. This task will promote development of analytical and critical thinking, forecasting; it will reduce uneasiness level concerning the future and uncertainty in own opportunities; and this will affect positively their achievement motivation and will improve cognitive motivation.

7. Creative task “Exchange of opinions”. The teacher chooses a problem that is current for this group of students at the moment. The participants of group are invited to speak on this problem. At the same time everyone has two cards: green and red. During the one participant`s performance the others signal the relation to what he tells: a green card – I share a thought, red – I have another point of view. The teacher having seen a signal of a red card, pledges the word to the opponent and so on. This task trains students to prove own opinion, to be able to convince others, to hear and understand the other person`s opinion. It will also positively affect cognitive motivation.

8. Task “Auction”. The teacher offers a certain topic to the group of students. For example: “The psychologist (economist) – is a very useful profession”. The group is divided into four–five subgroups (depending on the number of students). Each subgroup has to prepare as much statements as possible on the offered theme. Then subgroups read one by one each of their statements in turns. The group that will submit the statement to the last becomes the winner. The competition spirit as a rule activates the students` activity, makes them think and use own knowledge. That also positively influences cognitive motivation.

9. Pro-contra arguments. The group of students is divided into two subgroups: Pro and Contra. Each group represents the arguments according to their name on a certain offered by the teacher topic. As well as in the previous tasks the students should think over, analyze and apply the earlier gained knowledge. That will lead to improvement of cognitive motivation.

Conclusion. Analyzing all the above we can draw a conclusion that the students` educational motivation is the main problem for teachers of a higher educational institution. No one training program prepared even at the highest methodical level will get success if students don`t pay sufficient attention to training and their own progress. Therefore it is so important to involve the students` cognitive motivation, to adjust them to successful training activity to obtain the necessary professional competences. Not the last role is



played during the lessons by application of creative tasks which not only will improve the students' knowledge and ability but also will give them an opportunity to approve themselves, to feel successful. That will positively influence improvement of cognitive motivation.

The perspective direction of our subsequent researches is to work out a number of universal interactive creative tasks to improve the students' cognitive motivation of different specialties.

REFERENCES:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заве-

дений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

2. Ильин В.С. Формирование личности школьника: целостный процесс / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

3. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

4. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

5. Vikipediya [E-resource]. – Access mode : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>.

6. Robert C. Gardner and Wallace E. Lambert. Attitudes and Motivation in Second Language Learning / Robert C. Gardner and Wallace E. Lambert. – Rowley, MA: Newbury House, 1972.

УДК 378.016:316:378.013.75

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

Благий О.С., аспірант кафедри
креативної педагогіки та інтелектуальної власності
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті визначено критерії, показники та етапи проведення експериментального дослідження методики формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Зроблено припущення, що розроблена інноваційна методична система навчання майбутніх фахівців зможе забезпечити більш високий рівень формування здоров'язбережувальної компетентності.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, інженер-технолог, педагогічний експеримент, харчова галузь.

В статье определены критерии, показатели и этапы проведения экспериментального исследования методики формирования здоровьясберегающей компетентности будущих инженеров-технологов пищевой отрасли. Сделано предположение, что разработанная инновационная методическая система обучения будущих специалистов сможет обеспечить более высокий уровень формирования здоровьясберегающей компетентности.

Ключевые слова: здоровьясберегающая компетентность, инженер-технолог, педагогический эксперимент, пищевая отрасль.

Blahyi O.S. CRITERIA AND INDICATORS OF THE EXPERIMENTAL STUDY OF THE METHOD OF FORMING HEALTH-SAVING COMPETENCE FOR FUTURE ENGINEERS-TECHNOLOGISTS OF FOOD INDUSTRY

The article defines stages, criteria and indicators of experimental research of the method of formation of health-saving competence of future engineers-technologists of the food industry. It is assumed that the developed innovative methodical training system for future specialists will be able to provide a higher level of formation of health-saving competence.

Key words: health-saving competence, engineer-technologist, pedagogical experiment, food industry.

Постановка проблеми. Якісне формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі значним чином залежить від обраної методики навчання. Так, ефективна методика навчання передбачає формування у майбутніх фахівців знань, вмінь та

навичок із розроблення оздоровчої продукції на вищому рівні. На жаль, традиційна система навчання не відповідає таким вимогам сьогодення. Тому актуальною проблемою є використання інноваційної методики формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інжене-



рів-технологів харчової галузі. При цьому обов'язковою вимогою впровадження розробленої методики в навчальний процес майбутніх фахівців є експериментальна перевірка її ефективності. З цією метою застосовують однофакторний педагогічний експеримент, який дає змогу порівняти результати застосування інноваційної методики з традиційною.

Проведення педагогічного дослідження проводиться за визначеними критеріями та показниками. Тому важливим питанням є встановлення критеріїв та показників дослідження методики формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковцями розглянуто значну кількість критеріїв та показників експериментального дослідження методичних систем навчання. Так, ця проблема широко представлена в працях П. Образцова [2], В. Євдокимова [3], Є. Сидоренко [5], С. Сисоевої [6], С. Смирнова [7], Г. Шатковської [8]. Проте питання експериментального дослідження формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі залишилось без уваги.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні критеріїв, показників та етапів проведення експериментального дослідження методики формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичне обґрунтування методики формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі передбачає перевірку розроблених положень дослідно-експериментальним шляхом. Так, експериментальне дослідження відбувалось шляхом виявлення відмінностей між критеріями та показниками навчання студентів контрольних та експериментальних груп і оцінювання значущості відмінності цих показників [8]. Оскільки ефективність розробленої методики передбачає зростання якості засвоєних знань, умінь та навичок майбутніх інженерів-технологів харчової галузі, а також рівня розвитку їх професійно важливих якостей, виникла необхідність визначення відповідних критеріїв та показників.

Тому, згідно з розробленою методикою формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі критеріями експериментального дослідження встановлено:

- критерій сформованості знань та вмінь щодо розробки оздоровчої продукції;
- критерії сформованості професійно важливих якостей.

Критеріями сформованості знань та вмінь щодо розробки оздоровчої продукції відповідно до змісту формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі визначено:

- критерій сформованості знань та вмінь за медико-фізіологічним складником;
- критерій сформованості знань та вмінь за біологічним складником;
- критерій сформованості знань та вмінь за технологічним складником;
- критерій сформованості знань та вмінь за інтегрованими медико-фізіологічною, біологічною і технологічною складовими частинами.

До критеріїв сформованості професійно важливих якостей згідно з проведеним аналізом щодо формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі належать:

- критерій сформованості мотиваційно-цілевих якостей;
- критерій сформованості когнітивних якостей;
- критерій сформованості світоглядних якостей;
- критерій сформованості організаційно-діяльнісних якостей.

Визначимо показники представлених критеріїв формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

Так, критерій сформованості знань та вмінь щодо розробки оздоровчої продукції оцінюємо за показниками репродуктивного, продуктивного та творчого рівнів. Ступінь засвоєння знань визначаємо за допомогою [6]: вирішення задач різного рівня складності; умінь застосовувати засвоєнні знання в реальних професійних умовах; аналізу літератури з метою встановлення взаємовпливу харчових речовин; умінь аналізувати явища, процеси, режими виробництва з позиції міжпредметних зв'язків.

Оцінювання ефективності виконаних завдань відповідно до показників сформованості знань та вмінь щодо розробки оздоровчої продукції проводимо за трьома рівнями (репродуктивним, продуктивним та творчим). Так, репродуктивний рівень характеризує наявність сталих диференціальних медико-фізіологічних, біологічних та технологічних знань. При цьому студент має значні труднощі під час встановлення міжпредметних зв'язків, фрагментарно виконує завдання інтегрованого характеру,



порушує послідовність рішення задач, пропускається суттєвих помилок, застосовуючи теоретичні положення в процесі розв'язання практичних задач.

Продуктивний рівень окреслює володіння студентом інтегрованими знаннями в межах освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Студент правильно відтворює інтегровані зв'язки між медико-фізіологічним, біологічним та технологічним змістом навчання, пояснює засвоєний навчальний матеріал, самостійно проводить розрахунки, вміє застосовувати теоретичні положення під час розв'язання практичних задач. Проте відповіді можуть мати певні (неістотні) недоліки.

Творчий рівень характеризує вміння аналізувати явища, процеси, режими, що мають інтегрований характер; досліджувати послідовність взаємозв'язків між медико-фізіологічним, біологічним та технологічним змістом навчання; логічно аргументувати та обґрунтовувати відповіді на поставлені запитання. Майбутній фахівець здатний використовувати теоретичні знання у нестандартних ситуаціях; його навчальна діяльність має дослідний характер.

Аналіз результатів вирішення завдань на сформованість знань та вмінь щодо розробки оздоровчої продукції репродуктивного та продуктивного рівнів дають змогу розрахувати коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу K_α [1], що визначається за формулою [4]:

$$K_\alpha = \frac{a}{p},$$

де

a – кількість правильно виконаних дій або завдань;

p – загальна кількість дій або завдань.

Оцінювання показника творчого рівня знань та умінь щодо розробки оздоровчої продукції потребує додаткового розрахунку. Його розраховуємо за формулою визначення креативності:

$$K_{kp}^* = \frac{K_{студ.}}{K_{фах}}$$

де $K_{студ}$ – кількість варіантів рішення творчого завдання, що запропоновано студентом;

$K_{фах}$ – кількість варіантів рішення творчого завдання, що запропонував фахівець – викладач.

Значення K розглянемо за рівнями шкали В. Беспалько [1]:

– низький рівень ($K < 0,7$);

– середній рівень ($0,7 \leq K < 0,8$);

– достатній та високий рівні ($0,8 \leq K \leq 1$).

При цьому структуру досвіду майбутніх інженерів-технологів харчової галузі при-

ведемо за прикладом рівневої оцінки діяльності автора В. Беспалько. Так, низький рівень ($\alpha=1$) забезпечує впізнавання попередньо засвоєного вже відомого матеріалу. Середній рівень ($\alpha=2$) направлений на засвоєння нової інформації з подальшим її відтворенням та застосовуванням у рішенні типових диференційних завдань. Високий рівень ($\alpha=3$) характеризує засвоєння нової інформації з подальшим самостійним її перетворенням та застосуванням у вирішенні професійних завдань інтегрованого змісту.

Далі розглянемо показники критеріїв формування професійно важливих якостей. Показниками критерію сформованості мотиваційно-цільових якостей майбутніх інженерів-технологів харчової галузі визначено:

– показник сформованості мотивації на значущість професійної діяльності;

– показник сформованості мотивації досягнення успіху у створенні оздоровчої продукції;

– показник сформованості прагнення до творчої діяльності щодо створення оздоровчої продукції.

Розглянемо показники дослідження критерію сформованості когнітивних якостей майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Такими показниками визначено:

– показник сформованості здатності системного мислення;

– показник сформованості здатності уяви та представлення стану, явищ та процесів за медико-фізіологічним, біологічним та технологічним напрямками;

– показник сформованості мнемічних здатностей щодо запам'ятовування великих обсягів інформації за медико-фізіологічним, біологічним та технологічним напрямками;

– показник сформованості здатностей до концентрації уваги у процесі створення оздоровчої продукції;

– показник сформованості здатностей сприйняття явищ, процесів, режимів, сировини та продукції;

– показник сформованості здатностей відчуття явищ, процесів, режимів, сировини та продукції.

Наступними визначено показники критерію сформованості світоглядних якостей майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. До таких показників належать:

– показник сформованості соціальних якостей;

– показник сформованості духовних якостей;

– показник сформованості моральних якостей.

Встановлено показники критерію сформованості організаційно-діяльнісних якостей



майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Показниками сформованості організаційно-діяльнісних якостей вважають:

- показник сформованості лідерських якостей до поширення оздоровчої продукції;
- показник сформованості наполегливості в процесі створення оздоровчої продукції;
- показник сформованості рішучості у виборі оздоровчих добавок;
- показник сформованості сформованості соціально-діяльнісних здібностей до організації процесу розробки оздоровчої продукції.

Визначені критерії та показники дали змогу провести педагогічний експеримент у три етапи. При цьому учасниками педагогічного експерименту протягом 2015–2017 рр. стали студенти Української інженерно-педагогічної академії за напрямом підготовки «Професійна освіта. Харчові технології».

Першим етапом дослідження визначено констатувальний експеримент. Завданням констатувального етапу педагогічного експерименту був аналіз ефективності традиційної методики навчання майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Так, на констатувальному етапі незалежними змінними дослідження визначено цілі, зміст, методи, засоби, форми та технології традиційної методичної системи, залежними змінними визначені критерії та показники.

У процесі дослідження перевірено рівень знань студентів та визначено значення показників сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. За отриманими результатами встановлено недоліки подачі змісту та недостатню ефективність традиційних методів, засобів і форм навчання майбутніх фахівців.

На подальшому етапі дослідження проведено формувальний експеримент. Метою його проведення було практичне дослідження ефективності розробленої методичної системи формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. З цією метою було виділено контрольні та експериментальні групи. Навчання студентів контрольної групи проводилось за традиційною методикою підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. При цьому підготовку експериментальної групи здійснювали за розробленою методикою формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців.

Наступним етапом експериментального дослідження є порівняльний. Проведення порівняльного етапу націлене на оброблен-

ня та встановлення різниці між результатами підготовки майбутніх фахівців у контрольних та експериментальних групах.

У процесі проведення педагогічного експерименту за визначеними етапами було застосовано такі теоретичні та практичні методи дослідження:

- теоретичні методи дослідження: аналіз наукової і методичної літератури, синтез, абстрагування; класифікація та систематизація теоретичних та практичних даних; індукція, дедукція, порівняльний аналіз; моделювання змісту формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього інженера-технолога харчової галузі; структурно-функціональний метод для розробки теоретичних засад методичної системи формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього інженера-технолога харчової галузі;

- емпіричні методи дослідження: педагогічний експеримент для виявлення ефективності традиційної і розробленої методичної системи формування здоров'язбережувальної компетентності, педагогічне спостереження за навчальною діяльністю, опитування, тестування, анкетування, бесіда з викладачами та студентами;

- методи математичної статистики – дисперсійний, кореляційний, регресійний аналізи для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

Проведення експериментального дослідження методики формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі за визначеними критеріями та показниками дає змогу підтвердити її ефективність.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене дослідження дало змогу визначити етапи, критерії та показники проведення експериментального дослідження методики формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

Подальших досліджень потребує обґрунтування ефективності інноваційної методики формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової галузі, порівняно з традиційною.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
3. Євдокимов В.І. Педагогічний експеримент / [Євдокимов В.І., Агапова Т.П., Гавриш І.В. та ін.] – Харків: «ОБС», 2001. – 148 с.



4. Лазарев М.І. Експериментальне визначення ефективності полі ізоморфних дидактичних засобів представлення змісту інженерних дисциплін / М.І. Лазарев // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. – 2004. – Вип. № 8. – С. 74–81.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2001. – 350 с.
6. Сисоєва С.О. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. – Рівне: Волинські обереги, 2013. – 360 с.
7. Смирнов С.Д. Экспериментальная психология: Практикум / Под ред. С.Д. Смирнова, Т.В. Корниловой. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 383 с.
8. Шатковська Г.І. Науково-методичні засади інтеграції знань з фізики і хімії студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації техніко-технологічного профілю : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання фізики» / Г.І. Шатковська. – Київ, 2007. – 26 с.



УДК 378.12

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Боговіна Ю.М., викладач
Херсонський політехнічний коледж
Одеського національного політехнічного університету

Корольова І.І., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У роботі висвітлено особливості впливу педагогічної та комунікативної культури на забезпечення привабливого, педагогічно позитивного іміджу вищого навчального закладу та особистого іміджу викладача як його офіційного представника. Головною метою кожного викладача є досягнення зацікавленості студентів у вивченні його дисципліни, високі результати її засвоєння та професійні досягнення в майбутньому. Досягненню цієї мети сприяє вміння встановлювати контакти зі студентською аудиторією.

Ключові слова: педагогічна майстерність, методична майстерність, педагогічний імідж, педагогічна культура, комунікативна культура.

В работе отражены особенности влияния педагогической и коммуникативной культуры на обеспечение привлекательного, педагогически позитивного имиджа высшего учебного заведения и личного имиджа преподавателя как его официального представителя. Главной целью каждого преподавателя является достижение заинтересованности студентов в изучении его дисциплины, высокие результаты ее усвоения и профессиональные достижения в будущем. Достижению этой цели способствует умение установления контактов со студенческой аудиторией.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, методическое мастерство, педагогический имидж, педагогическая культура, коммуникативная культура.

Bogovina U.M., Koroleva I.I. THE ROLE OF PEDAGOGICAL AND COMMUNICATIVE CULTURES IN FORMING OF PEDAGOGICAL IMAGE OF TEACHER HIGHER EDUCATION

The features of influence of pedagogical and communicative culture are in-process reflected on providing of attractive, pedagogical positive image of higher educational establishment and personal image of teacher as him official representative. The primary objective of every teacher is to attain the personal interest of students in the study of his discipline, high results of her mastering and professional achievements in the future. The achievement of this aim is assisted by ability of establishment of contacts with a student audience.

Key words: pedagogical mastery, methodical mastery, pedagogical image, pedagogical culture, communicative culture.

Постановка проблеми. Проблема педагогічної та комунікативної культури викладача закладу вищої освіти набуває вагомого значення, тому що педагогу у зв'язку з модернізацією освіти в Україні необхідно оволодіти певними якостями. В умовах сьогодення до викладача як ініціатора діалогу зі студентами висувається низка вимог. Він має освоїти нову роль – супроводження процесу самопізнання студента, скеровування його саморозвитку відповідно до конкретних вимог майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування педагогічної й комунікативної культури були предметом досліджень психологів, педагогів і філософів. Зокрема, вплив на формування педагогічної культури викладача творчої свідомості та творчої поведінки вивчали В. Моляко, Т. Нетчинова, Т. Флоренська та

інші. В. Кан-Калик вважав вербальну взаємодію викладача й студента головним складником професійної діяльності викладача. А. Алексюк дослідив проблеми комунікації вузівського навчання. А. Капська запропонувала різні технологічні підходи до соціально-педагогічної роботи. Т. Чмут і Г. Чайка дослідили моральні та психологічні аспекти педагогічного спілкування.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати мету дослідження, яка полягає в розкритті педагогічних і комунікативних умінь викладачів як складників педагогічного іміджу викладача закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною вимогою до сучасного викладача є високий науковий і методичний рівень навчальних занять, сучасне педагогічне мислення, світогляд, загальна



культура та моральність, тому проблема авторитету педагога є дуже актуальною.

Викладач постійно повинен удосконалювати свій професійний рівень, використовувати різні мотивації студентів до навчання, застосовуючи різноманітні форми зацікавлення професією майбутніх спеціалістів і реалізації набутих знань у практичній діяльності. Досягненню цієї мети сприяє вміння встановлення контактів зі студентською аудиторією, а також утвердження викладача як авторитетного джерела інформації та особистості, з якої молоде покоління може брати приклад.

Отже, продуктивна співпраця та гуманістичні взаємини між викладацьким складом і студентством є важливою умовою педагогічної майстерності. А привабливий, педагогічно позитивний імідж закладу вищої освіти та особистий імідж викладача як його офіційного представника є невід'ємним складником формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Поняття педагогічного іміджу охоплює не лише природні риси характеру, а й соціально напрацьовані: воно пов'язане як із зовнішнім виглядом, так і з внутрішнім змістом людини, її психологічним типом, риси якого відповідають запитам часу та можуть бути прикладом. Тобто викладач тоді може стати авторитетним джерелом, коли подобається своїм учням. Давньогрецький філософ Ксенофонт сказав: «Ніхто не може нічому навчитися у людини, яка не подобається» [2, с. 24].

Імідж викладача – це форма професійної життєдіяльності особистості, завдяки якій «на люди» виставляються сильнопіючі особистісно-ділові характеристики конкретної людини [6, с. 404].

Важливими складниками іміджу викладача є педагогічна та комунікативна культура.

Поняття «педагогічна культура» – це складний соціально-педагогічний феномен, який варто розглядати як інтегровану єдність певних структурних компонентів особистості, що гармонійно поєднуються між собою: наукового світогляду та наукових знань, ерудиції, духовного багатства, особливих особистісних якостей (гуманізму, справедливості, вимогливої доброти, толерантності, тактовності, прагнення до самовдосконалення), культури педагогічного мислення, психолого-педагогічної й методичної підготовки, досконалого володіння педагогічною технікою, позитивного педагогічного іміджу, зовнішньої естетичної привабливості [6, с. 409].

В основу педагогіки толерантності покладена нова парадигма виховання, сут-

ність якої полягає у формуванні відносин взаємодії вихователя та вихованця. Основою виховання мають стати діяльність, спілкування, взаємини. В. Сухомлинський зазначав, що навчання – це не проста передача інформації та знань, а складні людські взаємини [1, с. 200].

Комунікативна культура викладача, педагога розглядається як компонент його педагогічної культури.

На думку В. Кан-Калика, комунікативна культура виражається в умінні встановлювати гуманістичні, особистісно орієнтовані взаємовідносини зі студентами та колегами, що передбачає наявність у педагога таких якостей:

- орієнтації на позитивні, сильні сторони, значимість та уважність до іншої людини;
- здатності до розуміння та врахування емоційного стану іншого;
- уміння мотивувати людей на досягнення поставленої мети;
- поваги до самого себе, знання своїх переваг, уміння використовувати їх у власній діяльності;
- сили характеру, якості лідера та здатності зацікавити [3, с. 245].

Дослідники Т. Чмут і Г. Чайка, розкриваючи зміст комунікативної культури, узагальнено представили його у вигляді такої формули [7]:

$$\text{ККП} = \text{КУ} + 3 + \text{У},$$

де ККП – комунікативна культура педагога; КУ – його комунікативні установки; 3 – знання про комунікативну культуру (тобто знання: а) психолого-педагогічних закономірностей спілкування; б) етики спілкування; в) теорії загальної й педагогічної комунікації); У – комунікативні уміння.

Отже, комунікативну культуру викладача можна уявити як складний соціально-педагогічний феномен, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів (таких як комунікативні установки, знання, комунікативні вміння, що реалізуються за певних умов та залежать від зовнішніх умов і внутрішніх чинників).

Комунікативні установки визначаються як готовність особистості до певних дій і спілкування та мають відповідну мотивацію.

Установка має бути оптимістичною, зокрема:

- виявляйте, що спілкування буде цікавим, корисним, приємним;
- не допускайте виникнення негативної установки, воно вам буде тільки заважати;
- намагайтесь кожного разу формувати в собі оновлену установку на спілкування, навіть якщо багато років працюєте з однією й тією ж групою [3, с. 10].



Сформована позитивна установка на спілкування, особливо діалогічне або полілогічне, сприятиме створенню викладачем в аудиторії атмосфери психологічного комфорту, відкритого співробітництва та довіри.

Роль установки в педагогічному спілкуванні було досліджено під час експерименту, відомого в історії педагогіки як «ефект Пігмаліона». Американські психологи Р. Розенталь та Л. Джекобсон після психологічного обстеження школярів, визначення рівня їх розумового розвитку повідомили вчителям, що в класах є учні з високим інтелектуальним потенціалом, і назвали їх прізвища. При цьому були названі діти, які насправді мали різні успіхи й здібності. Через певний час психологи виявили помітні успіхи в розвитку цих дітей. Сталося це тому, що вчителі, дізнавшись про неабиякі здібності своїх вихованців, змінили свою установку щодо них. Навіть якщо рівень знань дитини був невисокий, учитель почав уважніше придивлятися до неї, створюючи умови для ефективного розвитку. Він ставився до дитини як до талановитої та робив усе для того, щоб розвинути її талант [8]. Отже, установка педагога завжди повинна бути оптимістичною.

Водночас установлено, що оптимістична установка добре діє на тих, хто навчається (учнів, студентів). Наприклад, якщо викладач доводить студентіві, що в нього не-

абиякі здібності та потрібно їх розвивати, це в разі піднімає його самооцінку й додає наснаги.

Інший компонент комунікативної культури – знання. Для досягнення високої комунікативної культури педагогові необхідно:

– знати психологічні особливості студентів;

– адекватно реагувати на їх психологічний стан, поведінку та висловлювання;

– обирати для кожної людини та конкретної ситуації такий спосіб спілкування, який не вступатиме в протиріччя із загальнолюдськими цінностями, мораллю, гуманністю та відповідатиме індивідуальним особливостям конкретної особистості.

Однак лише теоретичних знань недостатньо, для успішного педагогічного спілкування викладач повинен володіти необхідними комунікативними вміннями.

Комунікативні вміння – це вид професійних умінь педагога, що відображають рівень його готовності до реалізації професійного спілкування (уміння соціальної перцепції (сприймання й розуміння людини людиною), саморегуляції, вербального та невербального контакту зі студентами, уміння управляти своєю поведінкою) [5 с. 38]. Поряд із таким трактуванням комунікативних умінь дослідники намагаються розкрити це поняття більш широко. Так, Т. Туркот розглядає цю категорію як

Таблиця 1

Узагальнені комунікативні вміння педагога

№	Зміст узагальненого комунікативного вміння	Складники узагальненого комунікативного вміння
1	Уміння педагогічно доцільно організувати педагогічне спілкування та керувати ним	1а – уміння здійснювати емоційний контакт; 1б – уміння моделювати процес майбутнього спілкування; 1в – уміння об'єктивно оцінювати психологічні особливості партнера в спілкуванні та аудиторію; 1г – уміння прогнозувати результат педагогічної комунікації; 1д – уміння регулювати власний психологічний стан у спілкуванні
2	Уміння стимулювати спілкування	2а – уміння слухати й «чути» співрозмовника (емпатичне слухання); 2б – уміння активізувати спілкування словом, поглядом, жестом
3	Уміння педагогічно доцільно організувати обмін інформацією (діалогове спілкування)	3а – уміння чітко, логічно й лаконічно виражати свої думки; 3б – уміння тактовно, з додержанням етичних норм висувати педагогічні вимоги; 3в – уміння організувати діалог і полілог зі студентами; 3г – володіння технікою аргументації; 3д – уміння здійснювати педагогічно доцільну імпровізацію
4	Уміння ефективно використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації	4а – ораторські вміння (літературна мова, чітка дикція, оптимальний темп, тембр мовлення, висота голосу); 4б – педагогічно доцільні міміка, жести, рухи, пози; 4в – уміння об'єктивної, візуальної діагностики психологічних явищ
5	Педагогічна техніка	5а – уміння вибрати правильний стиль і тон спілкування; 5б – уміння керувати увагою аудиторії; 5в – уміння педагогічно доцільно використовувати наочність і технічні засоби навчання



узагальнені комунікативні вміння, конкретизуючи їх відповідно до педагогічної діяльності, що включають уміння педагогічно доцільно організовувати педагогічне спілкування й керувати ним; уміння стимулювати спілкування; уміння педагогічно доцільно організовувати обмін інформацією (діалогове спілкування); уміння ефективно використовувати засоби вербальної й невербальної комунікації; педагогічну техніку. Кожний їх складник має свої компоненти, що представлені узагальнено, за підходом Т. Туркот, у таблиці 1 [6, с. 446].

Важливою умовою культури спілкування викладача вищого навчального закладу є вміння володіти первинною діагностикою комунікативних здібностей своїх студентів. При цьому необхідно враховувати їх соціальне оточення та перспективи розвитку особистості.

Великого значення для викладача закладу вищої освіти набуває проблема вибору способів спілкування.

Способи спілкування спрямовані на встановлення контакту, пізнання один одного, обмін інформацією, почуттями, ідеями й судженнями.

На основі особливостей взаємодії людини з іншими людьми або певними колективами в педагогіці склалися такі стилі спілкування:

1) авторитарний – ґрунтується на беззаперечному підкоренні окремої людини чи колективу владній особистості. Основний засіб впливу на вихованців – вказівка, наказ, розпорядження, інструкція;

2) ліберальний – ґрунтується на безпринципному, байдужому ставленні до негативних дій вихованців;

3) демократичний – ґрунтується на врахуванні думки й волі колективу в організації життєдіяльності;

4) змішаний – проглядаються елементи всіх стилів.

У науковому доробку вчених є інші класифікації стилів спілкування. Наприклад, Г. Капська виділяє та характеризує такі стилі спілкування:

1) гуманістичний стиль спілкування, що відображає особистісне спілкування, яке задовольняє інтереси людини в співчутті, співпереживанні та розумінні;

2) маніпулятивний стиль спілкування, який виявляється у вмінні управляти та скеровувати спілкування іншої людини у вигідне для себе русло;

3) ритуальний стиль спілкування, що використовується для підтримки зв'язків у соціумі [4, с. 126].

Доведено, що саме демократичний стиль сприяє найбільш ефективним ре-

зультатам у педагогічній діяльності. Однак педагогу у своїй професійній діяльності необхідно використовувати одночасно різні види, типи та стилі спілкування, збагачуючи й удосконалюючи сам процес педагогічної взаємодії.

Результативність педагогічного спілкування викладача залежить від рівня його комунікативної культури, основою якої є комунікабельність. Під комунікабельністю розуміється вміння вести діалог та здатність відчувати задоволення від спілкування з людьми.

Викладачам важливо оцінити свій рівень комунікативності, щоб зробити висновок стосовно питань про те, який рівень комунікабельності необхідно мати викладачу та чи варто щось змінювати в собі або розвивати. Після проведеного анкетування викладачів Херсонського політехнічного коледжу за допомогою тесту «Рівень комунікабельності» (В. Ряховського) визначено рівень комунікативних здібностей викладачів, зокрема, 75% опитуваних мають достатній і високий рівень комунікабельності. Проте викладачам постійно необхідно прагнути до саморозвитку комунікативних умінь.

В умовах сьогодення до викладача закладу вищої освіти як ініціатора діалогу зі студентами висувається низка етичних вимог. Викладач повинен уміти виявляти під час взаємодії зі студентами належну повагу до них незалежно від їх функціональних обов'язків. Принижений, невпевнений у собі студент ніколи не виявлятиме інтерес до предмета, будь-яким чином мінімізуватиме контакти з викладачем, унаслідок чого сума його знань із цієї дисципліни буде недостатньою для рівня кваліфікованого фахівця. Викладач має поєднувати в собі ґрунтовні теоретичні знання предмета та бути яскравою особистістю з високими моральними якостями.

Педагог повинен завжди пам'ятати про те, що імідж закладу освіти для студента невіддільний від особистості викладача. Спілкування в закладі вищої освіти має знімати негативні емоції, викликати радість збагачення. Викладач повинен уміти виявляти під час взаємодії зі студентами та їх батьками належну повагу до них.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, педагогічна й комунікативна культура викладача закладу вищої освіти є невід'ємною складовою частиною професійної діяльності, найважливішим показником його педагогічного іміджу. Комунікативна культура допомагає педагогу не тільки ефективно викладати навчальний матеріал, здійснювати виховну роботу, а й впливати на світогляд студентів. Тому ви-



кладачу необхідно постійно вдосконалювати професійний досвід і власну комунікативну культуру.

Отже, рівень педагогічної та комунікативної культури педагога вищої школи має вирішальне значення для створення як успішного іміджу викладача, так і ефективного освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Подальші наукові розвідки доцільно пов'язувати з визначенням чинників розвитку іміджу сучасного закладу вищої освіти технічного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гладуш В., Лисенко Г. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посібник. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.

2. Гуліна М. Формування ділового етикету у магістрів технічних спеціальностей у по-

зааудиторній роботі як педагогічна проблема. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2013. Вип. 15. С. 23–26.

3. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

4. Капська А. Соціальна робота. К., 2005. 325 с.

5. Словник термінології з педагогічної майстерності / редкол.: Н. Тарасович (гол. ред.) та ін. Полтава, 1995. 63 с.

6. Туркот Т. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. К.: Кондор, 2011. 628 с.

7. Чмут Т., Чайка Г. Вербальні засоби спілкування та мовленнєвий етикет. Етика ділового спілкування. К., 2002. С. 107–117.

8. Эффект Пигмалиона или эффект Розенталя в психологии, политике и педагогике: в чем он состоит, примеры. URL: <https://xn--80aepvz3h.xn--80asehdb/article/effekt-pigmaliona-ili-effekt-rozentalya-v-psihologii-politike-i-pedagogike-v-chem-on-sostoit-primery-181/>.



UDC 37.011.3-051:79]:378.041-021.68-027.63

INTERNATIONAL PRACTICES OF TRAINING AND POSTGRADUATE EDUCATION OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS

Voitovska O.M., Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Adult Education
National Pedagogical Dragomanov University

Voitovska O.M. INTERNATIONAL PRACTICES OF TRAINING AND POSTGRADUATE EDUCATION OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS

In the article the structure of professional training and postgraduate education of physical training teachers in foreign countries at the present stage are determined. It is examined the cycles of educational disciplines, which are included in the curricula of preparation of physical training teachers in higher educational institutions in foreign countries. The basis of professional activity of physical training teachers in foreign countries and forms of improvement of their qualification are described. The aim and targets of physical education, the priority directions of sphere development of physical culture and sport and its social significance are determined.

Key words: professional training, postgraduate education, advanced training, physical training teachers.

У статті визначено структуру професійної підготовки та післядипломної освіти вчителів фізичної культури в зарубіжних країнах на сучасному етапі. Розглянуто цикли навчальних дисциплін, які включено до навчальних планів підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах у зарубіжних країнах. Охарактеризовано основи професійної діяльності вчителів фізичної культури в зарубіжних країнах та форми підвищення їх кваліфікації. Визначено мету й завдання фізичного виховання, пріоритетні напрями розвитку сфери фізичної культури й спорту та її соціальне значення.

Ключові слова: професійна підготовка, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, вчителі фізичної культури.

В статье определена структура профессиональной подготовки и последиplomного образования учителей физической культуры в зарубежных странах на современном этапе. Рассмотрены циклы учебных дисциплин, которые включены в учебные планы подготовки учителей физической культуры в высших учебных заведениях в зарубежных странах. Охарактеризованы основы профессиональной деятельности учителей физической культуры в зарубежных странах и формы повышения их квалификации. Определены цель и задания физического воспитания, приоритетные направления развития сферы физической культуры и спорта и ее социальное значение.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, последиplomное образование, повышение квалификации, учителя физической культуры.

Target setting. Nowadays, as it was defined by us in previous researches, the system of international higher education faces the problem of transition from the traditional pedagogical paradigm to the usage of various pedagogical technologies and, above all, interactive, information technologies [6, c. 81]. In the light of the reforms in higher education in Europe, the professional training and postgraduate education of teachers in higher education institutions, which provides for the formation of specialist knowledge, skills and abilities, the development of professionally significant personal qualities of a future specialist, is of paramount importance. The professional training of specialists in physical education and sports, the development of their creative potential, opportunities, interests, inclinations, motives and values acquire a special significance. Conceptual provisions of the content and organization of professional training and postgraduate education of physical training teachers at higher educa-

tional institutions are based on the principles of the Bologna Declaration of the European Union (1999), European Union normative documents, UNESCO recommendations that indicate the necessity of continuity, flexibility, accessibility, openness and humanistic orientation of physical education.

The main aim of the research is to study the main approaches to the professional training and postgraduate education of physical training teachers in European countries.

Research targets.

1. To consider and analyze the current situation of professional training and postgraduate education of specialists in the field of physical culture and sports in higher educational institutions in Europe.

2. To characterize the main directions, goals and objectives of physical education in European countries.

3. To determine the basics of the work of physical training teachers in European schools and ways to improve their qualifications.



Methods of research: analysis of literary sources and normative documents, systemic-functional analysis.

Presentation of basic material of the research. Traditional higher education in economically developed countries of Europe is provided by the classical universities, specialized colleges, academies, institutes and professionally oriented higher schools. In Europe their share exceeds 80%.

European Universities and Institutes of Physical Education are united into the network of higher education institutions, headed by the European Commission. The European Network of Sports Institutions of Higher Education was established in 1989 in Luxembourg. The purpose of this nonprofit organization (ENSSHE) is the cooperation of sports universities in the creation of educational programs that will meet the needs of the labor market in the European Union.

The analysis of the problem of professional training and postgraduate education of specialists in physical education and sports in foreign countries proves that the structure of professional training of specialists in physical education and sport includes: faculties of physical education of classical universities, institutes of physical education, sports academies, faculties of physical education in pedagogical colleges, courses for instructors of mass physical training at classical universities. Such technologies, which develop and preserve human health, become the most important priority direction in the field of physical culture in a market environment. This objectively leads to the emergence of qualitatively new processes and phenomena in it.

Physical culture in European countries is directed not so much at the formation and development of physical abilities as on the development of personal interests in the organization of leisure and recreation of schoolchildren. Only through the involvement in the sphere of physical culture the knowledge is forming, skills and skills based on principles and concepts such as, for example, "rules of the game", rules of fair play and respect for the opponent, spectators, judges, tactile-muscular perception, social responsibility, associated with personal contribution to the result of the team's statement. The challenges facing the field of physical culture, such as good health, personal development, civil activity, speak about the significance of physical culture. At the same time, one should consider such an important fact: regardless of the specifics of the socio-economic environment in a certain country, there are general patterns that affect the functioning and development of the sphere of physical culture and sports.

The social significance of physical culture and sport has been reflected in various documents of the European Commission.

In higher educational institutions in European countries, curricula include the following cycle of disciplines: natural sciences, social and humanities, pedagogical, special, sports. In the unified "European model" of the curricula of higher educational institutions of physical culture in the cycle of natural sciences disciplines include: physiology, anatomy, human health, biomechanics, statistics, biochemistry, biometrics, biology, histology, physics, chemistry. Socio-humanities cycle of disciplines contains: sociology, philosophy, foreign languages, law; cycle of pedagogical disciplines – didactics, pedagogy, psychology, theory and method of physical education. Organization and theory of sports movement, sports management in the cycle of special disciplines are included. The cycle of sports disciplines includes swimming, athletics, gymnastics, rhythm, sports games, dancing, recreation, skiing, sports items of choice, etc.

Comparative analysis of normative documents, according to I.B. Hrynchenko, "testifies that the distribution of the number of hours among disciplines in the curricula of higher educational institutions of different European countries is significantly different; their characteristic feature is variability, but they always contain three types of disciplines – compulsory, partially elective (by choice) and fully elective" [4]. In the leading Western countries, a new concept for the development of the sphere of physical culture and sports began to cultivate, which did not set specific tasks for the health-improving physical culture, but provided the opportunity for human communication, the removal from everyday problems and, ultimately, improving their health. The consequence of this was the separation of health from the sport of higher achievements.

For instance, in France, the professional training of specialists in physical education and sports is carried out in state and private higher educational institutions in the directions of the Ministry of Education (schools, higher educational establishments) and the Ministry of Youth, Health and Sports (mass sports, sports of higher achievements). There were also many forms and types of physical culture and recreation activities that were not a part of the traditional programs. The external features of this social phenomenon were the increasing in the number of gymnastics and gymnastics, and other health and sports facilities in many countries of the world (USA, Canada, France, Germany, Sweden, etc.).



University training of specialists in physical education and sports is aimed at combining fundamental and theoretical education, professional practice with different specializations at different stages of study. Such training is carried out due to the priority of humanities over disciplines of natural sciences. Multistage training of specialists in physical education and sport allows you to prepare students from different specializations, which determines the content of training. The purpose of basic training is to master students of the whole complex of disciplines associated with future professional activities, including disciplines in organizational management and economic activity. Specialized training does not apply to the study of auxiliary disciplines.

In Belgium, the professional training of specialists in the field of physical education and sports is carried out in a fairly extensive network of higher education institutions. Since 80 years of the XX century, in Belgium, the system of higher physical education as a part of the university has a modular organization in the form of educational cycles of varying lengths. This allows students, depending on their physical capabilities, interests and abilities, to achieve a particular level of education and training.

In Finland, according to E. Franke, "the training of teachers of physical education is carried out since 1868. There are 11 national and 3 regional institutes in this country" [5]. Institutes provide basic and additional professional education; qualify physical training teachers, trainers for clubs and sports associations, qualify athletes. These higher education institutions are developing recreation programs for schools, fitness clubs, and special groups. At the same time, they are rapidly gaining popularity among the population, as they express the desire of people of different age groups to enjoy, keep cheerfulness, health and attractiveness.

In Poland, the training of physical training teachers is carried out in more than thirty universities, among which the Academy of Physical Education plays a key role. Specialists in physical education and sports are trained for two educational qualification levels – «bachelor» (licencjat) – a three-year term of training, and a «master» (magistr) – a two-year term of training. One of the leading profile higher education institutions is the Warsaw Academy of Physical Education, which can be attributed to the most modern institutions in terms of the active introduction of European standards for training specialists in the field of physical culture.

In the European countries (Bulgaria, Slovenia, Slovakia, Romania, Hungary, Czech

Republic) the professional training of future specialists is carried out at the faculties of physical education and sports.

Much attention in the European Union is devoted to the preparation of masters in the field of physical culture and sports. The professional training of masters in physical education and sport in the UK is carried out at the faculties of physical education at universities and colleges and varies in the content of curriculum. So, in Great Britain at the University of Leeds there are two master's programs: "Sports and Sports Training" and "Physical Activity, Physical Fitness and Health".

As S. Bouchard, R. Shephard, T. Stephens state, «In Italy, the Milan Institute for Physical Education carries out the training of masters in three areas: Physical Culture Theory, Adaptive Physical Culture, Physical Culture for the Elderly, and Institute of Physical Culture in Florence – under the program "Management of Physical Culture" [1].

In European countries much attention is paid to postgraduate education of physical education and sports. The content and development of the concept of education is carried out through international cooperation within the framework of UNESCO, with the support of which scientists can share ideas and their experiences. To date, there are two types of postgraduate physical education in Europe: French (France, Belgium) and Romano-Germanic (Great Britain, Germany). The basis of the first is specialized professional colleges, and the second one is universities. In the structure of educational institutions there are traditional organizational forms of postgraduate education, as well as an alternative form for training the adult population. In traditional forms of postgraduate training is associated with the widespread introduction of a three-tiered model of professional education, as well as the use of various organizational forms and methods for retraining.

In the European Union, teachers are systematically given the opportunity to improve their qualifications. In some European countries, refresher training for physical training teachers is mandatory for young specialists in primary and secondary schools. As a rule, EU countries have a general strategy for retraining physical training teachers, including retraining programs, or special retraining courses for teachers of various sports specialties. In some European countries, various forms of professional development in the field of physical education and sports are available for both physical education teachers and junior teachers who wish to obtain the right to teach physical education. The organization and conduction of such courses are diverse



in different countries. Such courses have fundamental differences in terms of goals, tasks, forms, content, and duration. In some countries, such types of retraining are not budget financed and are carried out at the expense of their own funds or charitable foundations and are not centralized.

Among European countries there are advanced training courses available exclusively for physical training teachers. Their purpose is to improve the quality of education, study current trends and approaches to physical education of the student, acquaintance with new pedagogical technologies, methods of teaching physical culture at school, studying strategies that motivate students to take classes in mass physical culture and sports. Cyprus and Turkey regularly organize compulsory in-service training for school teachers of physical education. In Cyprus, nationwide seminars and advanced training courses are held twice a year, along with annual two-day courses that take place between school semesters. In Turkey, such courses are held at the beginning of each semester. In European countries, raising the professional level of school teachers of physical education is carried out at the expense of various subjects, which covers physical activity, methodological problems and instructions on safety engineering [3].

All European countries recognize the importance of physical education. This discipline is at the heart of the curriculum for all, without exception, general education schools. In most Western European countries, the goal and objectives of physical education are formulated in the state (Belgium, Italy, Luxembourg, Portugal, France), regional (Germany, Spain, Switzerland) or at the local level. However, with all these approaches in the countries of the European Community (EU), Switzerland, Austria and the Scandinavian countries, the student's individuality, its social development, sports and social interaction is a priority, namely, physical education is considered an important, no substitute part of general education. The defining role of movement, games and sports in the general development of children and youth is noted. Among the main goals of physical education is the promotion of harmonious physical and mental development, satisfaction of needs in movements and games, promotion of the general development of personality in the intellectual, emotional, behavioral, social, as well as in the bodily and motor areas. There are such formulations of goals and objectives as mastering the foundations of popular sports and, if possible, forming the ability to make independent decisions, promoting the

strengthening of physical health and general emotional state, improving quality of life.

Other significant goals and objectives of physical education are the introduction of a child into sports activities, the development of such motor skills as walking, running, jumping, crawling, climbing, lifting and moving the cargo, throwing, balancing, protecting, mastering fine motor skills and thereby developing abilities to action and adaptation to the outside world, in which the processes of urbanization and industrialization are intensifying. Qualitative organized physical education, as never before significant in today's society, guarantees the assimilation of such behaviors as security, movement, navigation, etc. Physical education also helps to reduce internal tension, especially with the help of musical accompaniment, contributes to the development of aesthetic culture. It is noted that the child should not only teach different motor activities, but also provide him with wide opportunities for engaging in games and sports, preparing for overcoming exceptional life (extreme) situations.

Finally, in the countries of Western Europe, the goal and objectives of physical education include familiarizing children and young people with the environment, nature, and rules of conduct during rest. These types of motor activity are considered as a good reason for contacts, cooperative actions not only with each other, but also between children and educators, parents, and other people.

European universities train two types of teachers: a junior teacher and a physical training teacher. Teacher of junior high school is a specialist of a junior school who has the right to teach all (or almost all) subjects of the curriculum (reading, writing, mathematics), and also has the right to teach physical education, regardless of whether he has experience. A physical training teacher is a diploma specialist in the field of physical culture and sports. He has the right to teach only physical culture; in some cases, another subject in the curriculum related to physical activity or with the field of health. It must be said that in many European schools in the junior high school there are not enough qualified physicians, and therefore this discipline is entrusted to a junior teacher.

Who will work at physical education classes with a class at a junior high school – a teacher or a physical training teacher, the answer to this question depends on the conditions of the school itself. It all depends on the degree of autonomy of the school and the availability of a staff unit in the teaching staff. In the middle classes, the physical education classes are conducted directly by teachers



of physical culture. However, in some countries, only physical education teachers who have received special physical education can work with preschoolers or junior pupils. This applies to Belgium (French and Flemish regions), Bulgaria, Greece, Spain, Latvia, Poland (with children 4–6 years old), Portugal, Romania and Turkey (with children 5–6 years old). In other countries physical education at the junior school is carried out by class leaders. Thus, physical education was organized in Germany, Ireland, France, Italy, Poland, Portugal and Slovenia. However, in countries where physical education is carried out by class leaders in elementary school, methodological assistance is provided by a sports trainer or sports consultant such as Germany, France, Ireland, or a qualified physical education teacher, as in Slovenia. In Malta, physical education is taught by two teachers at the same time: a class teacher and physical training teacher. The physical training teacher conducts one obligatory specialized session for a week, and the remaining physical education classes are held by a class teacher. Outside school children of junior school age are engaged in physical education under the direct guidance of trainers in various sports sections.

To sum up, we would like to emphasize that the physical training teacher plays a key role in the realization of social goals and tasks of physical culture and sports. Modern society considers a physical training teacher not only as a specialist who has knowledge, skills in the professional field, but to a greater extent as a specialist in promoting a healthy lifestyle, valueological attitude to its health as a person who increases the motivation of children and adolescents to engage in motor activity and engages them in classes in various sports.

Typically, unlike junior high school, physical training teachers are educated in physical education at high school. Only in Denmark, Iceland, and Norway, schools with a relatively high degree of autonomy can afford to determine who will carry out physical education in high school – a class teacher or a qualified physical education teacher. In other EU countries there is a similar situation. Families with children aged 5–6 years in Bulgaria and Hungary can attend physical education if they have received special qualifications for this, with only 20% of the total number of teachers working in schools in Bulgaria this age group. Where there is a shortage of physical training teacher, such as in the Czech Republic, teachers who do not have the education in question can conduct classes with high school children temporarily or as an exception [2].

Unfortunately, graduates with specialist diplomas in the field of physical culture and sports still do not work in a society where a huge mass of children and adults are overweight and suffer from chronic obesity. For such graduate professionals there are huge prospects of career growth in the field of fitness, the ability to find work and progress on career stages.

In this sense, experts in physical culture and sports can make a professional career, working hard with those who are healthy and want to maintain their health, and the same way, working with those who are ill, but need special physical exercises. Such a specialist can occupy any position, working with both the first category of people and the other. For graduates – future specialists in physical culture, there is the question of choosing and combining their own interests, skills, and meeting the needs of society in healthy citizens. All this gives many graduates of higher educational institutions the opportunity to choose the optimal place of work.

Analysis of scientific works shows that most authors consider the field of physical culture and sports as a complex system of socio-economic relations and practical activities. Most European countries at all levels of education (younger school, middle and senior) require pupils to attend physical education lessons, governments of many countries carry out essential measures for the promotion of physical culture, adopt national programs for the promotion of physical education and create conditions for sports everyone, especially young people.

For graduates of physical culture and pedagogical universities there is a work available to physical training teachers at all levels of the educational chain: the junior high school – the secondary – the senior classes. There is a job for well-qualified specialists in the field of physical culture and sports, who have a great experience. They can work as sports managers of educational programs at school, district, and city level, but it is important to understand the complexity of the tasks that face future professionals.

In today's European society, there are many types of work for organizers and instructors in physical culture and sports. The material remuneration for these professionals is determined by the structure or organization in which they work. When choosing the future profession of a teacher, graduates with a degree in physical education are protected by a trade union that provides all social guarantees (job security, job security, social insurance, pension, and professional growth). But the most important thing in the profession of a



teacher is the love for working with children and adolescents, young people.

Conclusions. Taking into account the above, the study we conducted was intended not only to record and describe the superficial layer of social relations that developed in the field of physical culture and sports, but also to find methodological approaches to the definition of their deep layers, the scientific analysis of which would reveal those components of subject activity of physical culture and sports movement, which inherent properties of adaptation of the sphere to the requirements of society.

The result of the study of literary sources, normative documents and analysis of the problem of vocational training and postgraduate education of specialists in physical education and sports in foreign countries allowed to determine the structure of professional training of specialists in physical education and sports, to identify the priority directions of development of physical culture, goals, tasks, social significance. A comparative analysis of normative documents shows that the distribution of the number of hours in the curricula of higher education institutions in different European countries is significantly different. In European countries much attention is paid to postgraduate education of physical education and sports. In traditional forms of postgraduate training is associated with the widespread introduction of a three-tiered model of vocational education, as well as the use of various organizational forms and methods for retraining and retraining.

Thus, on the basis of our analysis, it was found that a physical training teacher has never before played a key role in the reali-

zation of social goals and tasks of physical culture and sports. Modern European society considers a physical training teacher not only as a specialist who has knowledge, skills in the professional field, but as a specialist in promoting a healthy lifestyle, a valueological attitude to his health, as a person, who increases motivation in a young generation for engaging in motor activity, engages young people in various sports.

REFERENCES:

1. Bouchard C., Shephard R., Stephens T., Physical activity, fitness and health: The model and key concepts, Physical activity, fitness and health: International proceedings and consensus statement. – Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, 1994.
2. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Physical Education and Sport at School in Europe. Eurydice Report (Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2013) [Electronic resource]. – Access mode : <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
3. Graduates with a Degree in Physical Education [Electronic resource]. – Access mode: <http://voices.yahoo.com/careersgraduates-degree-physical-education>.
4. Hrynchenko I.B. The descriptive analysis of professional training teachers-to-be in physical education and sport in Europe and Ukraine / I.B. Hrynchenko // Turystyka, Sport i Zdrowie. – 2013. – № 3 [Electronic resource]. – Access mode : www.tsz.po.opole.
5. Franke E. School physical education as a promoter of sport for all among the population, Paper to World Congress on Sport for all (Univ. of Osnabruck, Tampere, Osnabruck, Finland, June 4–7, 1990).
6. Voitovska O. Features of Professional Development of Physical Training Teachers in the Conditions of Postgraduate Education / O. Voitovska // Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. – 2016. – № 3. – P. 81–87.



УДК 378.147.111

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, СПРЯМОВАНОЇ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИКЛАДАЧА ДИСЦИПЛІНИ «ДИЗАЙН ОДЯГУ» У ВНЗ

Голик Б.Г., аспірант

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Метою статті є розгляд методичних засад формування викладача дисципліни «Дизайн одягу» у вищому навчальному закладі. Автор доводить, що це складний, системний послідовний процес навчання та виховання, на виході з якого суспільство має отримати фахівця, який задовольняє вимогам педагогічного професіоналізму та творчої обдарованості. Саме тому процес освіти має поєднувати в собі педагогічну та творчу складові частини, що у нерозривній єдності сприяють досягненню необхідного результату, а саме виходу зі стін ВНЗ педагога, який має необхідний набір компетенцій, що дають йому змогу на належному професійному рівні викладати навчальний предмет «Дизайн одягу».

Ключові слова: *дизайн одягу, методика, викладання, технології, ситуації, проблеми.*

Целью статьи является рассмотрение методических основ формирования преподавателя дисциплины «Дизайн одежды» в высшем учебном заведении. Автор доказывает, что это сложный, системный последовательный процесс обучения и воспитания, на выходе из которого общество должно получить специалиста, который удовлетворяет требованиям педагогического профессионализма и творческой одаренности. Именно поэтому процесс образования должен сочетать в себе педагогическую и творческую составляющие части, в неразрывном единстве способствуют достижению необходимого результата, а именно выхода из стен ВУЗов педагога, имеет необходимый набор компетенций, которые дают ему возможность на должном профессиональном уровне преподавать учебный предмет «Дизайн одежды».

Ключевые слова: *дизайн одежды, методика, преподавания, технологии, ситуации, проблемы.*

Holyk B.H. METHODOICAL PRINCIPLES OF EDUCATIONAL ACTIVITY AIMED AT FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE TEACHER OF DISCIPLINE "DESIGN OF CLOTHING" IN UNIVERSITIES

The purpose of this article is to consider the methodological foundations of the formation of the teacher of discipline "Design of clothing" in the higher educational institution. In this article, the author argues that in the methodological plan for the formation of the teacher of discipline "Design of clothing" in higher education is a complex, systematic sequential process of education and upbringing, on the way out of which the society should receive a specialist that meets the requirements of pedagogical professionalism and creative talent. That is why the educational process should combine pedagogical and creative components that in an inseparable unity contribute to the achievement of the desired result, namely the exit from the walls of the university teacher, which has the necessary set of competences that allow him to teach the subject on the appropriate professional level – "Design of clothing".

Key words: *clothing design, methodology, teaching, technology, situation, problems.*

Постановка проблеми. Розвиток українського суспільства у ХХ та ХХІ ст. увійде в історію країни як час суттєвих, радикальних перетворень, зокрема в плані освітньої діяльності, коли розвиток педагогічних технологій змінив застарілі форми педагогічної методики і, відповідно, вніс корективи у підходи до викладання більшості дисциплін, зокрема дисциплін, що мають значну творчу складову частину. Вчені зазначають, що будь-яка творча діяльність періодично переживає такі стани, коли природна трансформація її смислу і форми, що відбувається в результаті контактів з життям, вже не може здійснюватися в межах цієї парадигми: діяльність увійшла у протиріччя з життям і вимагає її повного переосмислення. У такі моменти, усвідомлювані як кризові, перехідні, проміжні, виявляється неадек-

ватність образу творчості, що склався, і життя, що спостерігається ззовні, у стихії, в якій ще не бачимо, але вже передчуємо і передбачаємо новий образ творчості, художню мову і образ культури [9, с. 7].

Дизайн формує матеріальні цінності, але формування здатності до їх створення відбувається в системі дизайн-освіти, яка несе в собі значний творчий потенціал, а також практичну складову частину, яка залежить від рівня формування особистості майбутнього дизайнера, його професійної культури. Втілення у дизайн-освіті нових ідей та методик є одним із засобів формування професіонала-дизайнера на основі цілеспрямованої проектної діяльності, що поєднує у своїй структурі професійні знання та творчі здібності, що вимагає специфічної методики викладання.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх десятиліть в Україні проблеми дизайн-освіти розглядали Т. Агеєнко, Г. Пономарьова, І. Рижова, А. Терешкун, В. Тягур тощо. Вчені зазначають, що технологічно зумовлена професійна дизайн-освіта стає невід'ємною складовою частиною українського національного дизайну і сприяє активізації не лише мистецької, але й академічної дизайн-освіти: «Академічна дизайн-освіта є актуальною науковою проблемою. Є необхідність у розробці психолого-педагогічних умов, сприятливих для становлення академічної дизайн освіти поруч із технологічною і мистецькою» [14].

Водночас у вітчизняній науковій літературі відчувається брак досліджень, що розглядають проблеми педагогічної освіти осіб, що мають викладати предмет «Дизайн одягу».

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розгляді методичних засад формування викладача дисципліни «Дизайн одягу» у вищому навальному закладі (ВНЗ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика формування професіонала, викладача предмету «Дизайн одягу» має на меті створення умов для того, щоб особистість отримала необхідні знання і навички в найбільш сприятливій формі, із найменшими затратами ресурсів та найбільшою ефективністю.

У методичному плані завдання методики полягає в тому, щоб, зокрема, допомогти кожному студенту засвоїти засоби педагогічного спілкування, викладання предмету, усвідомити їх особливості, навчитися різних методик викладання на основі використання різноманітних педагогічних технологій. Тому підготовка дизайнера має включати в необхідній мірі цей спектр дисциплін, які теоретично (на понятійному рівні) розкривають предметну сферу педагогічного процесу, створюючи необхідну інформаційну базу для майбутньої продуктивної взаємодії (професійного спілкування) в професійній спільності.

Потрапляючи в різні професійні ситуації (що моделюються в процесі навчання, що виникають під час проходження практик, виконання групових завдань тощо), студенти осягають специфіку дизайнерської діяльності особливостей викладацької діяльності. У процесі освітньої діяльності вони мають навчатися розуміти, де і коли найбільш ефективна комунікація, монолог, повідомлення, а де і коли оптимальні спілкування, діалог, ставлення до іншого як суб'єкта [4].

Так, виробничо-технологічна та управлінська діяльність, яка передбачає чітко заданий алгоритм, вимагає певної субординації і умінь. Дослідницька та проектна діяльність не має жорсткого алгоритму і вимагає принципової рівності всіх його учасників. Студенти мають бути готові до роботи в малих професійних об'єднаннях творчого типу, де професійна діяльність передбачає не тільки спільну виконавську працю, а й, перш за все, рішення власне творчих професійних завдань, пошук нестандартних рішень, підтримку один одного в творчості, для чого необхідні спільність інтересів, психологічна сумісність, розуміння неможливості вирішити завдання одноосібно, потреба у творчій додатковості і готовність взаєморозуміння. У цьому плані найбільш перспективною здається методика ситуаційного навчання.

Ситуаційне навчання ґрунтується на принципі проблемності, передбачає вирішення ситуаційних завдань, які є спеціалізованим навчальним засобом, за допомогою якого студент прогнозовано одержує продукт навчання, сутність якого виявляється, насамперед, у здобуванні суб'єктно нових фахово-значущих знань і провідних способів фахової діяльності різного ступеня загальності, навичок міжособистісної комунікації, початкового досвіду практико-орієнтованої методичної діяльності [5].

Саме вирішення логічно побудованого ланцюжка ситуаційних завдань сприяє набуттю студентами досвіду у змістовному компоненті майбутньої професійної діяльності, створює передумови для успішної соціальної адаптації через активну взаємодію учасників освітнього процесу.

Для того щоб студенти отримали досвід у майбутній професійній діяльності, в аудиторних умовах можливе створення ситуацій, що вимагають аналізу діяльності фахівця на окремих етапах процесу, її імітації. Так, на лабораторних заняттях, коли досліджуються історія стилів в костюмі, студенти займаються реконструкцією народного та історичного костюма: вивчають особливості крою, властивості і волокнистий склад рекомендованих тканин, вибір колірного рішення костюма, варіанти декоративного оздоблення, продумують доповнення та аксесуари до костюму. Цей метод дає змогу активізувати різні фактори: теоретичні знання з дисципліни, що вивчається, практичний досвід студентів, їх здатність самостійно висловлювати творчі думки, ідеї, пропозиції, вміння вислухати альтернативну точку зору й аргументовано висловити власну. За допомогою ситуаційного навчання студенти мають змогу про-



явити й удосконалити аналітичні та оціночні навички, навчитися працювати в команді, застосовувати на практиці теоретичний матеріал, освоюють навички дослідницької діяльності.

Використовуючи у своїй роботі технологію ситуаційного навчання, педагог вирішує такі освітні завдання: технологізація і оптимізація навчального процесу; методологічне насичення і застосування у навчанні різних типів і форм, що сприяють формуванню інтересу і позитивної мотивації студента до навчання; формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Заради отримання студентами професійних знань і умінь варто ширше впроваджувати технологію проблемного навчання, яка є основою реалізації принципу проблемності у навчанні. Вчені зазначають, що завдання – явище об'єктивне, для студента воно існує від самого початку в матеріальній формі і перетворюється на суб'єктивне явище лише після сприйняття й усвідомлення. Основними елементами навчальної проблеми є «відоме» і «невідоме» (треба знайти «зв'язок», «відношення» між відомим і невідомим). Умови задачі обов'язково містять такі елементи, як «дано» і «вимоги» [1, с. 191].

Вчені, які досліджували методики викладання мистецьких і дизайнерських дисциплін у студіях, помітили, що ця модель має багато спільного з проблемно-орієнтованим навчанням. Суть цього методу полягає в тому, що відправною точкою для навчання має бути проблема, певна ситуація, яка потребує вирішення [3].

Функцією проблемного навчання є творче засвоєння змісту навчального матеріалу, набуття досвіду творчої діяльності. Логіка навчального процесу розгортається від створення проблемної ситуації через проблемне завдання, його аналіз і дослідницьку діяльність щодо рішення проблемного завдання.

Розвитком проблемного методу вважається в педагогіці метод проектів, що виник у 20-х рр. минулого століття у США. Його пов'язували з ідеями гуманістичного спрямування у філософії та освіті [2].

Ключовим аспектом у роботі за проектною системою є виконання проекту – значного за обсягом і складністю завдання, індивідуального чи групового дослідження, тісно пов'язаного з повсякденним життям у різних його проявах. Засадами, на яких ґрунтується цей метод навчання, є самостійність, діяльність, результативність [10, с. 246].

Суть ідеї методу проектів – стимулювання інтересу студентів до актуальних про-

блем, вирішення яких передбачає оволодіння ними певними знаннями і вміннями. Проектна діяльність сприяє набуттю студентами вміння практично застосовувати отримані знання і розвитку критичного мислення, здатності складати і здійснювати плани й особисті проекти, що дає змогу визначати і обґрунтовувати цілі навчально-професійної діяльності.

У проблемному навчанні викладач чітко формулює навчальну проблему або підводить студентів до її формулювання, організовує дослідницьку діяльність щодо її вирішення. У проектному навчанні навчальна проблема представлена неявно: незважаючи на те, що тема задана викладачем, формулювання проблемного завдання, його аналіз і рішення здійснюються студентами самостійно, спільними зусиллями, в результаті чого вони мають отримати реальний продукт у вигляді проекту.

Беручи участь у наукових дослідженнях, студенти, з одного боку, залишаються на позиції учнів, а з другого – на творчій позиції, реально створюють нові для них продукти. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань заради практичного застосування. Поєднання пізнавального інтересу і позитивної мотивації сприяє трансформації пізнавальних мотивів у професійні, що веде до поступового перетворення навчальної діяльності у реальну предметну діяльність.

Динаміка руху студента за обраною професійною траєкторією розгортається від навчальної діяльності до навчально-професійної, яка передбачає науково-дослідницьку діяльність, результатом якої є матеріальний продукт – проект у формі навчального проекту, курсової чи дипломної роботи. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів. Участь у проекті дає студентам реальну можливість використовувати знання дисципліни, що вивчається, у вирішенні певної задачі. Метод проектів полягає у вирішенні проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань і умінь із різних галузей науки, техніки, технології, творчих здібностей.

У структурі професійної компетентності майбутніх фахівців дизайну одягу провідною є проектна компетентність, а у професійній підготовці провідним видом діяльності є проектний.



Як показав наш досвід, робота на навчальних заняттях професійного модуля «дизайн швейних виробів» за допомогою методів проектів дуже ефективна і цікава. Це ефективний засіб від одноманітності, що сприяє особистісному розвитку учнів, усвідомленню себе як члена групи, розширенню конструкторських знань, просторового мислення та уяви, формування графічних умінь. Наприклад, проект, виконаний студентами з проектування моделі одягу для конкретного споживача, що включає розробку креслення конструкції на фігуру з індивідуальними особливостями статури і конкретні вимоги споживача до майбутнього виробу, – це реальна можливість використовувати знання, отримані на інших дисциплінах, засобами конструювання одягу, стимулювання інтересу студентів до певних проблем, вирішення яких передбачає оволодіння ними певними знаннями, вміннями і способами діяльності.

Застосовуючи активні форми навчання у підготовці майбутніх фахівців дизайну одягу, нами було виявлено, що у такому разі студент стає суб'єктом навчання, встановлюється діалогове спілкування викладача і студента, виконуються творчі та проблемні завдання. У цій методиці актуальна активна участь студента, коли встановлюється контакт із викладачем, з'являється зворотний зв'язок, студенти ставлять запитання, розвивається творче мислення.

Сучасний навчальний процес не можна уявити без застосування інформаційних технологій. Нині застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу, що вважається закономірним проявом інформатизації усіх сфер людської діяльності. Процес інформатизації освіти придбав цілеспрямований характер загальнодержавного значення, що призвело до появи великої кількості комп'ютерних програм, які дедалі частіше стали використовуватися у вивченні більшості навчальних предметів у вищих навчальних закладах [11].

Технологічні процеси виробництва у швейній промисловості і підприємствах сфери послуг, що постійно розвиваються і вдосконалюються, підвищують вимоги до трудових ресурсів, до підготовки фахівців усіх рівнів, включаючи і професійну освіту. Нині у швейній промисловості відбувається інтенсивне впровадження систем автоматизованого проектування. Одним із найбільш перспективних напрямів вирішення проблеми підвищення якості підготовки фахівців за спеціальністю «Дизайн одягу» у ВНЗ є створення в навчальному

закладі лабораторії САПР (систем автоматизованого проектування) швейних виробів. Використання САПР у конструюванні одягу дає змогу полегшити процес створення якісних моделей, починаючи з етапу художнього та технічного проектування і закінчуючи підготовкою розроблених зразків до запуску у виробництво. Впровадження лабораторії САПР дає змогу підняти процес навчання на більш високий рівень – готувати висококваліфікованих компетентних фахівців, з урахуванням сучасного виробництва підприємств швейної промисловості та сфери послуг і індивідуальних особливостей фігур. Досвід нашої роботи свідчить про те, що впровадження лабораторії САПР підвищує інтерес студентів до вивчення професійного модуля «Дизайн швейних виробів», стимулює їх інтерес до професійно значущих проблем, вирішення яких передбачає оволодіння професійними знаннями і вміннями.

Кожна педагогічна технологія має свої переваги і недоліки. За наявності необхідних умов можливе досягнення найбільшого ефекту застосування тієї чи іншої технології. Вибір конкретних форм і методів навчання залежить від поставленої кінцевої мети навчання. Розглянуті технології, форми і методи навчання, безумовно, покликані і сприяють підвищенню професійної компетентності майбутніх фахівців дизайну одягу.

Особлива роль у залученні до моральних, естетичних, художніх цінностей належить мистецтву. Виховна сила мистецтва – у глибині психологічного аналізу, що доступний літературі, театру, кіномистецтву і тим засобам проникнення у неусвідомлювані і словесно невимовні психічні процеси, якими володіє музика, танець, живопис і які недосяжні в реальному спілкуванні.

Як правило, успіх виховного впливу у психолого-педагогічній системі «викладач – студент» залежить від емоційних (оціночних), вольових і когнітивних компонентів діалогового спілкування, включених у прийоми і способи педагогічної взаємодії. Аналіз педагогічної літератури дав змогу виділити найбільш дієві з таких «технологій», до яких належать:

- традиційно прийняті – переконання, вправа, заохочення, приклад;
- неформально-міжособистісні (здійснюються через особистісно-значущих, авторитетних людей);
- тренінгово-ігрові (забезпечують оволодіння індивідуальним і груповим досвідом, а також корекцію поведінки і дій у спеціально заданих умовах) – соціально-психологічні тренінги, ділові ігри тощо;



– рефлексивні, засновані на індивідуальних переживаннях, самоаналізі та усвідомленні власної цінності в реальній дійсності.

Усі вони припускають принципову рівність учасників заради вироблення спільними зусиллями загальних позицій, переконань, прагнень, які в цьому разі досягаються внутрішнім прийняттям, переживанням цінностей іншої людини.

Формування і розвиток проектно-перетворювального потенціалу і, відповідно, проектно-перетворювальної компетенції майбутніх дизайнерів одягу пов'язані з освоєнням технік і технологій ідеально-перетворювальної і матеріально-перетворювальної діяльності. Їх орієнтаційною основою будуть принципи технології взагалі і приватних технологій виробничого і проектувального процесу, загальних психологічних алгоритмів побудови змісту і послідовності операцій, дій і діяльності загалом. Презентація та вироблення алгоритмів, технік і технологій професійного циклу спирається на пізнання художньої і технічної структури об'єкта і його ціннісну інтерпретацію, на способи трансформації художньої ідеї в графічну розгортку поверхні, а потім в реальний об'єкт, способи закріплення і передачі художньо-естетичної та технічної інформації. Оволодіння цими способами відбувається в процесі освоєння різних технік художньо-образного (уявного) моделювання та ескізування, виконання художньо-графічних і розрахунково-графічних робіт на паперових та електронних носіях, реального макетування (формоутворення), технологічної обробки виробів, виготовлення технічної документації, методик оцінки відповідності одягу прийнятим нормам, аналізу проектних ситуацій тощо.

Зважаючи на специфіку перетворювального потенціалу дизайнера-суб'єкта, можна виділити техніки і технології, що формуються і вдосконалюються на трьох рівнях – операціональному, діяльнісному і методологічному (творчому).

Операціональний (виконавський) рівень передбачає виконання окремих технологічних операцій (техніка ескізування; засоби і прийоми композиційної побудови одягу; алгоритми графічних побудов розгортки деталей одягу; прийоми конструктивного моделювання і реального макетування; комбінаторика; засоби композиційного і конструктивного формоутворення; прийоми технологічної обробки вузлів і деталей одягу тощо).

На діяльнісному рівні студенти засвоюють повний технологічний процес і поряд з оволодінням комплексом технологічних операцій розвивають здібності до швид-

кої орієнтації в ситуаціях, що змінюються, вміння планування дій, користування літературою, розподілу ролей у колективній організації діяльності тощо (художньо-графічні технології, методика дизайнерської творчості, технології художньо-образного моделювання, конструкторські технології, технології виготовлення одягу, інформаційні технології та ін.).

Методологічний (творчий) рівень передбачає орієнтування у навколишньому середовищі, в економічних, технологічних і суспільних відносинах, самостійне визначення місця і мети своєї діяльності. Методологічний рівень, включаючи операційний і діяльнісний, вимагає високорозвинених пізнавальних умінь, творчої активності, самоаналізу процесу і результату діяльності (рефлексії), комунікативності тощо. (проекування колекцій одягу, інженерно-художнє проектування, проектування технологічних процесів).

У межах психолого-педагогічного підходу творчість розглядається як діяльність, що сприяє відкриттю або створенню чого-небудь раніше невідомого для суб'єкта навчання. До основних засобів такого підходу належать інтуїтивне мислення, творча уява, логічні закони (тотожності, суперечності, виключеного третього, достатньої підстави) і правила, а також стратегія і тактика творчої діяльності [12]. Усі ці засоби можуть бути успішно реалізовані в процесі вирішення проектно-конструкторських творчих завдань – універсального способу організації творчої діяльності студентів. Алгоритм такого завдання включає етапи, пов'язані як із художньою, так і технічною творчістю:

1. Критичне осмислення наявного стану об'єкта діяльності, формування проблемної ситуації. Аналітичне осмислення і перетворення її на конкретну художньо-технічну задачу.

2. Пошук ідеї художньо-технічної розробки (моделі одягу), визначення принципу функціонування (підбирається, трансформується з відомих або встановлюється заново).

3. Розробка уявної (ідеальної) моделі, яка виникає як результат уявного експериментування на основі принципів доцільності, технологічності, виправданості зовнішньої форми, конструкції і матеріалу, їх оптимальної відповідності призначенню.

4. Оформлення художньо-технічної ідеї у знаково комунікативну систему (ескіз, технічне креслення, складальне креслення, комплект лекал і ін.).

5. Побудова діючої моделі (дослідного зразка).



6. Аналіз результатів експерименту, оформлення технічної документації.

Успішному вирішенню таких завдань сприятиме використання методології дизайну як універсальної стратегії і тактики творчої проектної діяльності. Залучення багатющого арсеналу специфічних методів творчості в дизайні (евристичних (асоціацій, аналогій, емпатії, антропотехніки тощо), модульних, комбінаторики, деконструкції та ін.) сприяє пошуку нестандартних інноваційних рішень і експресивних образів майбутніх швейних виробів.

Практика дизайну, завдяки своїй інтегративній природі, сприяє організації цілісного особистого досвіду студентів у створенні цільового проектного образу і реалізації діяльній програми його втілення у реальній моделі одягу. Такий досвід, що дає змогу гармонійно поєднувати духовне і матеріальне, гуманітарне і утилітарне, художнє і технічне, не тільки затребуваний у сучасній практиці проектування одягу, а й життєво необхідний для всебічного розвитку самого фахівця.

Специфіка дизайнерської творчості вимагає поєднання теоретичного і образного типів мислення, що спираються на цілісну, збалансовану роботу обох півкуль головного мозку, що необхідно враховувати, обираючи підходи до навчання. Технології навчання, спрямовані на розвиток правої і лівої півкуль, ґрунтуються на холистичному підході (англійське слово *whole* означає «цілий», «цілісний»), що сприяє гармонізації особистості, більш повної реалізації її здібностей, розкриття художнього потенціалу.

Варто зазначити, що художній потенціал (художня компетенція) формується і розвивається у процесі художньої підготовки студентів, що ініціюється історико-художнім знанням, художнім спілкуванням із творами різних видів мистецтв, різними видами художньо-образної (що моделює) і художньо-графічної діяльності, що приводять в дію такі механізми психіки, як емоції, пам'ять, уява, інтуїція і логічне мислення.

У процесі художнього виховання студентів, спрямованого на формування їх особистісної художньої культури, вони набувають і розвивають здатність перетворювати утилітарні речі на носіїв особливого роду художніх цінностей, визначати наявність або відсутність цих цінностей у зразках моделей та інших матеріальних об'єктах.

Широкі можливості відкриваються під час доповнення художнього навчання, виховання і розвитку самонавчанням, самовихованням і саморозвитком [4]. Реалізуються ці дії за допомогою навчальних посібників, методичних рекомендацій, ре-

гулярного відвідування музеїв, виставок, концертних філармонічних програм, участі у конкурсах, проектах тощо.

Особливе місце у формуванні художнього потенціалу майбутніх дизайнерів одягу займає образотворча діяльність. Роль пізнання й оволодіння образотворчою грамотою (законами і правилами образотворчої мови) у підготовці дизайнера як першооснови освоєння композиційної мови одягу розкрита в роботах Ф.М. Пармон. «Навчання малюнку – це рішення взаємозалежних завдань: розвиток зорового сприйняття, спостережливості, вміння порівнювати предмети і явища, визначити схожість і відмінність, виділяти предмети за формою, кольором, фактурою, усвідомлювати побачене» [6, с. 6].

Малюнок об'єднує майже всі сторони сприйняття предметного світу: об'ємне і просторове моделювання, точні пропорції, правдивий рух; сприяє розвитку «глибинного» почуття форми предметів, розумінню їх конструкції, реалізує механізм перекладу тривимірної форми у двовірну площину. Розвиваються в процесі освоєння техніки малюнка зорова пам'ять, окомір і динаміка кистей рук, що є основою навички нанесення композиційних ліній на креслення конструкції виробу.

У процесі освоєння образотворчої грамоти формується художньо-образне й просторове мислення, здатність конструктивного виявлення об'єму, пропорцій, характеру одягу – тобто ті якості, які життєво необхідні у професійній діяльності дизайнера. Організація образотворчої діяльності студентів в процесі підготовки вимагає систематичності аудиторних занять у поєднанні з обов'язковим виконанням домашніх завдань, вправ.

Що ж стосується тимчасових характеристик, то художня підготовка має починатися з перших днів навчання студентів у виші і супроводжувати весь період навчання, послідовно реалізуючись у різних дисциплінах і курсах, кожному змістовному компоненті підготовки: гносеологічному, ціннісно-орієнтаційному, перетворювальному, комунікативному і власне художньому.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, у методичному плані формування викладача дисципліни «Дизайн одягу» у ВНЗ являє собою складний, системний, послідовний процес навчання та виховання, на виході з якого суспільство має отримати фахівця, який задовольняє вимогам педагогічного професіоналізму та творчої обдарованості. Саме тому процес освіти має поєднувати в собі педагогічну та творчу складові частини, що у нерозривній



єдності сприяють досягненню необхідного результату, а саме виходу зі стін ВНЗ педагога, який має необхідний набір компетенцій, що дають йому змогу на належному професійному рівні викладати навчальний предмет «Дизайн одягу».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акуленко І.А. Аксиологічний компонент методичних компетентностей майбутніх учителів математики / І.А. Акуленко, Н.А. Тарасенкова // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 139. – С. 3–10.
2. Бодько Л.Д. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання / Л.Д. Бодько // Початкова школа. – 2013. – № 10. – С. 1–4.
3. Дмитрюк С.В. Форми і методи професійної підготовки майбутніх дизайнерів у ВНЗ Великої Британії / С.В. Дмитрюк // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди». – К.: Гнозис, 2016. – С. 49–56.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Москаленко О.А. Ситуаційні задачі як продуктивна основа сучасної системи фахового становлення майбутнього вчителя математики / О.А. Москаленко, Ю.Д. Москаленко, О.В. Коваленко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2016. – № 2(56). – С. 347–356.
6. Пармон Ф.М. Рисунок и мода-графика: Учебник для вузов / Ф.М. Пармон. – Екатеринбург: Издательство Гуманитарного у-та, 2004. – 256 с.
7. Пономарьова Г.Ф. Дизайн та освіта: проблеми і перспективи творчого діалогу / Г.Ф. Пономарьова, Т.А. Агеєнко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. –Х., 2006. – Вип. 13. – С. 90–94.
8. Рижова І.С. Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади : дис. ...д-ра філософ. наук / І.С. Рижова. – Київ, 2008. – 347 с.
9. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества : автореф. дис. ... докт. искусствоведения / В.Ф. Сидоренко. – М.: ВНИИЕЭ, 1990. – 34 с.
10. Сівек В.В. Використання методу проектів у початковій школі / В.В. Сівек // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 1(1). – С. 245–249.
11. Сулейманов Р.І. Використання інформаційних технологій і інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі підготовки інженерів-педагогів / Р.І. Сулейманов, Е.Р. Шаріпова // Науковий журнал «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво». – 2013. – Випуск 11. – С. 139–144.
12. Теоретические основы педагогики: Курс лекций / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Просвещение, 1996. – 603 с.
13. Терешкун А. Історичні засади становлення дизайн-освіти на теренах України / А. Терешкун [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/tereshkun-a-istorichni-zasadi-stanovlennya-dizayn-osviti-na-terenah-ukrayini/>.
14. Тименко В.П. Становлення академічної дизайн-освіти / В.П. Тименко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Науковий журнал. – Вип. 31 – 2007. – С. 63–67.
15. Тягун В.М. Дизайн як проектна складова підготовки майбутніх вчителів початкових класів з трудового навчання / В.М. Тягун // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота. – 2011. – № 20. – С. 155–157.



УДК 37.013.73

ІНФОРМАЦІЯ ЯК ОБ'ЄКТ КОМПЛЕКСНОГО НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

Давидова Ж.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов та перекладу

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

У статті проаналізовано концепт «Інформація» як категорія науки. Доведено, що це поняття є складним та багатовимірним і не існує єдиного підходу до його визначення. Визначено, що розмежування реальності на суб'єктивну та об'єктивну є основою для пізнання та інтерпретації інформації та перетворення на якісні знання.

Ключові слова: *інформація, інформаційне суспільство, багатовимірність, суб'єктивна реальність, дані, знання.*

В статье проанализирован концепт «Информация» как научная категория. Доказано, что это понятие является сложным и многоаспектным и не существует единого подхода к его определению. Определено, что разделение реальности на объективную и субъективную является основой для познания и интерпретации информации и преобразования в качественные знания.

Ключевые слова: *информация, информационное общество, многомерность, субъективная реальность, данные, знания.*

Davydova Zh.V. INFORMATION AS AN OBJECT OF COMPLEX SCIENTIFIC ANALYSIS

The article analyses the concept "Information" as a scientific category. It is proved that this concept is complex and multidimensional and there is no common approach to its definition. It is determined that differentiation reality into objective and subjective is the basis for perception and interpretation of interpretation and transforming it into knowledge.

Key words: *information, information society, multidimensionality, subjective reality, data, knowledge.*

Постановка проблеми. Визначальною характеристикою сучасності є зростання обсягів інформації завдяки значним соціокультурним та технологічним змінам, що сталися наприкінці минулого століття. На зміну індустріальній епосі прийшли «інформаційна епоха» та «інформаційне суспільство», де головною відзнакою є збільшення кількості та значущості інформації. Тому визнання провідної ролі інформації підвищує роль освіти та науки у суспільстві, а також якісних повних знань загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прихильниками концепції «інформаційного суспільства» є Д. Белл, Е. Гофлер, Е. Масуде, Ф. Махлуп, Ю. Мисников, Н. Моїсеєв, Т. Умесао, В. Червоний. Вони також дотримуються позиції першорядності якісних, достовірних знань у розвитку та становленні суспільства.

Інформація є провідною категорією науки кібернетики, а також інформатики, журналістики та бібліотекознавства. Багато уваги приділяється аналізу інформації як наукової категорії у філософії (О. Урсул) та соціології (Є. Тавокін). Останнім часом, відповідно до запитів часу, дослідники визначають провідну роль інформації в економіці (В. Пархоменко, О. Пархоменко, Н. Манохіна, Т. Степанова, Г. Уткіна, О. Чубукова).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання

дослідження, яке полягає в аналізі сутності інформації як об'єкта комплексного наукового аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «інформація» є складним й багатоаспектним, чим зумовлюється багатозначність та суперечливість під час його визначення.

За загальним визначенням у широкому сенсі інформація (від лат. *Informatio* – «роз'яснення, виклад») – відомості, що передаються людьми в усний, письмовий або інший спосіб. За Законом України «Про інформацію», нею вважається «документовані або публічно оголошені відомості про події та явища, що відбуваються у суспільстві, державі та навколишньому природному середовищі» [2]. В. Глушков вважав, що інформація є відображенням різноманітності, мірою неоднорідності розподілу матерії й енергії в просторі і часі, показником змін, які супроводжують усі світові природні процеси [3]

Філософія інформації почала досліджуватися порівняно нещодавно. Як основні філософські концепції інформації виділяють субстанціональну, атрибутивну й функціональну. Атрибутивна й функціональна концепції, з одного боку, суперечать одна одній, а з іншого боку – доповнюють. Атрибутивна концепція трактує інформацію як якість усіх матеріальних об'єктів, тобто



як атрибут матерії. Функціональна концепція пов'язує інформацію лише з функціонуванням систем, що самоорганізуються. Кожна з цих концепцій відображує певний аспект інформації, і тому їх можна розглядати в єдності, за якої атрибутивна концепція робить акцент на незалежності інформації як атрибута, матеріального об'єкта від процесів її застосування, відображуючи тим самим статичний аспект інформації. Функціональна концепція відображує динамічний аспект інформації, що визначає інформацію через динаміку інформаційних процесів [5].

Першою з наукових теорій інформації стала математична, або вірогіднісно-статистична, концепція, що приділяє особливу увагу кількісним аспектам інформації й ототожнює терміни «інформація» й «кількість інформації». З 1950-х рр. дослідники приділяють увагу вивченню якісних й ціннісних аспектів інформації, що відображено в семантичній та вітальній теоріях інформації. У 1980–90-і рр. виникають синергетичні концепції інформації, які об'єднують кількісні й якісні підходи. Нині категорія «інформація» активно досліджується представниками природних, технічних й соціально-гуманітарних наук [4].

Інформація є ключовим поняттям науки кібернетика. У межах системно-кібернетичного підходу інформація розглядається у контексті трьох аспектів: інформаційному, пов'язаному з реалізацією у системі певної сукупності процесів відображення зовнішнього світу й внутрішнього середовища шляхом збирання, накопичення й переробки відповідних сигналів; управлінському, що враховує процеси функціонування системи спрямування її руху під впливом одержаної інформації й ступінь досягнення своїх цілей; організаційному, що характеризує устрій й ступінь досконалості самої системи управління в системі. Само поняття «інформація» передбачає наявність принаймні трьох об'єктів – джерела інформації, споживача й середовища, у якому вона передається. Носієм інформації є повідомлення. Повідомлення – це кодований еквівалент події, зафіксований джерелом інформації й виражений за допомогою послідовності умовних фізичних символів (абетки), що створюють певну впорядковану послідовність.

А. Урсул зазначає, що визначення інформації головним чином як кібернетичної категорії є надто вузьким, тому що повною мірою не відповідає сучасному стану теорії інформації [7]. Якісний аспект інформації (прагматичний, семантичний) мало аналізувався в дослідженнях у галузі тео-

рії інформації. Вчений зазначає, що одним із найголовніших аспектів Інформації є її якість, яка пов'язана з теорією кодування та декодування. У повсякденному житті такими операціями кодування та декодування інформації є переклад з однієї мови на іншу. Кодування можна визначити як таке перетворення інформації, яке залишає незмінним її кількість, але змінює якісну природу носіїв інформації. Під час кодування може здійснюватися таке трансформування інформації, за якого її якість (наприклад, сенс) зберігається в одному відношенні й змінюється в іншому [7, с. 38].

Інформація виникає та існує лише за умови взаємодії даних і методів. Інформація сама по собі не може існувати без носія, а також вона завжди співвідноситься із суб'єктом, який витягує її з отриманого повідомлення. Тобто з одних і тих самих даних різні отримувачі можуть витягнути різну інформацію залежно від методів їх обробки. Дані є об'єктивними, бо вони є результатом реєстрації об'єктивно існуючих сигналів, що виникли через зміни в матеріальних об'єктах. У той самий час методи є суб'єктивними, бо в їх основі лежать алгоритми, складені людьми. Отримувач оцінює її залежно від того, для рішення якого завдання вона буде використана. Оцінюючи інформацію, розрізняють її синтаксичний, семантичний й прагматичний аспекти.

Синтаксичний аспект характеризує формальну правильність повідомлення з точки зору синтаксичних правил мови, що використовується, безвідносно до його змісту.

Семантичний (змістовний) аспект виражає відношення між інформацією як компонентом відображення та об'єктом, що відображується, тобто «передавачем» інформації [7, с. 43]. Прагматичний аспект (ціннісний) інформації проявляється в можливості її практичного використання. За А. Урсулом, цінність інформації – це в загальному випадку відношення суб'єкта (як приймача інформації), інформації й мети. При цьому інформація виступає як об'єктивний фактор або носій цінності. Остання є результатом взаємодії суб'єктивного й об'єктивного факторів.

Основними властивостями інформації є: об'єктивність-суб'єктивність – дані, які передаються є об'єктивними, але методи, які застосовуються для її передавання є суб'єктивними; повнота – достатність даних для прийняття рішень або створення нових даних на підставі наявних; достовірність – ступінь виділення корисних даних на рівні інформаційного шуму; адекватність – це певний рівень відповідності того, що створюється за допомогою одержаної ін-



формації образу реальному об'єкту, процесу, явищу тощо; доступність – доступність даних й адекватних методів; актуальність – ступінь відповідності інформації поточному моменту часу; цінність відображує ступінь сприяння досягненню цілей.

Аналіз поняття «інформація» залишається досить однобоким та неповним, якщо він здійснюється відокремлено від суб'єкта. Такою з'єднувальною ланкою між суб'єктом та об'єктом є діяльність. У більшості джерел інформаційна діяльність розглядається як діяльність, що забезпечує збирання, обробку, зберігання, пошук й поширення інформації, а також формування організаційного ресурсу й організацію доступу до нього.

Але такий підхід є доволі технократичним, відокремленим від суб'єкта і відображує лише зовнішній бік цієї діяльності. Поза увагою залишаються ті методи та способи, що забезпечують коректність результатів такої діяльності на кожному з її етапів та відображаються як інформація.

Для нашого дослідження цікавим є визначення інформації Є. Тавокіним, який характеризує її як матеріалізований (в ідеалі – формалізований) результат свідомого або безсвідомого відображення суб'єктом певних фрагментів реального або ідеального світу, призначений для сприйняття іншими суб'єктами [6].

З огляду на це положення, важливим для нашого дослідження є філософське розмежування реальності на об'єктивну та суб'єктивну, тісно пов'язане з вищевказаним кібернетичним підходом. На нашу думку, вихідним положенням для визначення механізмів інформаційної діяльності є співвідношення даних та інформації як кібернетичних категорій.

У філософії, перш за все, розмежовується об'єктивна та суб'єктивна реальності та розглядається співвідношення між ними. Як зазначають вчені, людська реальність сама по собі є напів-уявною. Ця реальність будується людиною і є лише частково реальною. Та реальність, яка є доступною для людського пізнання, со-утворюється людською свідомістю, його уявою. Реальне та уявне взаємосплетені між собою та утворюють складний комплекс нашого буття.

На думку В. Знакова [3], багатовимірний світ складається щонайменше з трьох реальностей – емпіричної, соціокультурної й екзистенціальної.

Емпірична реальність являє собою сукупність фактів, що припускають перевірку досвідом. Вивчаючи емпіричну реальність, вчені отримують знання про неї, які можуть бути істинні або помилкові.

Соціокультурна реальність виникає через об'єктивізацію змісту індивідуальної і групової свідомості. У соціальному середовищі суб'єкти, що взаємодіють не відображують, а створюють значення, смисли й цінності. Така реальність не є статичною, а складається з динамічних подій. Аналіз такого аспекту реальності здійснюється з цілісно-змістовної точки зору. На перший план висувається ціннісне ставлення до об'єкта, що визначає суб'єктивний характер інтерпретації фактів, подій, ситуацій. Результати аналізу залежать від особистісних характеристик, знань, досвіду, уподобань і точок зору.

Екзистенціальна реальність включає в себе цінності людини, а також її духовний світ.

Тобто, опинившись у певній реальній ситуації, під час вивчення відповідних об'єктів буття важливим є розмежування рівнів реальності з метою їх подальшого пізнання за певними принципами та інтерпретації. Розмежування рівнів реальності є формальним, тому що вони тісно переплетені між собою. Але навіть поверхове розділення є основою для більш глибокого аналізу. Така форма вивчення ситуацій і об'єктів реальності є дуже важливою у професійній діяльності.

Виділення фрагментів емпіричної реальності допомагає визначити ті факти, які вже досліджені попереднім досвідом або потребують емпіричної методології для їх вивчення. Цей рівень є, на нашу думку, найпростішим для вивчення, розуміння та інтерпретації, бо більш за все наближений до об'єктивної реальності, яку можна пояснити за допомогою фактів.

Більш складним рівнем для розуміння є соціокультурна реальність, яка потребує багатокомпонентної методології дослідження у динаміці. При аналізі саме цього компонента проявляються суб'єктивні характеристики як професійного так і особистісного характеру, від рівня і спрямованості яких залежать результати вивчення. Аналіз соціокультурного компонента є стрижневим для професійної діяльності, і саме він є самим відповідальним для фахівців щодо прийняття рішень.

Екзистенціальна реальність є найскладнішою для вивчення та найбільш суб'єктивною. Проникнення у таємниці людської душі була і залишається проблемою, якою займаються люди протягом тисячоліть і не можуть осягнути. Тому, вивчаючи цілісну реальність, необхідні усвідомлення і визначення цього компоненту, але його аналіз можливий лише за певними аксіологічними характеристиками та поверховими суб'єктивними спостереженнями.



Тобто усвідомлення складності реальності є основою для визначення її окремих компонентів і вивчення за допомогою відповідної методології. Умовне виділення складників дає змогу спроектувати інформаційну модель та основні напрями.

Важливим аспектом в аналізі інформації як наукової категорії є взаємозв'язок інформації та знання. Якщо розглядати триаду дані – інформація – знання, то дані можна охарактеризувати як факти реального життя, інформацію – як оброблені дані, які використовуються для прийняття рішень й вирішення завдань, а знання – як оброблену інформацію, яка використовується для прийняття рішень й вирішення завдань, а також створення нової інформації. Сукупність даних, інформації та знань у сукупності також називається інформацією (у широкому сенсі слова). Розуміння різниці між даними, інформацією та знаннями та механізмів їх перетворення є необхідною умовою розуміння інформаційних процесів загалом.

Диференціація рівнів реальності є основою для якісного пізнання та інтерпретації даних і інформації з метою подальшого перетворення їх на якісні знання.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, аналіз концепту «Інформація» довів його складність та багатовимірність. Визначення багатовимірності реальності є основою для пізнання та інтерпретації інформації для отримання якісних знань.

Дослідження наукової категорії «Інформація» є основою для визначення сутності й структури інформаційної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Глушков В.М. Кибернетика. Вопросы теории и практики / В.М. Глушков – М.: Наука, 1986. – 486 с.
2. Про інформацію : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2657-12>.
3. Знаков В.В. Многомерный мир человека: типы реальности, понимания и социального знания / В.В. Знаков // Вестник Московского университета, серия 14. Психология. – 2012. – № 3. – С. 18–29.
4. Лысак И.В. Информация как общенаучное и философское понятие: основные подходы к определению / И.В. Лысак [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsiya-kak-obschenauchnoe-i-filosofskoe-ponyatie-osnovnyue-podhody-k-opredeleniyu>.
5. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и дополн. – Мн. : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
6. Тавокин Е.П. Информация как научная категория / Е.П. Тавокин [Электронный ресурс]. – Режим доступу : http://eccsocman.hse.ru/data/779/811/1219/001_Tavokin.pdf.
7. Урсул А.Д. Природа информации: философский очерк / А.Д. Урсул ; Челябин. гос. акад. культуры и искусств; Науч. образоват. центр «Информационное общество»; Рос. гос. торгово-эконом. ун-т; Центр исслед. глоб. процессов и устойчивого развития. – 2-е изд. – Челябинск, 2010. – 231 с.



УДК 37.013.46

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» ТА «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПАРАДИГМІ

Дутка У.Т., викладач циклової комісії спеціальних економічних дисциплін

Відокремлений підрозділ

*Національного університету біоресурсів і природокористування України
«Бережанський агротехнічний коледж»*

У статті розглянуто проблему співвіднесення понять «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність», висвітлено педагогічні основи формування готовності до діяльності та професійної компетентності, виявлено зміст і компонентний склад цих категорій, висвітлено їхні спільні риси та відмінності.

Ключові слова: *готовність до професійної діяльності, професійна компетентність, компоненти готовності та компетентності, відмінності.*

В статье рассмотрена проблема соотношения понятий «готовность к профессиональной деятельности» и «профессиональная компетентность», освещены педагогические основы формирования готовности к деятельности и профессиональной компетентности, выявлено содержание и компонентный состав этих категорий, освещены их общие черты и различия.

Ключевые слова: *готовность к профессиональной деятельности, профессиональная компетентность, компоненты готовности и компетентности, отличия.*

Dutka U.T. RELATIONSHIP BETWEEN “READY TO PROFESSIONAL ACTIVITY” AND “PROFESSIONAL COMPETENCE” IN THE MODERN PEDAGOGICAL PARADIGM

The problem of the correlation between the concepts “readiness for professional activity” and “professional competence” is considered in the article, pedagogical bases of formation of readiness for activity and professional competence are covered, the content and component composition of these categories are revealed, their common features and differences are highlighted.

Key words: *readiness for professional activity, professional competence, components of readiness and competence, differences.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні потреби реформування освітньої галузі України в європейському контексті, необхідність посилення вимог до якісної професійної підготовки майбутніх фахівців підкреслюються в державних нормативних актах, де зазначається, що професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти [1]. Як світовому, так і українському суспільству потрібні висококваліфіковані, конкурентоспроможні фахівці, яким притаманна компетентність, ділова завзятість, здатність до ризику та прийняття самостійних рішень, тобто особи, підготовлені до роботи як професійно, так і індивідуально-особистісно. Серед основних завдань «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» обумовлено впровадження компетентнісного підходу в сучасній професійній освіті. Якісна професійна освіта є одним з основних завдань сучасної вищої освіти в Україні, яка має забезпечувати формування сукупності інтегрованих знань, умінь та якостей особистості, а саме – професійну компетентність фахівця.

Водночас у педагогічній науці під час обговорення результатів професійної підготовки фахівців вживається, окрім поняття «професійна компетентність», поняття «готовність до професійної діяльності», що зумовлює необхідність аналізу й зіставлення даних понять [2]. Це викликає потребу в дослідженні відмінностей і дотичних точок у трактуванні понять «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці накопичено багатий теоретичний і практичний досвід із даної проблеми. Наші дослідження проводилися у двох напрямках: було здійснено теоретичний аналіз проблеми готовності до професійної діяльності та проблеми формування професійної компетентності. Готовність до діяльності досліджували: М. Кобзар, А. Липенко, А. Пуні, В. Сластьонін та ін. Проблемі готовності до професійної діяльності фахівців різного профілю вивчали: Н. Волкова, А. Горкуненко, Г. Курдюмов, М. Левочко, Л. Потапкіна (майбутніх економістів), О. Колесніченко (працівників Міністерства



надзвичайних ситуацій), М. Кужіль (викладачів фізичної культури), Р. Моцик (майбутніх учителів початкових класів), Л. Прудка (майбутніх соціальних працівників), О. Сакалюк (менеджерів освіти), О. Степаненко (викладачів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України) та ін.

Формування професійної компетентності в процесі підготовки на основі компетентнісного підходу досліджували як вітчизняні (В. Биков, О. Овчарук, Н. Морзе, Т. Десятов, С. Клепко, О. Локшина, О. Пометун), так і російські вчені (І. Зимня, К. Кирей, М. Ларионова, А. Хуторський та ін.). Теоретичний аналіз показав, що дисертаційні дослідження переважно присвячені особливостям формування професійної компетентності фахівців різного профілю: Н. Баловсяк, Л. Дибкова, Н. Самарук, Т. Фурман (майбутніх економістів), О. Євсюкова (майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу), В. Лозовецька (фахівців із туризму), Т. Ткаченко (майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності), В. Федина (фахівців-сходознавців) та ін.

Однак вивчення науково-методичної літератури показало відсутність у сучасній науці цілісного аналізу дослідження проблеми виявлення відмінностей і співвіднесення понять «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність».

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення педагогічних основ, з'ясуванні змісту, спільних рис та відмінностей і співвіднесення понять «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність».

Виклад основного матеріалу дослідження. Зосереджуючись на проблемі готовності особистості до певного виду діяльності, вважаємо необхідним спочатку розглянути зміст поняття «готовність до професійної діяльності».

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що сутність поняття «*готовність до професійної діяльності*» трактують по-різному залежно від видів діяльності, оволодіння якими було метою підготовки. Проте в науці виокремилися декілька конкретних підходів до розуміння поняття «готовність». Так, учені розглядають готовність як певний психічний стан особистості (функціональний підхід) та як новоутворення чи якість особистості (особистісний підхід) [2].

Функціональний підхід. «Енциклопедія освіти» визначає «готовність до діяльності» як стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності. У психології виокремлюють кілька аспектів готовності до діяльності: операційний, мо-

тиваційний, соціально-психологічний, психофізіологічний. Кожний стан готовності до діяльності визначається поєднанням різних чинників, що визначають різні рівні, аспекти готовності, залежно від змісту діяльності й умов її здійснення провідним може стати один із таких аспектів [3, с. 137]. Приблизниці функціонального підходу В. Мясіщев, А. Пуні, Д. Узнадзе й інші вбачають у готовності такий стан, в якому активуються психічні функції, коли людина може мобілізувати власні психічні й фізичні сили, що зумовлює досягнення позитивних результатів у виконанні діяльності. Так, Д. Узнадзе та В. Мясіщев трактують поняття «готовність до діяльності» як розвиток психічних процесів, які призводять до ефективних результатів у професійній діяльності [2].

Особистісний підхід до розуміння поняття «готовність» представлений роботами Б. Ананьева, М. Дьяченка, Л. Кандиловича, А. Линенко, В. Сластьоніна та ін., де готовність розглядається як прояв індивідуальних якостей особистості в їх єдності, які обумовлені характером діяльності [2].

Дослідник А. Гулеватий запропонував модель психологічної готовності особистості до засвоєння та використання комп'ютерної техніки, яка представляється як складне системне особистісне утворення, як єдність і взаємозв'язок мотиваційної, когнітивної, операційно-процесуальної та емоційно-вольової готовностей [4].

О. Сакалюк готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі розуміє як складне, інтегроване, особистісне утворення, яке містить психологічний, когнітивний і функціональний компоненти для вирішення професійних завдань [5].

Українська дослідниця А. Линенко стверджує, що готовність як особлива якість особистості передбачає усвідомлену особистістю мотивацію щодо виконання діяльності. У структурі готовності вчений виділяє ставлення до діяльності або настанову, мотиви діяльності, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практичного втілення [6, с. 31].

Даний підхід відноситься до особистісного підходу формування готовності до професійної діяльності, особливістю якого є розвиток особистісних якостей, що базується на психолого-функціональних компонентах [7].

Отже, аналіз психологічної та педагогічної літератури показує, що в науці не має однаковості щодо трактування поняття «готовність до професійної діяльності». Проте, незважаючи на різноманіття трактовок і підходів до розуміння сутності зазна-



ченого поняття, більшість учених визначають готовність, насамперед, як комплексне явище з багатокомпонентною структурою, важливими ознаками якого є позитивне ставлення, налаштування на діяльність і усвідомлення мотивів діяльності [2].

Повноцінне дослідження готовності до професійної діяльності неможливе без розгляду її **компонентного складу**. І. Окуленко вважає, що готовність до професійної діяльності має враховувати взаємозв'язок і взаємовплив таких її компонентів, як *мотиваційний, загальнопрофесійний і емоційно-вольовий* [7].

В. Жукова розуміє готовність як цілісне утворення, що характеризується психофізіологічною, емоційно-воловою, когнітивною мобілізацією особистості в момент її включення в діяльність визначеного напрямку. До того ж В. Жукова визначає, що готовність – це властивість особистості, що розвивається в результаті накопичення життєвого досвіду, який базується на формуванні позитивного ставлення до даної діяльності, усвідомлення мотивів і потреб [8].

Отже, готовність як складне новоутворення особистості містить не тільки когнітивний і операційний компоненти, а й *мотиваційну, вольову й аксіологічну* складові частини, що забезпечує стійке прагнення до ефективного виконання діяльності [2].

Досліджуючи питання готовності до професійної діяльності, Л. Прудка визначає, що дана категорія залежить від відповідного рівня професійної компетентності, професійної майстерності, а також здатності до саморегуляції, налаштованості на відповідну соціальну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний і фізичний) потенціал на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах [9].

З'ясуємо зміст поняття «компетентність». Оскільки наше дослідження стосується підготовки фахівців рівного профілю, то зосередимо увагу на понятті **«професійна компетентність»**.

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя компетентність визначається як сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності [3, с. 677–678].

Дослідниця О. Токарчук вказує на інтегративний характер професійної компетентності та визначає її як інтегративну характеристику, що передбачає наявність професійних знань, вмінь, навичок, ціннісних орієнтацій, професійно значущих якостей особистості, які дозволяють у комплексі ефективно вирішувати професійні завдання [10].

З позицій системного підходу, професійна компетентність розуміється як певна система, структурними одиницями якої є знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості, яка забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань. Отже, професійна компетентність – одна із системоутворювальних якостей сучасного фахівця.

Низка вчених розглядають професійну компетентність із позиції діяльнісного підходу, вважаючи, що компетентність – це володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції, які полягають у результатах праці людини. Так, О. Чуяко професійною компетентністю називає готовність і здатність діяти відповідно до вимог фаху, організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, що виникають у професійній діяльності, а також самооцінювати результати своєї діяльності [11].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що на даний час виявлено низку спроб визначити поняття «компетентність» з освітнього погляду – як готовність. На думку В. Сластьоніна, готовність є основною педагогічною категорією, що сприяє більш повному розкриттю змісту професійної компетентності. За В. Масловим, компетентність – це готовність на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів [12].

Отже, на основі узагальненого аналізу науково-педагогічної літератури нами з'ясовано, що поняття «професійна компетентність» розуміють як якість особистості, загальну здатність/готовність, кінцевий результат підготовки.

Розуміння компетентності як синтезу знань, діяльності й особистісних якостей вимагає охарактеризування її **компонентного складу**. Дослідник Дж. Равен виділяє в структурі компетентності чотири компоненти: *когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід* [13].

До внутрішньої структури компетентності, на думку експертів “DeSeCo”, входять знання, пізнавальні та практичні вміння й навички, мотивація, емоції, цінності, ставлення й етичні норми [14, с. 22].

У монографії О. Дубасенюк [15, с. 179–189] визначено п'ять основних компонентів компетентності: *когнітивний* (знання); *операційний* (вміння та навички); *стратегічний* (способи діяльності – стратегії та прийоми); *мотиваційно-аксіологічний* (спрямованість особистості – ціннісна орієнтація, потреби, інтереси, мотиви, настанови); *особистіс-*



ний (особистісні риси – когнітивний стиль, здібності, вікові характеристики).

Л. Карпова виокремлює *мотиваційну сферу, предметно-практичну сферу*, що характеризується сукупністю знань (професійних, із предмета, психолого-педагогічних), вмінь (гностичних, організаційних, діагностичних, проєктивних, управлінських), якостей (обов'язкових, важливих, бажаних) і сферу *саморегуляції*, що сприяє оволодінню вміннями та навичками управління вольовою й емоційною сферами сформованості рефлексії [16].

Проаналізувавши наукові джерела із проблеми визначення складу професійної компетентності, ми дійшли висновку, що більшість провідних дослідників виділяють в основному такі *основні компоненти* професійної компетентності:

- *мотиваційний* (прагнення до трудової діяльності в даній професійній сфері, до вдосконалення цієї діяльності),
- *когнітивний* (володіння знаннями);
- *операційний* (сформованість способів діяльності, вмінь і навичок);
- *аксіологічний* (наявність ціннісних прагнень і ставлень до трудової діяльності й особистого зростання);
- *досвід*.

Отже, на основі проведеного дослідження суті та структурних компонентів понять «професійна компетентність» і «готовність до професійної діяльності» можна стверджувати, що ці поняття мають як спільні, так і відмінні риси. Вони *збігаються* в деяких аспектах, як-от у схожості складної структури, наявності когнітивного, операційного, мотиваційного й аксіологічного компонентів в їхньому складі.

Проте зазначені поняття істотно *відрізняються* і не підміняють одне одного, оскільки готовність характеризується стійкою мотивацією й налаштованістю на діяльність, а компетентність базується на досвіді. Поняття «професійна компетентність» і «готовність до професійної діяльності» розрізняються тим, що компетентність визнають поняттям із ширшим значенням, а готовність до діяльності розглядають як аспект компетентності, що містить певний комплекс компетенцій [2]. Компетентність є, на думку О. Боровкова, найвищим проявом готовності до професійної діяльності [17].

Висновки із проведеного дослідження. Отже, поняття «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність» перебувають у тісному взаємозв'язку, адже готовність забезпечує базис для формування компетентності. Ці поняття не є тотожними, а розуміються як зв'язок внутрішнього потенціалу та реального його

втілення (внутрішньої сутності та зовнішнього вияву).

Досліджуючи професійну педагогічну діяльність, В. Баркасі наголошує на тому, що професійна компетентність і готовність є основою, на якій базується професіоналізм і його найвищий вияв – педагогічна майстерність, якої з досвідом роботи може досягти кожен фахівець, що здатний до саморозвитку, самовдосконалення у своїй діяльності [18].

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні проблеми формування готовності майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності в контексті компетентнісного підходу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаврутенко Л. Формування готовності до професійної діяльності майбутнього економіста / Л. Гаврутенко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 38. – № 6.
2. Кобзар Н. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі / Н. Кобзар // Науковий вісник Донбасу. – 2010. – № 3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10knvsop.pdf>.
3. Енциклопедія освіти // Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Кремень. – Київ: Юрінком-Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Гулеватий А. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до використання комп'ютерної техніки: автореф. дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. Гулеватий. – Хмельницький, 2005. – 20 с.
5. Сакалюк О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Сакалюк. – Одеса, 2012. – 20 с.
6. Линенко А. Педагогічна діяльність і готовність до неї: [монографія] / А. Линенко. – Одеса: ОКФА, 1995. – 77 с.
7. Потапкіна Л. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л. Потапкіна // Збірник наукових праць НА ДПСУ. – 2015. – № 1. – С. 198–207.
8. Жукова В. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В. Жукова // Вестник Филиала Российского государственного университета в г. Сургуте. Серия «Педагогические науки». – 2011. – Т. 4. – № 5. – С. 32–35.
9. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Прудка. – К., 2013. – 24 с.
10. Токарчук О. Феномен «компетентність»: визначення, суперечності та головні характеристики / О. Токарчук // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 560. – С. 167–176. (Педагогіка та психологія).



11. Чуяко Е. Обучение профессионально ориентированной математической деятельности студентов экономических специальностей вуза : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Е. Чуяко. – Астрахань, 2009. – 21 с.
12. Маслов А., Мартыненко Е. Методические аспекты преподавания математики в вузах / А. Маслов, Е. Мартыненко // Проблемы освіти. – Київ. – 1999. – Ч. 1. – Вип. 18. – С. 64–67.
13. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Москва, 2002 (англ. 1984).
14. Овчарук О. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти України. – Київ : К.І.С. – 2003. – 295 с.
15. Дубасенюк О. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : [монографія] / О. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 412 с.
16. Карпова Л. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Карпова ; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків : ХДПУ, 2004. – 19 с.
17. Боровков А. Готовность учителя к использованию информационных технологий в педагогической деятельности как основа ИКТ-компетентности / А. Боровков // Международный конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» (ИТО-2003) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=118&id_thesis=4197.
18. Баркасі В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.

УДК 373.5.091.12.011.3–051:159.947

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

Єрмак Ю.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

У статті розглядається проблема формування професійної мобільності вчителів. Подана характеристика понять «мобільність», «професійна мобільність». Зосереджена увага на визначенні професійної мобільності педагога як стратегії адаптації до швидких змін суспільства. Проведено аналіз особливостей сучасної професійної діяльності педагога. Визначено складники процесу формування професійної мобільності вчителя.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, неперервна освіта, саморозвиток особистості, педагогічна діяльність, процес формування професійної мобільності.

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной мобильности учителей. Представлена характеристика понятий «мобильность», «профессиональная мобильность». Сосредоточено внимание на определении профессиональной мобильности педагога как стратегии адаптации к быстрым изменениям общества. Проведен анализ особенностей современной профессиональной деятельности педагога. Определены составляющие процесса формирования профессиональной мобильности учителя.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, непрерывное образование, саморазвитие личности, педагогическая деятельность, процесс формирования профессиональной мобильности.

Yermak Yu.I. FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF TEACHERS AS A TOPICAL PROBLEM OF THE PRESENT

The article deals with the problem of formation of teachers' professional mobility. The description of the concepts of "mobility", "professional mobility" is given. The focus is on determining the professional mobility of the teacher as a strategy for adapting to rapid changes in society. The analysis of features of modern professional activity of the teacher is conducted. The components of the process of formation of teacher's professional mobility are determined.

Key words: mobility, professional mobility, continuous education, self-development of personality, pedagogical activity, process of formation of professional mobility.



Постановка проблеми. Виклики сучасного суспільства, що стрімко розвивається, нове покоління дітей, які вимагають від учителя іншої ролі порівняно з минулим, зміна цінностей і нова концепція розвитку української школи спонукають звернути увагу на проблему формування професійної мобільності вчителя, що необхідна для успішної життєдіяльності в умовах сучасного шкільництва. Професійна мобільність виявляється в готовності до швидкої зміни завдань і видів професійно-педагогічної діяльності, планування та здійснення саморозвитку, попередження професійних деформацій. Зазначене питання є актуальним і заслуговує на вивчення. Не випадково в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. наголошено на необхідності забезпечення високого професіоналізму, конкурентоспроможності та мобільності сучасних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «мобільність» досить активно розробляється в сучасній науці. У вітчизняній і закордонній науці поширені дослідження професійної мобільності (Н. Василенко, Є. Іванченко, С. Нужнова, З. Решетова, Д. Чернілевський, А. Шелтон та інші). С. Ліпсет і Р. Бендикс розробили показники професійної мобільності та виділили чинники, що впливають на її розвиток. Питання професійної мобільності вчителя розглядали Ю. Бабанський, С. Желтова. Вплив процесів мобільності на стан суспільства й поведінку особистості вивчали М. Вебер, Ч. Кулі, М. Кун, Дж. Мід, Т. Парсонс. М. Гордієнко та Ю. Музиченко обґрунтовують зміст і структуру мобільності, розглядаючи її як динамічну якість. Ю. Клименко, С. Морозова й ін. виявили соціокультурні особливості професійної мобільності фахівця. Сучасні концепції професійної мобільності особистості, зокрема й вчителя, описані в роботах А. Карпова, А. Новікова, О. Пожарницької та ін.

Проте питання формування професійної мобільності вчителя, зорієнтованого на розвиток освіти в сучасних умовах, поки що досліджено недостатньо.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати проблему формування професійної мобільності вчителя як чинника становлення фахівця нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У працях сучасних науковців трапляються різні трактування поняття «мобільність», а саме:

– мобільність – міра здатності чинника виробництва до переміщення між сферами використання [10, с. 130];

– мобільність – рухливість, готовність до швидкої реакції, швидкого включення в діяльність [11, с. 15];

– мобільність – інтегративна якість особистості, що об'єднує сформовану внутрішню потребу в професійній мобільності, здібності та знання основ професійної мобільності [8, с. 64];

– мобільність – це одна із сутнісних характеристик людини, яка проявляється в процесі праці, тобто в професійній діяльності. Мобільний фахівець повинен являти собою людину як універсум [4, с. 10].

Мобільність у педагогічній сфері – це особлива якість особистості, що формується в процесі набуття знань, вмінь та має дуже важливий вплив на професійні якості фахівця.

Сучасні науковці розрізняють такі види мобільності: професійна, територіальна, трудова, академічна, екологічна, культурна, соціальна. У контексті досліджуваної проблеми нас цікавить професійна мобільність, тому більш детально зупинимося на її характеристиці.

У психолого-педагогічній літературі науковці подають визначення професійної мобільності фахівця, серед яких заслуговують на увагу такі:

1) якість особистості, що дозволяє їй бути соціально активною, конкурентоспроможною, професійно компетентною, здатною до саморозвитку й модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності [1, с. 63.];

2) здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки й технології виробництва. Вона виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва [9, с. 194];

3) здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знань і умінь, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності.

До змісту поняття «професійна мобільність» належать: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів тощо. Професійну мобільність розуміють як готовність кваліфікованого робітника до зміни виконуваних професійних завдань, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності [10, с. 158].

У дослідженнях Є. Іванченко подано таке визначення: професійна мобільність майбутніх фахівців є інтегрованою якістю осо-



бистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності із залученням правової сфери; умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці [2, с. 31].

Підсумовуючи зазначене вище, приходимо до того, що дослідники подають поняття «професійна мобільність» і як інтегровану якість особистості, і як сукупність якостей особистості.

Це питання посідає важливе місце також і в дослідженнях європейських авторів. Ми підтримуємо думку вченого Ф. Ваніскотта, у працях якого обґрунтована концепція мобільності вчителя-європейця. Він виділяє педагога як ключову фігуру в суспільстві, яке «гарантує свободу і природну мобільність кожної людини в межах відкритої інтеграції». Тобто висловлюється думка про те, що вчитель має бути відкритим для знань, толерантним до культури різних народів, мобільним у саморозвитку та професійній діяльності. Ми погоджуємося з його думкою, що «мобільність учителя – це здатність до змін, до прийняття нового, до системного мислення, до розуміння взаємозв'язків і взаємозалежності в суспільному розвитку» [9, с. 32]. Тобто мобільність можна розглядати як одну з найважливіших професійних рис учителя, яка проявляється у творчому характері діяльності, в активному пошуку новаторських підходів і технологій, в особистій ініціативі та професійному спілкуванні, реалізація яких стає можливою завдяки «мобільності» [5, с. 6–9].

Двоєдина мета освіти, що полягає в спрямованості на якісне засвоєння особами, які навчаються, необхідного змісту, з одного боку, а з іншого – на розвиток їхніх особистісних якостей, зумовлює необхідність вирощування для суспільства вчителя, який може бути здатним до неперервної освіти, щоб відповідати новим вимогам життя. Специфіка педагогічної професії передбачає, що її носій завжди перебуває в центрі всіх соціальних подій і в ситуації постійного соціального оцінювання. Серед особливостей педагогічної діяльності

виокремимо те, що, перебуваючи в постійному контакті з учнями, вчитель виступає для них об'єктом наслідування [3, с. 29]. Учні переймають не лише його манеру вдягатися, поводити себе, але й стиль діяльності та спілкування, характер ставлення до оточення і самого себе. Водночас нині середній вік учителів школи збільшується. А це значить, що значна кількість педагогів виховані і підготовлені в інших соціальних і культурних умовах. Тут виникає необхідність постійного саморозвитку, щоб відповідати вимогам нової школи. Бо ми переконані, що виховати мобільну особистість може лише мобільна особистість.

Знову ж таки зазначимо, що основою сучасної концепції освіти стають такі ключові компоненти, як саморозвиток, самоосвіта, самовдосконалення, які збільшують відповідальність учителя за результати власної праці. У даний час педагог повинен уміти керувати освітніми процесами, створювати та реалізовувати на практиці нові ситуації, що постійно розвиваються, орієнтуючись, насамперед, на розвиток суспільства, а не тільки на передачу традиційних знань, умінь, навичок. Отже, вчитель стає активним організатором освітнього процесу, здатним гнучко адаптуватися до мінливих умов сучасного шкільництва.

Діяльність учителя, яка є специфічною через її поле функціональних особливостей, передбачає грамотну й ефективну реалізацію численних професійних функцій, реалізація яких можлива лише тоді, коли будуть створені умови і розроблені механізми розвитку професійно-педагогічної мобільності, що сприяє реалізації освітніх цілей з орієнтацією на перспективу. Виникає необхідність організації безперервної професійно-педагогічної підготовки вчителів, які спроможні успішно адаптуватися в умовах глобальних соціальних змін [7, с. 162].

Спираючись на сучасні педагогічні дослідження, можна виділили такі критерії сформованості складників професійної мобільності вчителя:

- мотиваційно-ціннісний – професійно-педагогічна спрямованість;
- креативний – творча активність;
- діяльнісний – технологічна готовність;
- рефлексивний – здатність до самопізнання [6, с. 18].

Процес формування професійної мобільності залежить від низки чинників, серед яких найбільше значення мають такі: вплив на становлення майбутнього вчителя соціально-економічних криз; модернізація системи вищої освіти; впровадження сучасних інноваційних технологій, наявність



запасу знань; чітке усвідомлення своїх професійних обов'язків.

Також формування професійної мобільності вчителя відбуватиметься інтенсивніше, якщо в навчальному закладі організована робота з педагогами: створена система контролю, самоосвіти; є школа молодого вчителя; методичні об'єднання; існує система заохочення. У даному контексті важливим стимулом розвитку професійної мобільності є створення тимчасових творчих груп з єдиною педагогічною ідеологією і високою мотивацією працювати спільно над загальною проблемою.

Отже, професійну мобільність доцільно розглядати як основу реагування особистості на виклики сучасного суспільства, своєрідний ресурс фахівця, що лежить в основі творчого перетворення навколишнього середовища і себе в ньому.

Висновки із проведеного дослідження. У процесі дослідження нами встановлено, що професійна мобільність вчителя передбачає здатність гнучко адаптуватися до зміни форм, змісту й умов професійно-педагогічної діяльності, готовність до неперервної самоосвіти. За ефективні складники процесу формування професійної мобільності вчителя треба приймати: настанову на професійне вдосконалення; інтелектуальну та творчу активність; вміння проектувати власну професійну діяльність та передбачати її наслідки; здатність до осмислення особистісних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посібник] / І. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Іванченко Є. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у ви-

щих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Є. Іванченко ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 262 с.

3. Карпов А. Инновации и среда исследовательского обучения / А. Карпов // Философия образования. – 2013. – № 4 (49). – С. 27–37.

4. Кузьміч Т. Проектування педагогічного простору для стимулювання внутрішньої і зовнішньої мобільності учасників навчально-виховного процесу : [метод. рек.] / Т. Кузьміч, К. Товстуха. – Херсон, 2012. – 18 с.

5. Латуша Н. Поняття «професійна мобільність» у педагогічному аспекті / Н. Латуша // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського : [зб. наук. праць]. Серія «Педагогіка і психологія». – Вінниця, 2014. – Вип. 42. – Ч. 2. – С. 6–9.

6. Музиченко Ю. Професійна мобільність учителя в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору / Ю. Музиченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 17–20.

7. Пожарницкая О. Компетентностный подход и новая образовательная парадигма / О. Пожарницкая // Философия образования. – 2014. – № 6(57). – С. 160–166.

8. Порцевская Е. Факторы развития профессиональной мобильности молодого специалиста Российской Федерации / Е. Порцевская // Актуальные проблемы изучения профессиональной мобильности и правосознания молодых специалистов : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 27–28 сентября 2013 г. – Санкт-Петербург, 2013. – С. 63–69.

9. Професійна світа : словник : [навч. посібник] / уклад. С. Гончаренко ; за ред. Н. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.

10. Сушенцева Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема / Л. Сушенцева // Креативна педагогіка. – 2011. – Вип. 1. – С. 129–136.

11. Хом'юк І. Теоретико-методичні засади формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів : [монографія] / І. Хом'юк ; Вінниц. нац. техн. ун-т. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 379 с.



УДК 37.04:340.6

СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ТРЕНІНГОВОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПРОФЕСІЙНИХ СУДДІВ У СИСТЕМІ СУДДІВСЬКОЇ ОСВІТИ

Зуєва Л.Є., к. ю. н., доцент кафедри політології
Одеський національний політехнічний університет,
викладач
Національна школа суддів України,
суддя

Одеський апеляційний адміністративний суд

У статті відображені сучасні світові підходи до навчання суддів і методики навчання дорослих з урахуванням специфіки суддівської аудиторії. Суддівська освіта повинна охоплювати не лише знання матеріального та процесуального права, вона також повинна допомагати суддям розуміти соціальний контекст справ, які вони розглядають, – розуміти суспільство, в якому вони живуть та працюють, передбачати наслідки своїх рішень як для окремої людини, так і для груп населення, зокрема й вразливих, громади і суспільства загалом. Також важливо, щоб судді мали можливість поділитися й обмінятися власним досвідом. Саме інтерактивні методи навчання дають таку можливість.

Ключові слова: суд, суддя, суддівська освіта, методи інтерактивного тренінгового навчання, технології, наставник, учень, навчання дорослих, професійна освіта.

В статье отражены современные мировые подходы к обучению судей и методики обучения взрослых с учетом специфики судейской аудитории. Судейская образование должно охватывать не только знания материального и процессуального права, оно также должна помогать судьям понимать социальный контекст рассматриваемых дел – понимать общество, в котором они живут и работают, предвидеть последствия своих решений как для отдельного человека, так и для групп населения, прежде всего – уязвимых, и общества в целом. Также важно, чтобы судьи имели возможность поделиться и обменяться собственным опытом. Именно интерактивные методы обучения дают такую возможность.

Ключевые слова: суд, судья, судейская образование, методы интерактивного тренингового обучения, технологии, наставник, ученик, обучение взрослых, профессиональное образование.

Zuieva L. Ye. THE SPECIFICITY OF THE USE OF INTERACTIVE TRAINING TOOLS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF PROFESSIONAL JUDGES IN THE SYSTEM OF JUDICIAL EDUCATION

The article reflects contemporary world approaches to the training of judges and methods of adult education, taking into account the specifics of the judging audience. In its content, judiciary education should include not only the knowledge of material and procedural law, it should also help judges understand the social context of the cases they are contemplating – to understand the society in which they live and work, to foresee the consequences of their decisions for the individual as well and individual groups of people, especially vulnerable, community and society as a whole. It is also important that judges have the opportunity to share and share their own experiences. It is the interactive teaching methods that give this opportunity.

Key words: court, judge, judge education, methods of interactive training, technology, mentor, student, adult education, vocational education.

Постановка проблеми. Закон України «Про судоустрій і статус суддів», Концепція національних стандартів суддівської освіти та Стратегія розвитку Національної школи суддів України на 2016–2020 рр. передбачають докорінні зміни в підходах до суддівської освіти. Це заміна традиційних академічних методик викладання у формі лекцій на сучасні інтерактивні методи навчання. Останні являють собою різні методи ефективного засвоєння навчального матеріалу – міні-лекцію, роботу в малих групах, колективне розв'язання практичних завдань (ситуаційні вправи, ділові та рольові ігри, інтерв'ю) тощо.

Це основні принципи суддівської освіти, які поділяють всі інституції з підготовки суддів, що є членами Міжнародної організації суддівської освіти (IOJT). Проте такий перехід від академічного до інтерактивного методу викладання потребує не лише часу, але й отримання нових практичних навичок викладачами Національної школи суддів України (далі – НШСУ), засвоїти які допомагають українсько-канадський проєкт «Освіта суддів – для економічного розвитку» й інші проєкти міжнародної технічної допомоги. Зокрема, активно відбувається передача 26-річного досвіду навчання суддів Національного суддівського інституту



Канади, яким фахівці Інституту щедро діляться зі спеціалістами НШСУ під час впровадження вищезазначеного проекту протягом 2012–2017 рр. Водночас нагальною залишається потреба в методичних матеріалах, які сприяли б зміцненню інституційного потенціалу НШСУ для ефективного й якісного виконання завдань, покладених на неї законодавством, а також допомогли викладацькому складу Школи оволодіти новими навичками і вдосконалити викладацьку майстерність.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемні питання щодо використання інтерактивних технік під час навчання дорослих взагалі й у системі суддівської освіти зокрема перебувають у полі зору фахівців [1; 2; 3]. Це обумовлено намаганням вирішувати актуальні проблеми професійної підготовки суддів ефективно і послідовно, спираючись на доробок сучасних науковців як України, так і зарубіжжя, які вивчають методологічні, теоретико-практичні психолого-педагогічні ресурси.

Під час впровадження в навчальний процес суддівської освіти сучасних освітніх технологій принципово важливо враховувати й особистісно-професійні особливості педагога: його знання, досвід використання інтерактивних тренінгових методик. Поки викладач не переконується сам в дієвості того чи іншого підходу, тієї чи іншої технології, він не здатний їх комплексно застосовувати, а отже, і ефективність «адміністративного» підходу до їх застосування буде сумнівна.

Не занурюючись глибоко в історію виникнення інтерактивних методів навчання, адже це не є предметом нашого дослідження, зауважимо, що канадському досвіду застосування інтерактивних тренінгових методик у суддівській освіті вже понад чверть століття [4; 3].

У переважній більшості зазначених вище джерел авторами розглядаються питання про сучасні підходи до організації навчання й сутності інтерактивних технологій, обґрунтованість типології та структури занять з їх використанням, конструктивність рекомендації щодо поєднання різних моделей навчання. Деякі дидактики вищої школи розглядають інтерактивне навчання як сукупність технологій, групову та кооперативну форми організації навчальної діяльності; увага приділяється й обґрунтуванню нових підходів до оцінювання, ефективності певної технології, основним етапам розроблення діагностувальної процедури.

З позицій домінант інтерактивного навчання саме дорослих, багатьма авторами конкретизовано основні теоретичні поло-

ження та базові характеристики освітнього процесу; особливості такого явища, як «інтерактивна технологія навчання для дорослих», уточнюються змістові аспекти поняття інтерактивності для систем дистанційного навчання, описуються варіанти андрагогічних моделей інтерактивного навчання й умови їх використання; обґрунтовується сукупність форм і методів навчання дорослих. Багато уваги приділяється методичним аспектам (зокрема й через виявлення порівняльної ефективності) пояснення прикладів застосування елементів інтерактивних технологій: виявленню активних форм і методів навчання. Маємо зазначити, що нині акцентуються методи стимулювання творчої активності (творчі ситуації, навчально-творчі задачі) та навчання у співробітництві (навчання в малих групах). Зокрема, детально описуються методи «проектів», «дискусій», «рольових ігор», «мозкової атаки», «метод Дельфі», проблемне навчання, кейс-метод [2; 1; 5].

Так, у ст. 56 Закону України «Про судоустрій і статус суддів» від 2 червня 2016 р. № 402–VIII визначено, що суддя має право підвищувати свій професійний рівень і проходити із цією метою повну підготовку.

У межах Українсько-Канадського проекту «Освіта суддів – для економічного розвитку», який фінансується Міністерством міжнародних справ Канади, 2017 р. було розроблено навчальний посібник для викладачів (тренерів) «Інтерактивні методи навчання у підготовці суддів» [3].

У посібнику, зокрема, обґрунтовується необхідність застосування інтерактивних методів у підготовці суддів, пояснюються особливості підготовки суддів і загалом системи суддівської освіти в Україні.

У першій частині посібника окреслюються загальні підходи до навчання дорослих шляхом ознайомлення читачів із теорією Девіда Колба [6], який запропонував модель навчального циклу на базі досвіду. Вичерпно, на наш погляд, пояснюється, що мотивація та задоволеність професією, зокрема, завдяки усвідомленню високого професійного рівня, є важливими чинниками, які враховуються в навчанні дорослих. Цікавим є те, що окремий розділ присвячений питанням Національних стандартів суддівської освіти як системи координат підготовки суддів. Ґрунтовно доводиться теза про те, що НШСУ організовує тренінги як форму підготовки суддів, що є обов'язковими в межах підготовки, а також тренінги, які суддя має право обрати залежно від своїх потреб [2, с. 18]. Другий розділ посібника присвячується систематизації практичних рекомендацій щодо розроблення навчаль-



них курсів для суддів (у формі тренінгів). Наведемо приклад деяких запропонованих автором порад щодо визначення навчальних цілей і очікуваних результатів, систематизації фахових знань, умінь, навичок і ставлень, принципів підбору змістовного матеріалу для досягнення навчальних цілей і очікуваних результатів, оптимізації самостійної роботи, поради щодо структурування навчального матеріалу відповідно до інтерактивних методів навчання, видів навчальних методів. Найбільш прогресивним і актуальним доробком авторів цього збірника, який заслуговує на особливу увагу суддів-викладачів, вважаємо пояснення таких аспектів, як експрес-опитування за допомогою «клікерів», умотивованість порядку денного тренінгу, оформлення роздавальних матеріалів для учасників і матеріалів для тренерів, використання аудіовізуальних засобів, використання фліп-чартів, проведення нарад тренерів за результатами навчання.

Постановка завдання. Мета статті – довести думку про те, що лише ті викладачі, які пройшли спеціальну підготовку й оволоділи психолого-педагогічними техніками навчання, повною мірою фахово зможуть використовувати інтерактивні методи в процесі навчання суддів з отриманням максимального ефективного результату.

Виклад основного матеріалу дослідження. Попри безсумнівні переваги інтерактивних методів навчання суддів, у зазначених вище роботах науковців і практичних посібниках взагалі не висвітлюється психолого-педагогічний аспект підготовки суддів. Досить побіжно, як нам здається, згадуються питання, що пов'язані з урахуванням соціального контексту. Хоча прикладів із тренінгів щодо гендерної рівності та питань насилля є чимало. Нам така ситуація здається досить закономірною та виправданою, адже питання психолого-педагогічної підготовки суддів мають особливості і потребують відповідної наукової роботи для поглибленого вивчення на всіх щаблях науки і практики (від загальнофілософсько-методологічного до педагогіко-практичного).

Д. Маккавлі наголошувала у своїх виступах на тому, що в освітніх програмах в Канаді із проблематики психологічного здоров'я суддів, окрім суддів, задіяних у плануванні та впровадженні програм, допомагають ще й різноманітні експерти. Наприклад, канадські експерти з питань суддівської освіти дійшли висновку, що навчання суддів більш ефективно, коли тематика виходить за межі зони комфорту суддів. Зокрема, це стосується суто психологічної підготовки, само-

рефлексії. А навчити цьому мають досвідчені педагоги-експерти. Саме такі програми Інституту успішно впроваджуються в Канаді, для деяких суддів вони стали суттєвим поворотним моментом. Наприклад, системою підготовки суддів у Канаді передбачено засвоєння двох курсів. Перший – «Прикладне мистецтво суддівства» – навчальний курс, який викладається вже кілька років. Ідея цього курсу полягала в тому, що саме цей робочий термін є оптимальним для того, щоб спинитися та проаналізувати свою роль як судді, свій рівень самореалізації та потенційні можливості розвитку кар'єри. Однак у процесі щоденної роботи не так вже й багато часу для самоаналізу; друга програма – «Як не лише вижити, але й бути успішним: оптимізація ефективності роботи та покращення здоров'я суддів». Так само, як і в програмі «Прикладне мистецтво суддівства», тут зосереджено увагу і на вдосконаленні навичок, і на продуктивності суддівства, і на аспектах особистого фізичного здоров'я суддів.

Завдяки успіху ці курси навіть не рекламуються серед суддів, але на них завжди є додаткова черга бажаючих, бо тут фахівці проводять і дискусії (зокрема й про стратегію збереження здоров'я суддів, про важливість фізичних вправ і медитації, про харчування тощо). Йдеться про важливість належного балансу роботи і приватного життя та наявності гармонійного середовища за межами кола професійних обов'язків. Оскільки все зазначене має наукове підґрунтя, суддям простіше сприймати навчальний матеріал курсів. Варто зауважити, що всі дискусії й матеріали в межах освітніх програм із психолого-педагогічної підготовки суддів є конфіденційними. Це частина корпоративної культури, експерти її дотримуються для того, щоб судді могли щиро і правдиво висловлювати свої думки.

Ключовими явищами, які віддзеркалює методика реалізації психолого-педагогічної підготовки суддів у системі суддівської освіти, на наше глибоке переконання, є: досвід, психологічний досвід, соціальний контекст і педагогічна майстерність. Поняття «досвід» у «Тлумачному словнику» І. Ожегова визначається як віддзеркалення у свідомості людей законів об'єктивного світу та суспільної практики, що відбувається в результаті їх активного практичного пізнання [8, с. 458]. Але, якщо досвід не стає емоційним, естетично і змістовно значущим для особистості, не може відбутися педагогічної дії, тому такий досвід не стає ціннісним [9]. В останній роботі І. Зязюна «Сугестологічна природа досвіду особистості» [10] зазначається, що психологіч-



ний досвід особистості є ексклюзивною домінантною підвалиною її «Я-концепції». За своєю визначальною перевагою в житті людини, з одного боку, і за рівнем нерозробленості, з другого, психологічний досвід у наш час належить до розряду таких духовних утворень, поза якими не відбувається жоден подих людини, жодна мить її життєдіяльності, мислення й творчості, благополуччя й невдач.

У науковому аналізі проблематики психологічного досвіду, коли без нього будь-яке дослідження в системі «людина – людина» не може вважатися остаточним, набуває важливості проблема виокремлення висхідного понятійного ряду індивідуального психологічного досвіду. До нього належать: визначення категоріального простору досвіду, основних принципів його формування й розвитку, системоутворювального чинника, структурно-динамічної організації, рівнів і підструктур, характеру трансформаційних і адаптаційних процесів тощо.

Як відомо, категорія «психологічний досвід» відсутня в загальній і віковій психології, не кажучи вже про педагогіку. На наш погляд, психологічний досвід більш рельєфно й змістовно представляє цілісність Людини взагалі й Особистості зокрема. Навіть більше, життєва практика людини базується на сукупності досвідів (наприклад, інтелектуальному, пізнавальному, апперцептивному, моральному, естетичному, культурному, професійному, життєвому та ін.), які стають своєрідними одиницями психологічного досвіду, у ньому «розчиняються» і ним представляються.

В аспекті аналізу поняття «психологічний досвід судді» доречно по-новому оцінити культурно-історичну теорію Л. Виготського. Визнаний психолог виокремлює й аналізує три ніби самостійні види досвіду: історичний, соціальний і подвоєний. В одній із перших своїх праць, де вчений визначає нові методологічні позиції психології, «Свідомість як проблема психології поведінки» (1925 р.) [11], він систематизує визначальні аспекти поняття «досвід», показує їх внутрішній зв'язок. Про історичний досвід він пише так: «Усе наше життя, праця, поведінка базуються на найширшому використанні досвіду прожитих поколінь, який не передається через народження від батька до сина. Умовно позначимо його як історичний досвід» [12, с. 84]. Не розкриваючи психологічного механізму такого «непередавання», Л. Виготський тут же вводить поняття «соціальний досвід», джерелом якого є життєдіяльність індивіда в реальному часі і відповідному соціальному оточенні. Під-

креслюючи зв'язок історичного досвіду із соціальним, Л. Виготський робить висновок, що поряд з історичним «повинен стояти досвід соціальний, досвід інших людей, який входить досить значним компонентом у поведінку людини» [12, с. 84].

Ми погоджуємося з думкою І. Зязюна, що психологічний досвід є структурно-динамічним формоутворенням життєдіяльності-дії індивіда [10, с. 13]. Відомо, що будь-який зміст має форму, будь-яка форма – змістовна. За своєю природою досвід є фіксованою формою життя людини. У цій формі лише психологічний досвід може узагальнити і на своїй людиноцентристській підвалині уможливити формування й розвиток різноманітності часткових життєвих соціальних досвідів-контекстів як його складових одиниць.

У контексті вищезазначеного повертає увагу доробок знаного авторитета – В. Бехтерева. Так, у результаті проведених досліджень були одержані відомості, що стали відправним пунктом усіх його пошуків у сфері психології. Згідно з уявленнями вченого, нервова, чи психічно-нервова енергія сама собою не тотожна психічним явищам. Для цього необхідно, щоб вона проходила певний шлях через відповідні структури нервової системи. У праці «Про локалізацію свідомої діяльності у тварин і людини» В. Бехтерев стверджує: «Усвідомленою є лише та частина психіки, яка виникає під час руху первинного струму через філо- і онтогенетичні наймолодші утворення мозку, в яких зустрічає максимальний опір, залежний від складності структур відповідних відділів нервової системи» [13, с. 36].

З урахуванням наукових напрацювань маємо підкреслити загальноновизнану тезу про те, що авторитет наставника, особистість викладача має значно більший вплив, ніж вплив середовища. Авторитет його в будь-якому разі важливіший чинник у житті. Учень, незалежно від віку, сприймає слова авторитетного вчителя найчастіше як безумовну істину. Якщо ж вони будуть часто повторюватися, то не може бути для нього жодного сумніву. Під час педагогічної дії настрій педагога завжди безпосередньо передається учню. Тут виникає питання про роль навіювання як елемента педагогічної дії в самому викладанні, адже багато залежить від авторитету вчителя, уміння впливати на учнів і своїм прикладом, і способом викладання предметного матеріалу.

Вважаємо, що дуже важливо в освітній діяльності підтримувати й розвивати самостійну роботу, самостійність і критичність думок, але викладачу необхідно тримати повсякчас на увазі: матеріал, що кладеться



в основу характеру, соціального контексту, засвоюється безпосереднім прищепленням ідей та почуттів.

Як зазначалося, особиста свідомість є вищим в розвитку та найбагатшим за змістом ступенем свідомості. Вона пов'язана, передусім, з вольовими процесами й активною увагою. Саме воля, активна увага й активне сприймання є важливішими складниками людського «Я», особистої свідомості в пізнанні й практичному перетворенні світу. Дякуючи волі, людське «Я» «впливає певним чином на оточуючий нас світ, активна ж увага дістає із зовнішнього сприймання певні враження, які, дякуючи належності активної уваги нашому «Я», вступають в тісне співвідношення з останнім, стаючи міцним його набутком» [14, с. 629].

Таке усвідомлення підтримує мотивацію щодо власних дій, погоджуючи їх із почуттями оточуючих, та сприяє розвиткові корисних соціальних навичок, які є вельми значущими для лідерства та колективної праці. Емоційне усвідомлення починається з налаштування на потік почуттів, який постійно присутній у кожній людині, та визнання того, що емоції формують саме те, що людина сприймає, про що вона думає та що робить. Із цієї тези випливає, що почуття впливають на тих, з ким людина взаємодіє. Отже, і для суддів це значить розуміння того, що їхні власні емоції в процесі педагогічної взаємодії під час професійної освіти можуть «переходити на інших, приводячи до кращого або гіршого результату». Суддя з добре розвинутим емоційним усвідомленням осмислює власні емоції в будь-який момент часу, навіть відчуває їх фізично. Він спроможний вербально висловити їх, а також показати, наскільки доречними є ці прояви в соціальному відношенні.

На жаль, не тільки судді, а навіть викладачі нерідко самі не завжди розуміють головну мету впливу на суб'єкта педагогічної дії під час організації процесу професійної підготовки, звертаючи увагу тільки на її суто технічно-професійні етапи опанування фаховими знаннями та навичками. Це трапляється тому, що вони «забувають» про те, що гармонійний розвиток особистості пов'язаний з емоційно-ціннісним моральним ставленням суб'єкта до самого себе, до обраної професії та ґрунтується на взаємовідносинах з іншими.

«Біологічний розвиток, хоча і окреслюється вродженою генетичною програмою, але по-різному відбувається з огляду на соціальної контекст, що визначається соціальною програмою, яка проявляється в наявному досвіді, але, у свою чергу, по-різному реалізується залежно від біологічно-

го» [15, с. 173]. Але емоційне усвідомлення можна розвивати. Таке усвідомлення допомагає людині приймати рішення, не зраджуючи власним найважливішим цінностям.

Зауважимо, що особисті соціальні цінності – не піднесені абстракції, а внутрішні переконання, які людині ніколи не вдається досить повно висловити, майже так само, як і почуття.

Отже, зосередженість, або усвідомлена увага, – це шлях до сприйняття позитивного ціннісного досвіду та його розвитку. Водночас добродієність, зосередженість і мудрість ґрунтуються на трьох фундаментальних функціях мозку: регулюванні, навчанні та відборі. Як зауважують дослідники, мозок людини регулює себе і всі інші системи організму самостійно через процеси збудження і гальмування – зелене і червоне світло. Мозок навчається, створюючи нові нервові ланцюги, і зміцнює або послаблює старі, відбираючи ті, що його досвід навчив вважати значущими. Наприклад, навіть дощового хробака можна навчився обирати шлях, на якому йому не загрожує електрошок [16].

З огляду на наукові узагальнення, очевидним є те, що психіка містить накопичений досвід: потік подій поступово формує мозок і, відповідно, психічні особливості. Так, викладач, організуючи педагогічну дію, впливає безпосередньо на психічні структури особистості. Педагогічна дія в аспекті психолого-педагогічної підготовки суддів як її суб'єктів проявляє свою психопедагогічну сутність, де підґрунтям впливу є урахування нейропсихологічних особливостей мозку людини.

Нами враховувалося, що основними способами ефективного психопедагогічного впливу є: використання «м'якого» переконання, спонукання, навіювання; організація (створення або вибудовування) ситуації, в якій потрібні дії відбуваються закономірно і природно; управління баченням, почуттями й емоційним станом. Тут властивостями сприйняття або перцепції (від лат. *perceptio*) – чуттєвого пізнання предметів навколишнього світу є: предметність, структурність, апперцептивність, константність, вибірковість і осмисленість. Етапами осмислення є: 1) селекція; 2) організація; 3) категоризація; 4) настанова сприйняття; 5) досвід. Як зазначають науковці, спостереження за своїм внутрішнім світом, усвідомлення відносин (рефлексія), що виявляються в процесі інтеракції (взаємодії) людини із зовнішнім світом, є сукупністю внутрішніх і зовнішніх функцій системи відносин, відповідальних за підтримку її цілісності [9].



Підкреслимо, що показником майстерності діяльності у системі «людина – людина» є здатність володіти собою. Отже, педагогічна техніка (сукупність внутрішніх (уміння керувати своєю поведінкою) і зовнішніх (уміння впливати на особистість і колектив) прийомів) є умовами психолого-педагогічної підготовки суб'єктів педагогічної дії. Керувати звичками, формувати тільки корисні для розвитку особистості, для здоров'я і повсякденної діяльності – значить, свідомо і цілеспрямовано удосконалювати стиль своєї поведінки.

Отже, особливостями застосування інтерактивних тренінгових методик у психолого-педагогічній підготовці професійних суддів у системі суддівської освіти доцільно визначити: забезпечення системності психолого-педагогічної підготовки професійних суддів – суб'єктів педагогічної дії в системі суддівської освіти та своєрідність інтерактивних методик, якими мають володіти викладачі-експерти.

Зауважимо, що важливість регулярних тренувань є науково доведеним фактом. Ідеться про запоруку досягнення стабільного результату в будь-яких видах діяльності. Тому сталість практики емоційно-вольової саморегуляції поведінки в межах психолого-педагогічної підготовки суддів є необхідною. Під час аутогенних тренувань використовуються три основні шляхи впливу на стан нервової системи (ритм дихання; активна роль уявлення, чуттєвих образів; регулююча і програмуюча роль слова). Як вважають науковці, в аутогенних тренуваннях ці впливи використовуються послідовно в комплексі: релаксація + уявлення + словесне самонавіювання [17].

Аутотренінг є прикладним методом розвитку внутрішньої педагогічної техніки. Медитація являє собою стан, в якому досягається вищий ступінь концентрації уваги на певному об'єкті або ж, навпаки, повне «розосередження» уваги. У результаті систематичного медитування в людини виникає якісно новий рівень мислення, самоусвідомлення, загострюється інтуїція, позитивні відчуття тощо. Як відомо, використання медитативних технік приводить до зняття внутрішніх психічних бар'єрів, дезактивації дії негативних подразників, сприяє позитивній перебудові та зміцненню психічних функцій, що пов'язані з емоційно-вольовою сферою людини. Саме тому медитація розглядається як практичний метод психопедагогічної підготовки.

Саморефлексія набутого досвіду переконує, що вміння враховувати психофізіологічний емоційний вплив кольорів на суб'єктів педагогічної дії в освітньо-вихов-

ному просторі також є зовнішньою педагогічною технікою вчителя-майстра. Адже педагог може вдало використовувати різні кольори для організації інтер'єру класу/аудиторії, відповідні відтінки у своєму одязі й оточуючих предметах, у створенні мультимедійних презентацій тощо. Мова кольору універсальна, вона сприймається однаково, незалежно від національної приналежності та культури. Ось чому педагогу вкрай необхідно не тільки володіти знаннями щодо впливів кольорів на психоемоційний і фізичний стан людини, а ще й професійно їх застосовувати під час організації педагогічної дії, особливо для розвитку ціннісного досвіду її суб'єктів.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, узагальнюючи вищезазначене в аспекті психолого-педагогічної підготовки суддів у системі суддівської освіти в Україні, зауважимо, що новизна підходів пов'язана з використанням ключових ідей психопедагогіки як інтегративної науки про гносеологічні засади професійної діяльності педагога-майстра щодо гармонійного розвитку особистості, педагогічної майстерності; нейропсихології як підґрунтя впливу педагога – головного суб'єкта педагогічної дії. Конструктивність такого підходу вбачається нами, насамперед, у цілісному поєднанні та використанні новітніх здобутків як природничих, так і гуманітарних наук щодо пояснення новопосталих педагогічних явищ сучасної освітньої сфери.

Під час інтерактивного навчання відбувається переосмислення, зміна у сприйнятті, структурування, перебудова на певну логіку розв'язання завдань. Інтерактивне навчання – це навчання в процесі практики. Але це більше, ніж просто практика. Це навчання шляхом осмислення (рефлексії) власних дій, оскільки в процесі дії відбувається аналіз, люди замислюються, що вони роблять і яким чином, а також – завдяки аналізу власних дій – дізнаються дещо нове про себе та власну поведінку.

Ці питання є актуальними не лише для Національної школи суддів України, а й для закладів суддівської освіти інших держав. Особа може бути хорошим спеціалістом, але не кожний компетентний спеціаліст зможе донести до аудиторії свої знання. Сьогодні існує безліч методик навчання, але надзвичайно важливим і актуальним є запровадження саме інтерактивних методів навчання в процесі підготовки та підвищення кваліфікації суддів. Інтерактивні методи цікаві, інноваційні та дуже добре сприймаються слухачами НШСУ, проте для тренерів вони можуть бути своєрідним випробуванням, оскільки вимагають не лише значно



більших зусиль (інтелектуальних, творчих, часових тощо.), але й спричиняють чимало несподіванок, часто містять небезпеку захоплення формою на шкоду змісту. Тому, на нашу думку, лише ті викладачі, які пройшли певну спеціальну підготовку й оволоділи психолого-педагогічними техніками навчання, повною мірою фахово зможуть використовувати інтерактивні методи в процесі навчання суддів з отриманням максимально ефективних результатів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пометун О. Формування громадянської компетентності : погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 34–42.
2. Сисоева С. Інтерактивні технології навчання дорослих : [навчально-методичний посібник] / С. Сисоева. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
3. Фулей Т. Інтерактивні методи навчання у підготовці суддів : [навчальний посібник для викладачів (тренерів)] / Т. Фулей. – К. : ФОП Ю.Я. Клименко, 2017. – 156 с.
4. Lennox Brian W., Williams Natalie. Social context and judicial education in Canada / Brian W. Lennox and Natalie Williams // *Judicial Education and Training. Journal of the International Organization for Judicial Training.* – 2013. – Volume 1. – Number 1. – P. 31–44. (Соціальний контекст та суддівська освіта в Канаді).
5. Семенова А. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Семенова. – Тернопіль, 2009. – 663 с.
6. Kolb D. A. *Experiential learning : experience as the source of learning and development* / David A. Kolb. –

Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall. – Paperback, 1984. – 272 p. (Експериментальне навчання : досвід як джерело навчання та розвитку).

7. Маккавлі Дебора Д. Психологічні аспекти суддівської освіти в Канаді / Дебора Д. Маккавлі // Слово Національної школи суддів України. – 2014. – № 3(8). – С. 152–157.
8. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов. – Издание 8-ое, стереотип. – Москва : Издательство «Советская Энциклопедия», 1970. – 900 с.
9. Семенова А. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії : [монографія] / А. Семенова. – Одеса : М.О. Бондаренко, 2016. – 436 с.
10. Зязюн І. Сугестологічна природа досвіду особистості / І. Зязюн // *Психологія і особистість.* – 2015. – № 1 (7). – С. 10–29.
11. Выготский Л. Сознание как проблема психологии поведения / Л. Выготский // *Психология и марксизм* ; под ред. К. Корнилова. – М. ; Л., 1925. – С. 175–198.
12. Выготский Л. Вопросы теории и истории психологии : в 6-ти т. / Л. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 84.
13. Бехтерев В. Объективная психология / В. Бехтерев. – СПб., 1907. – Вып. 1. – С. 36.
14. Бехтерев В. О личном и общем сознании / В. Бехтерев // *Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма.* – 1904. – Вып. 9. – С. 6 ; Stones E. *Learning and Teaching : A Programmed Introduction.* – N. Y., 1978. – 84 p. (Освіта і навчання : програмне введення).
15. Мендиус Р. Мозг и счастье. Загадки современной нейропсихологии / Р. Мендиус, Р. Хансон ; пер. с англ. В. Штаерман. – М. : Эксмо, 2013. – 320 с.
16. Самоха Р. Інноваційні технології фізичного виховання студентів педагогічних університетів із застосуванням народних традицій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Р. Самоха ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 20 с.

УДК 378:[7.011.3–051:(004+51)]

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Карабін О.Й., к. пед. н.,
доцент кафедри інформатики і методики її викладання
*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира
Гнатюка*

У статті розглянуто концептуальні основи формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. Здійснено аналіз науково-педагогічних праць із професійного саморозвитку майбутніх фахівців. Визначено структурні компоненти сформованості професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, психофізичний, конструктивно-прогностичний, операційно-діяльнісний. Визначено етапи реалізації кожного з компонентів професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

Ключові слова: *інформатизація освіти, інформаційні технології, професійна діяльність, професійний саморозвиток, компоненти професійного саморозвитку, професійна компетентність.*



В статье рассмотрены концептуальные основы формирования профессионального саморазвития будущих специалистов в области информационных технологий. Осуществлен анализ научно-педагогических работ по профессиональному саморазвитию будущих специалистов. Определены структурные компоненты сформированности профессионального саморазвития будущих специалистов в области информационных технологий: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, психофизический, конструктивно-прогностический, операционно-деятельностный. Определены этапы реализации каждого из компонентов профессионального саморазвития будущих специалистов.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, профессиональная деятельность, профессиональное саморазвитие, компоненты профессионального саморазвития, профессиональная компетентность.

Karabin O.Y. STRUCTURAL COMPONENTS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES

The article deals with the conceptual foundations of the formation of professional self-development of future specialists in the field of information technologies. The analysis of scientific and pedagogical works on professional self-development of future specialists is carried out. The structural components of the formation of professional self-development of future specialists in the field of information technologies are determined: motivational, cognitive, emotional-volitional, psychophysical, constructive-prognostic, operational-activity. The stages of realization of each component of professional self-development of future specialists are determined.

Key words: informatization of education, information technologies, professional activity, professional self-development, components of professional self-development, professional competence.

Постановка проблеми. Інформатизація освіти визнана одним із пріоритетних державних завдань і робить актуальною проблему формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, потребу в підготовці конкурентоспроможних на ринку праці кваліфікованих кадрів, готових до життя в умовах інформаційного суспільства та здобуття професійної освіти у вищих освітніх закладах України. У цьому контексті треба всіяко сприяти підвищенню ефективності навчального процесу у форматі «наука – освіта – технології», модернізації змісту й організації та запровадження нових інтегрованих програм професійної підготовки майбутніх фахівців [1; 2; 3; 4; 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій висвітлювалися у філософських і психолого-педагогічних джерелах із проблеми дослідження іноземних авторів (В.П. Безпалько, А.П. Єршов, В.М. Монахов, Е.С. Полат, І.В. Роберт та ін.), проблеми розвитку системи освіти в Україні розкриваються в дослідженнях вітчизняних науковців: концепції розвитку освіти, підготовки фахівців у вищій школі (С.У. Гончаренко, Ю.О. Дорошенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, О. Г. Мороз, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, О.М. Пехота, М.І. Шкіль та ін.); теорії комп'ютеризації навчання й інформатизації освіти (Н.Р. Баллик, В.Ю. Биков, А.Ф. Верлань, Р.С. Гуревич, М.І. Жалдак, Ю.С. Рамський, Н.В. Морзе, М.І. Шкіль та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Професійний саморозвиток майбутніх фахівців передбачає цілковите занурення в систему освітнього простору з винайденням джерел особистісного розвитку й творення та процесом самоактуалізації індивідуальних потенцій в професійні якості. Сформованість професійного саморозвитку в нашому дослідженні є складним системним утворенням, між компонентами якого встановлені тісні зв'язки, динамічна взаємодія яких визначається на основі основних завдань освітнього процесу, стратегічних напрямів навчання, відповідно до зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на навчальний процес.

Постановка завдання. Мета статті – визначення структурних компонентів сформованості професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі проведеного теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури, опираючись на багатоаспектність проблеми формування професійного саморозвитку з урахуванням основних завдань освіти і стратегічних напрямів навчання, визначеної особистісної діяльності майбутніх фахівців із цілеспрямованим професійним саморозвитком на здобуття вмотивованої кваліфікаційної освіти в галузі інформаційних технологій і розглянувши різні підходи науковців до розуміння сутності й структури зазначеної проблеми дослідження, визначено такі компоненти: *мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, психо-*



фізичний, конструктивно-прогностичний, операційно-діяльнісний.

Зазначені компоненти є визначальними у формуванні професійного саморозвитку майбутніх фахівців і розглядаються в структурі цілісного системного утворення й у змісті тих їхніх повноважень і зв'язків між ними, які вони виконують в середині цього утворення. Вони сприятимуть поетапності процесу формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій за умови реалізації визначених педагогічних умов, що характеризуються критеріями та показниками рівнів сформованості такого процесу. Розглянемо їх детальніше.

Мотиваційний компонент є рушійною силою ефективного функціонування зазначених структурних компонентів сформованості професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. Даний компонент вибирає систему всіх видів спонукань діяльності: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, ідеали тощо, які безпосередньо визначають спрямованість діяльності людини.

У мотиваційному компоненті науковці (Л.С. Виготський, Б.І. Додонов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.) виділяють такі мотиви для формування професійного саморозвитку: соціальні мотиви (розуміння соціальної значущості та позиції в колективі, реалізації акмеологічної мети); пізнавальні мотиви (внутрішні імпульси до психологічної готовності саморозвитку, пізнавальний інтерес до здобування професійних знань); професійні мотиви (стійкий інтерес до творчої самореалізації, бажання досягнення успіху, розвитку потенційних можливостей професіонала); особистісні мотиви (сформованості вольових якостей, прагнення до самопізнання, прояву індивідуальності, удосконалення особистісних здібностей і самоствердження).

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює варіативність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення та практичного застосування результатів досліджень [6, с. 225; 7, с. 108; 8, с. 61]. Важливими складниками мотивації до професійного саморозвитку є: відносно самостійний вид внутрішньої діяльності, спрямований на прийняття і засвоєння зовнішніх, нормативних вимог до особистості; сукупність спонукань і умов, що детермінують, спрямовують і реалізують процес [9, с. 14]. Вихідною основою мотивації, за баченням П.І. Третякова, є самосвідомість, яка розвивається в самовизначення, самовираження, самоутвердження, самореалізацію,

саморегуляцію, які є основою саморозвитку особистості [10]. Саме усвідомлення особистістю необхідної потреби є актом мотивотворення, наповнення мотиву певним змістом. Ідентифікація мотиву з об'єктами й явищами зумовлює прийняття певної цілі, тобто визначення напрямку, в якому потрібно діяти, щоб задовольнити потребу [11, с. 86].

Механізмом впливу мотиваційного компонента на сформованість професійного саморозвитку майбутніх фахівців є система дій, яка переходить із неусвідомленого стану (система потреб і відповідні мотиви переважно не усвідомлюються, їх задоволення відбувається на основі спонтанної активності [11, с. 92]) в усвідомлений стан, де виокремлюються обумовлені потреби, бажання, інтереси, прагнення.

У своїх дослідженнях виходили з того, що мотиваційний компонент, під дією зовнішніх рушійних сил, які гармонійно переростають у внутрішньо обумовлені мовити, сприяє усвідомленню особистості власної широти інтересів, намірів, розвитку власної освітньої системи, змісту діяльності, професійних цінностей, наукових задумів, перспективних творчих прагнень. Внутрішня обумовленість мотивів спрямовується на обрання ефективної стратегії досягнення особистісно-професійних цілей і виступає внутрішнім системотворчим елементом у конструюванні системи дій, спрямованих на підтримку бажань, спонукань до професійного саморозвитку. Отже, внутрішньо обумовлена спрямованість мотивів і внутрішньо усвідомленні бажання переходять в активний стан діяльності особистості, що реалізується в таких етапах: 1. Цілісна орієнтація на розвиток професійних прагнень і підсилення стійкого інтересу до діяльності; 2. Визначення стратегії розвитку професійних устремлінь зі спрямованістю на гармонійне регулювання постійного системотворчого процесу поетапної діяльності, на здійснення формування високих професійних цінностей; 3. Розроблення пошуку шляхів регулювання перспективних настанов, професійних цілей і потреб та гармонізація позитивної орієнтації на внутрішньо вмотивовані настанови з активізацією професійної позиції на потреби у відповідній діяльності; 4. Досягнення бажаного успіху, задоволення професійних устремлінь і отримання очікуваних прагнень.

Когнітивний компонент забезпечує здатність до цілеспрямованого пізнання й розуміння професійно значущих знань, ефективного вміння аналізувати й узагальнювати отриману інформацію в системі освіти, професійного володіння уміннями і



навичками опрацювання інформації, творчого підходу до розв'язання й адаптації поставлених завдань. Даний компонент характеризується глибиною осмисленості та цілеспрямованості внутрішнього плану дій особистості по самовдосконаленню і забезпечується виникненням ціннісних орієнтацій на професійний саморозвиток.

Важливим системотворним елементом у когнітивному компоненті є використання теорії Б. Блума, згідно з якою когнітивна (пізнавальна) сфера містить шість послідовних рівнів складності, на яких акцентувалася увага в процесі формування етапу експерименту: *знання* (Knowledge) – здатність запам'ятати або відтворити факти (терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи тощо) без необхідності їх розуміння; *розуміння* (Comprehension) – здатність розуміти й інтерпретувати вивчене. Це означає уміння пояснити факти, правила, принципи; перетворити словесний матеріал, наприклад, у математичні вирази; прогнозувати майбутні наслідки на основі отриманих знань; *застосування* (Application) – здатність використати вивчений матеріал у нових ситуаціях, наприклад, застосувати ідеї та концепції для розв'язання конкретних задач; *аналіз* (Analysis) – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки й організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками, оцінювати значущість даних; *синтез* (Synthesis) – здатність поєднати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю; *оцінювання* (Evaluation) – здатність здійснювати рефлексію щодо важливості матеріалу для конкретної цілі [12, с. 20].

Когнітивний компонент передбачає оснащеність майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій філософськими, загальнокультурними, історичними, соціологічними, психологічними, математичними, фізичними, інформаційними й спеціальними знаннями та спонукає до розвитку пізнавальної активності в них. Розвиток пізнавальної активності під впливом цього компонента дозволяє сформувати: науково-практичне володіння навичками опрацювання інформації, інтерес до пізнавальної роботи з освітніми об'єктами, уміння узагальнити і проаналізувати набуті знання із здатністю їх застосування в системі освіти, уміння орієнтації в нових перспективах, уміле планування професійної діяльності й оцінювання її результативності [13, с. 87]. Даний компонент містить знання про ту чи іншу цінність, а також спеціалізовані знання. Знання здобуваються в процесі піз-

навальної діяльності, яка служить людині опорою, фундаментом її життя, оскільки на основі пізнання предметного світу і ставлення до нього формується світорозуміння, світогляд, світовідчуття, визначаючи ідеологію філософських поглядів і спонукань [14, с. 267].

Складник когнітивного компонента професійної Я-концепції виражається в професійній самосвідомості та самопізнанні, що відображає процесуальний бік пізнання себе, саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації. Інакше кажучи, когнітивний компонент містить професійний реальний Я-образ та ідеальний образ професіонала, передбачає рух до ідеального [15, с. 105].

Вплив когнітивного компонента на сформованість професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій реалізується в таких етапах: 1. Цілісна орієнтація на пізнання та посилення системи знань для професійної роботи майбутнього фахівця, поглиблення вмінь проявляти креативність і гнучкість щодо роботи із професійно значущими формами та методами майбутньої професійної діяльності, вдосконалення навичок роботи з інноваційними технологіями у творчій діяльності; 2. Визначення стратегії успішного мислинневого моделювання та передумов прогнозування і проектування професійної діяльності з метою досягнення свого зростання в галузі інформаційних технологій через процес цілеутворення фахового інтелектуального надбання; 3. Розроблення професійних елементів самоосвіти та самореалізації для вдосконалення фахової діяльності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій із формуванням творчих показників, системних і евристичних знань, умінь і навичок; 4. Використання професійних технологій для формування умінь і навичок творчого розвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, актуалізації та ціннісного зростання особистісного фахового потенціалу.

Емоційно-вольовий компонент забезпечує процес формування в майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій готовності до досягнення цілей саморозвитку та самоактуалізації, наполегливості в подоланні внутрішніх перешкод щодо самоосвіти, до позитивних емоцій, пов'язаних із внутрішнім станом майбутніх фахівців, та оволодіння собою в нестандартних ситуаціях, терпіння і володіння емоційно-вольовим станом у перетворенні інформації, засвоєння найновіших знань у процесі роботи в інформаційному середовищі, формування здібності досягати професій-



ного успіху в галузі інформаційних технологій і умінь у використанні інноваційних технологій у професійній сфері, вольових зусиль до творчого й активного виконання навчальних завдань і розвиваючих дій, здатності до пошуку шляхів досягнення поставленої мети, прояву зусиль щодо професійної діяльності та самостійної роботи, міцної методологічної основи для розширення фахового кругозору та підвищення професійного рівня в галузі інформаційних технологій.

Аналіз філософських і психолого-педагогічних джерел із проблеми дослідження (І.Д. Бех [16; 17], Л.С. Виготський [18], В.Н. Панферов [19], Л.С. Рубінштейн [20; 21], В.І. Селиванов [22; 23], А.І. Щербаков [24], П.М. Якобсон [25] та ін.) вказує на взаємодію вольових і емоційних процесів, саме об'єднання емоцій і волі формує емоційно-вольову сферу майбутніх фахівців.

Воля й емоції як наукові поняття та реальні феномени у розвитку особистості є рушійними чинниками людської поведінки [26, с. 15]. За баченням І.М. Сеченова, воля – це діяльна сторона розуму та морального почуття; відповідно, вияв вольових якостей залежить від моральних рис характеру особистості [27, с. 121].

К.Д. Ушинський детально обґрунтував питання розвитку емоційно-вольової сфери особистості. Педагог здійснив аналіз чинників, які формують характер особистості, зазначив умови, що сприяють розвитку сильного і вольового характеру, до яких відніс необхідність організації практичної діяльності, яка сприятиме активному та самостійному вольовому розвитку та забезпечить стимулюючий емоційний супровід цієї діяльності. Він підкреслював, що «теоретичне життя розуму формує розум, але лише практичне життя серця і волі формує характер» [28, с. 323].

Дослідник П.В. Симонов, спираючись на інформаційну теорію емоцій, вважає, що воля є необхідністю в процесі подолання перешкод [29, с. 100]. А.С. Макаренко зазначав, що формування готовності майбутнього фахівця є наслідком докладання вольових зусиль, дисциплінованості, самоорганізації, стриманості; акцентував увагу на необхідності виховання культури емоцій і управління емоційним станом [30, с. 117]. В.О. Сухомлинський вважав, що емоційні стани потрібно контролювати, аби володіти високою емоційною культурою, тому кожний фахівець повинен уміти керувати своєю поведінкою та психічними станами [31, с. 109]. На думку О.Г. Кучерявого, у фаховому становленні майбутнього фахівця провідне місце належить саме емоціям, які викону-

ють регулюючу функцію в процесі організації та здійснення професійної діяльності, виступають як стимулюючий чинник самовиховання і саморегуляції» [32, с. 48].

Аналіз наукових праць свідчить про те, що проблема впливу емоційно-вольового компонента на сформованість професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій є актуальною для світової психолого-педагогічної спільноти і реалізується в таких етапах: 1. Цілісна орієнтація особистості на емоційно-вольову стійкість досягнення професійного успіху в галузі інформаційних технологій, цілеспрямованість дій у використанні інноваційних технологій, виявленні вольових якостей у професійній сфері, активізації розвитку вольових зусиль до роботи в інформаційному середовищі; 2. Визначення стратегії саморозвитку вольових характеристик майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій для опанування об'ємних обсягів інформації та технологій програмування, оволодіння універсальною моделлю емоційно-вольової поведінки, опанування емоційно-вольової стійкості у вирішенні навчальних і професійних проблем, надбання навичок емоційно-вольової саморегуляції; 3. Розроблення емоційно-вольового утворення механізмів усвідомленого саморозвитку шляхом цілеспрямованого впливу на творчий блок особистості та розвиток професійної свідомості майбутнього фахівця в галузі інформаційних технологій через формування інтелектуальної й емоційно-чуттєвої сфери особистості; 4. Досягнення технологій саморегуляції та самоформування через опанування провідних стимулюючих і розвивальних функцій впливу на емоційно-вольову сферу особистості для закріплення й набуття досвіду емоційно-вольової поведінки та розвитку професійної свідомості майбутнього фахівця в галузі інформаційних технологій.

Психофізичний компонент забезпечує самореалізацію в професії, ефективність життєдіяльності майбутнього фахівця в галузі інформаційних технологій, розвиток особистісних спеціальних психофізичних якостей для засвоєння основних фахових знань, вміння та навичок до діяльності, формування системи психічної стійкості в стресових ситуаціях, володіння досвідом психічної саморегуляції у фаховій діяльності, саморегуляцію особистісної поведінки відповідно до психоемоційного стану, здатність керування своєю поведінкою щодо навколишнього світу, самокерування своєю психікою та поведінкою, розвиток психічної стійкості, обумовленої життєвими і професійними обставинами, формування



навичок керування психоемоційним станом для виконання професійних дій, психічну саморегуляцію активності виконання професійних дій, спрямованих на успішний результат у галузі інформаційних технологій, розвиток психодинамічних якостей, готовність до виконання професійних дій у галузі інформаційних технологій, самоуправління професійними перспективами на досягнення кар'єрних цілей.

Психофізичний компонент забезпечує багатомірність психічних явищ, їх рівневу будову, а отже, необхідність опису їх у різноманітних системах вимірювань і характеристик [33]. Психічний стан людини являє собою цілісну характеристику її психічної діяльності за певний період, що відображає складну структуру взаємозв'язків із вище і нижче розташованими рівнями системи психічної регуляції, утворену процесами самоуправління і саморегуляції [34].

На думку Л.В. Кондратової, психофізіологічний компонент забезпечує властивості та здібності, завдяки яким фахівець виявляє високу працездатність під час виконання професійних функцій, впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, професійну працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримку [35, с. 10].

Аналіз наукових праць свідчить про те, що проблема впливу психофізичного компонента на сформованість професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій є важливою і реалізується в таких етапах: 1. Цілісна орієнтація особистості на пізнання творчого досвіду використання знань, умінь і навичок у професійній діяльності для досягнення професійних цілей, поглиблення психічної саморегуляції для успішної професійної діяльності в галузі інформаційних технологій, вдосконалення працездатності та спрямованість на успішний результат під час виконання професійних завдань, утворення таких психофізичних якостей, як стійкість і наполегливість в особистісному зростанні фахового потенціалу; 2. Визначення стратегії саморозвитку комплексу психофізичних характеристик, системи саморегуляції спеціальних якостей майбутнього фахівця в галузі інформаційних технологій, необхідних для професійної діяльності, елементів самокорекції особистісних якостей для адекватної самооцінки власної готовності до фахової діяльності; 3. Розроблення системи саморегуляції особистісної поведінки відповідно до психоемоційного навантаження, формування стратегії розвитку фахової спрямованості на самоосвіту та самореалізацію, цілеутворення особистісних

якостей, спрямованих на результативність, через актуалізацію системних і евристичних знань, умінь і навичок; 4. Використання професійних технологій формування спеціальних і психофізичних якостей майбутнього фахівця в галузі інформаційних технологій, необхідних для професійної діяльності, розроблення системи психофізичних цінностей для володіння досвідом використання фахових знань, умінь і навичок для виконання професійних завдань.

Конструктивно-прогностичний компонент характеризується проектуванням і вдосконаленням навчальної діяльності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій щодо професійної готовності, самокерування професійної підготовки шляхом аналізу і самоаналізу результатів навчальної діяльності, передбаченням і стратегією планування добору і засвоєння фахової інформації щодо професійного оволодіння вміннями і навичками майбутньої діяльності, активізацією та перспективою передбачення майбутнього стану готовності, проектуванням стратегії віддалених і наближених перспектив для оволодіння практичними вміннями та навичками професійної діяльності, стратегічною спрямованістю процесу моделювання наукової та професійної діяльності майбутнього фахівця в галузі інформаційних технологій, аналітичним узагальненням стратегії професійного саморозвитку, сформованістю професійного прагнення до планування і прогнозування результатів навчально-наукової діяльності. Отже, внутрішньо обумовлена спрямованість фахових перспектив і саморегуляція навчально-наукової діяльності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій переходять в активний стан планування професійного саморозвитку, що реалізується в таких етапах: 1. Цілісна орієнтація майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій на аналітичне узагальнення теоретичних знань і практичних вмінь чинником власного самовдосконалення, актуалізація підвищення професійного саморозвитку в галузі інформаційних технологій шляхом зростання фахової компетентності й особистісного потенціалу, планування стратегії фахової самореалізації через самоорганізацію проектування самостійної внутрішньої діяльності на професійну готовність; 2. Визначення стратегії моделювання результатів своєї навчально-наукової діяльності та прогнозування розвитку вмінь і навичок готовності до майбутньої діяльності, передбачень спрямування процесу професійної та наукової діяльності майбутнього фахівця в галузі інформаційних технологій, конструювання



фахових перспектив щодо професійного саморозвитку з урахуванням нових стратегій професійної підготовки; 3. Розроблення системи аналізу і самоаналізу професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, проектування стратегії вдосконалення особистісних результатів навчально-наукової діяльності та рівня фахового саморозвитку і перспектив його досягнення; 4. Оволодіння професійними технологіями розвитку прогностично-перспективної діяльності в професійній освіті, стратегічна спрямованість процесу формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, використання проектно-моделювального підходу особистісної наукової діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент забезпечує готовність до використання навчальних інструментів в освітньому середовищі для професійного саморозвитку, сформованість теоретичних знань і практичних навичок виконання фахових завдань, формування практичних умінь і навичок розв'язання освітніх задач, володіння інформаційними технологіями та методами їх задіяності в професійній діяльності, сформованість готовності до використання засобів і прийомів опрацювання інформації, уміння впровадження фахового інструментарію і навчальних інформаційних автоматизованих систем для професійного саморозвитку, сформованість професійних знань і інформаційно-технологічних умінь готовності до майбутньої діяльності в галузі інформаційних технологій, послідовність інтелектуально-діяльнісних операцій для осмислення, систематизації, застосування й закріплення використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Отже, формування практичних умінь і навичок виконання фахових завдань під час навчально-наукової діяльності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій переходять в активний стан планування професійного саморозвитку, що реалізується в таких етапах: 1. Цілісна актуалізація професійних знань, умінь і навичок професійного саморозвитку майбутніх фахівців, здатність до професійної самореалізації та самовдосконалення, орієнтація на вимоги професійних обов'язків і умов діяльності, формування умінь ставити мету й фахово виконувати завдання шляхом професійного саморозвитку; 2. Визначення стратегії власної діяльності, з огляду на важливість і престижність майбутньої професійної діяльності, особистісне устремління до саморозвитку і вміння формувати високу

професійну результативність, добирати і здійснювати послідовність операцій і дій, спрямованих на регулювання професійного саморозвитку; 3. Розроблення шляхів формування практичних вмінь вирішення професійних завдань і навичок активізації й удосконалення, розвиток методик оволодіння інформаційними технологіями шляхом професійно орієнтованого процесу саморозвитку; 4. Досягнення бажаного успіху, завдяки володінню способами та прийомами виконання практичних завдань, спрямованих на професійний саморозвиток, володіння технологіями вирішення фахових завдань, умінням упровадження професійних знань у галузі інформаційних технологій.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, сформованість професійного саморозвитку майбутніх фахівців розглядається як цілісне системне утворення, для розуміння сутності й структури якого виокремлені такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, психофізичний, конструктивно-прогностичний, операційно-діяльнісний, які сприятимуть поетапності процесу формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про вищу освіту : Закон України : науково-практичний коментар / В.Г. Гончаренко, К.М. Лемківський, С.Л. Лисенков, О.С. Лисенкова ; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К. : СДМ-Студіо, 2002. – 323 с.
2. Про Концепцію Національної програми інформатизації : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=75%2F98-%E2%F0>.
3. Про Національну програму інформатизації : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=74%2F98-%E2%F0>.
4. Про освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
5. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр. : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>.
6. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 414 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 82 с.
9. Баженова Л.Г. Професійне самовдосконалення педагога / Л.Г. Баженова // Психолог. – 2002. – № 16(16). – С. 13–15.



10. Шамова Т.И. Управление образовательными системами : [учебное пособие] / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин ; под ред. Т.И. Шамоной. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
11. Затворнюк О.М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.М. Затворнюк ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2016. – 240 с.
12. Розроблення освітніх програм : [методичні рекомендації] / авт. : В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / за ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети»», 2014. – 120 с.
13. Карабін О.Й. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.Й. Карабін ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 274 с.
14. Мальцева Н.Н. Педагогическая культура учителя математики как фактор формирования познавательного интереса учащихся / Н.Н. Мальцева // Профессионально педагогическая культура : история, теория, технология : матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Белгород, 1996. – С. 266–268.
15. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, П.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб. : Питер, 2005. – 432 с.
16. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / І.Д. Бех. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-теоретичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
17. Бех І.Д. Виховання особистості : [підручник] / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
18. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
19. Панферов В.Н. Психология человека. Душа и тело. Организм и психика. Функции психики. Структура : [учебное пособие] / В.Н. Панферов. – СПб. : Михайлов, 2000. – 154 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylib.ukrweb.net/books/rubin01/index.htm> ,
21. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
22. Селиванов В.И. Актуальные вопросы психологии воли / В.И. Селиванов // Вопросы психологии личности. – Рязань, 1975.
23. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения : воля, ее развитие и воспитание / В.И. Селиванов. – Рязань : РГПИ, 1992. – 575 с.
24. Практикум по общей психологии / под ред. А.И. Щербакова. – М. : Просвещение, 1979.
25. Якобсон П.М. Психология чувств / П.М. Якобсон. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 381 с.
26. Психология мотивации и эмоций : [учеб. пособ. для студ., обучающихся по направлению спец. психологии] : хрестоматия по психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейте, М.В. Фаликман. – М. : ЧеРо, 2002. – 752 с.
27. Сеченов И.М. Психология поведения / И.М. Сеченов ; под ред. М.Г. Ярошевского ; вступ. ст. М.Г. Ярошевского. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 320 с.
28. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6-ти т. / К.Д. Ушинский ; сост. С.Ф. Егоров. – Т. 6. – М. : Педагогика, 1990. – 385 с.
29. Симонов П.В. Темперамент. Характер. Личность / П.В. Симонов. – М. : Наука, 1984. – 161 с.
30. Макаренко А.С. Преподаватель словесности / А.С. Макаренко // Сочинения : в 7-и т. / А.С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – Т. 7 : Публицистика. Рассказы и очерки. Статьи о литературе и рецензии. Переписка с А.М. Горьким. – С. 115–118.
31. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976–1977. – Т. 1 : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – К. : Рад. шк., 1976. – 654 с. ; Т. 3 : Серце відаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К. : Рад. шк., 1977. – 582 с. ; Т. 4 : Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором школи. – К. : Рад. шк., 1977. – 640 с.
32. Кучерявий О.Г. Професійне самовиховання у вищій школі : [навч. посібник] / О.Г. Кучерявий. – К. : Освіта України, 2010. – 200 с.
33. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
34. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием / Г.Ш. Габдреева. – Казань : КГУ, 1981. – 63 с.
35. Кондратова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондратова. – К. : Вища школа, 1987. – 53 с.



УДК 37.018.54:78]:780.614.131

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ГІТАРИСТІВ У ПОЧАТКОВИХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Коваленко А.С., викладач кафедри інструментального виконавства
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті здійснено аналіз організації та змісту підготовки гітаристів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах України. На основі «Положення про дитячі музичні школи-семирічки» розглянуто особливості функціонування системи музичної освіти України в складі СРСР. Доведено, що оптимальний вік для початку навчання гри на гітарі в умовах сучасності – 6–7 років. Проаналізовано «Типові навчальні плани початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів» і відзначено високий рівень музичної освіти в Україні, окреслено основні проблеми підготовки гітаристів-початківців.

Ключові слова: початкова музична освіта, музична педагогіка, вітчизняна інструментальна гітарна освіта, початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади.

В статті проведено аналіз організації і содержания підготовки гітаристів в початкових спеціалізованих художественних учебных заведении Украины. На основе «Положения о детских музыкальных школах-семилетках» рассмотрены особенности функционирования системы музыкального образования Украины в составе СССР. Доказано, что оптимальный возраст для начала обучения игры на гитаре в современных условиях – 6–7 лет. Проанализированы «Типичные учебные планы начальных специализированных художественных учебных заведений», отмечен высокий уровень музыкального образования в Украине и обозначены основные проблемы подготовки гитаристов.

Ключевые слова: начальное образование, музыкальная педагогика, отечественное инструментальное гитарное образование, начальные специализированные художественные учебные заведения.

Kovalenko A.S. ORGANIZATION AND CONTENT OF PREPARATION OF HEATERS IN THE INITIAL SPECIALIZED ARTISTS EDUCATIONAL STAFF OF UKRAINE

The article analyzes the organization and content of the training of guitarists in the initial specialized art educational institutions of Ukraine. On the basis of the “Regulations on the Children’s Music Schools Seven-Year Plan”, the peculiarities of the functioning of the system of musical education of Ukraine within the USSR are considered. It is proved that the optimal age for starting learning to play the guitar in modern conditions is 6–7 years. Analyzed “Typical curricula of primary specialized art educational institutions” marked a high level of musical education in Ukraine and identified the main problems in the training of guitarists.

Key words: primary education, musical pedagogy, domestic instrumental guitar education, primary specialized art educational institutions.

Постановка проблеми. Вітчизняна інструментальна гітарна освіта в останні десятиліття набуває все більшої популярності. Рівень якості освітнього процесу гітаристів-початківців дещо нижчий від рівня якості освітнього процесу початківців із більшості інших музичних інструментів. Це викликає занепокоєння, адже музичні виконавські навички формуються в ранньому шкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням організації та змісту гітарної освіти займалися науковці – фахівці з музичної педагогіки та мистецтвознавства (Т. Іванніков, В. Козлін, М. Михайленко, Фан Динь Тан та ін.). Однак аналізу організації та змісту початкової вітчизняної інструментальної гітарної освіти, причин її відставання від системи музичної освіти здійснено не було.

Постановка завдання. Метою пропонованої статті є аналіз організації та змісту підготовки гітаристів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початкову музичну освіту в Україні як початкову ланку спеціалізованої мистецької освіти майбутні гітаристи здобувають у позашкільних навчальних закладах (школах естетичного виховання: дитячих музичних школах, дитячих школах мистецтв), дитячих музичних школах-студіях (що діють при середніх загальноосвітніх школах, ліцеях, гімназіях, музичних училищах) і в середніх спеціальних музичних школах-інтернатах. В історичному розрізі складно відстежити появу гітарного класу в цих навчальних закладах, проте аналіз архівних документів про відкриття перших



приватних музичних шкіл на території України в кінці XIX – на початку XX ст. дозволяє стверджувати, що гра на гітарі там не викладалася [3; 4; 6]. Припускаємо, що освітній процес майбутніх гітаристів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах розпочався в 30-х рр. XX ст. спочатку у великих містах України (Одеса, Харків, Київ та ін.), а згодом охопив усю Україну.

Ураховуючи той факт, що система музичної освіти в Радянському Союзі була єдина для всіх республік, для аналізу організації та змісту підготовки майбутніх вітчизняних гітаристів у позашкільних навчальних закладах радянського періоду скористаємося «Положенням про дитячі музичні школи-семирічки» (Москва, 1955 р.). У цьому документі містяться положення, що встановлюють правила для учнів і викладачів, які регулюють навчальний процес. Для аналізу організації та змісту підготовки гітаристів початкової освітньої ланки розглянемо такі розділи цього документа: «Загальні положення», «Організація навчального процесу», «Учні», «Правила внутрішнього розпорядку для працівників школи».

Розділ «Загальні положення» містить інформацію про мету навчання, організацію вступу та тривалість навчання в дитячій музичній школі (далі – ДМШ). Зупинимося на таких пунктах цього розділу:

- дитяча музична школа-семирічка ставить за мету дати дітям загальну музичну освіту, а також підготувати найбільш здібних із них до вступу в музичні училища;

- термін навчання за спеціальністю «народні інструменти» (куди включено гітару – А. К.) становить 5 років;

- до першого класу приймаються діти із 7-річного віку (майбутні гітаристи – у 9–12 років – А. К.);

- для дітей 6–7-річного віку можуть бути організовані (на розсуд директора) підготовчі групи, завдання яких – початковий музичний розвиток дітей. Закінчивши підготовчі групи, діти вступають до першого класу на загальних умовах;

- у дитячу музичну школу можуть бути прийняті діти, які мають хороші музичні дані та не мають фізичних вад, які б завадили грі на вибраному музичному інструменті. Незрячі діти в музичну школу не приймаються;

- діти, що вступають до першого класу, а також у підготовчу групу дитячої музичної школи, складають вступні іспити, які визначають їхні музичні здібності: наявність музичного слуху, пам'яті та ритму; музична підготовка зі спеціальності не обов'язкова;

- вступні іспити проводяться комісією під керівництвом директора або завідувача навчальної частини в складі керівників відділень і викладачів усіх відділень;

- повторне складання вступних іспитів не дозволяється [7, с. 5].

На основі аналізу розділу «Загальні положення» доходимо висновку, що всі претенденти на навчання в ДМШ проходили ретельний конкурсний відбір і мали продемонструвати фізичні та професійні здібності до заняття музикою. Спостерігаємо суворі правила вступу та неможливість перегляду рішення вступної комісії. Водночас такий підхід вважаємо зразковим для виховання висококваліфікованих фахівців у галузі. Проте в пункті Положення, що визначає тривалість навчання (5 років і 7 років), спостерігаємо різницю в тривалості навчання у 2 роки для двох різних груп інструментів. Гітара потрапила до групи інструментів, що вивчаються 5 років, тому що для повноцінного навчання гри на інструменті дитині потрібно бути фізіологічно сформованою на достатньому рівні.

Розділ «Організація навчального процесу» розкриває особливості організації навчального процесу учнів ДМШ і необхідні умови для продовження навчання в наступних класах цього закладу. Зокрема, у цьому розділі зазначається, що:

- навчально-виховну та методичну роботу дитяча музична школа здійснює на основі навчальних планів і програм, затверджених Управлінням навчальних закладів Міністерства культури СРСР;

- забезпечують навчальний процес і повноцінне засвоєння учнями навчальних програм такі форми роботи: індивідуальні заняття викладачів з учнями зі спеціальності; групові заняття з теоретичних дисциплін в оркестровому, ансамблевому класах; самостійна домашня робота учнів; виступи на закритих академічних вечорах не менше одного разу за півріччя для кожного учня школи; виступи на відкритих концертах (концерти класу, змішані, звітні) із залученням максимальної кількості учнів;

- виступи учнів на закритих академічних вечорах обговорюються викладачами відповідного відділу. Характеристика виступу й оцінка заносяться в спеціальний журнал;

- переведення учнів до наступних класів відбувається за наказом директора після обговорення на педагогічній раді;

- учні, які не виконали навчальний план більше ніж на 50% через хворобу чи іншу поважну причину, наказом директора школи на основі рішення педагогічної ради можуть бути залишені на повторний рік;



– учнів, які були залишені на повторний рік, але не витримали весняних або осінніх екзаменів, відраховують зі школи [7, с. 7].

Виходячи з викладеного, констатуємо, що навчальний процес відбувався на основі навчальних планів і програм, затверджених Міністерством культури СРСР. Однією з основних форм роботи в ДМШ були індивідуальні заняття викладачів з учнями, тому в контексті державного замовлення розуміємо, що навчання музикантів становило для держави чималі витрати. Установлено, що з боку держави мав місце прискіпливий підхід до оцінки навчальної роботи кожного учня та його можливостей продовжувати навчання в наступних класах.

У розділі «Учні» цінним є підхід до вітчизняного виховання порядності та дисципліни в учнів ДМШ радянського періоду. Окрім звичних правил для учнів, які стосувалися повного виконання навчального плану, наполегливості в оволодінні знаннями та необхідними навиками, від учнів вимагалося бути дисциплінованими, культурними в спілкуванні та беззаперечно підкорятися розпорядженням директора, завідувача навчальної частини та викладачів. У разі порушення цих вимог до учня ДМШ могли бути застосовані певні стягнення (зауваження, догана, зниження оцінки з поведінки, сувора догана з попередженням, виключення зі школи) [7, с. 8].

Розділ «Правила внутрішнього розпорядку для працівників шкіл» указує на шляхи досягнення успіху радянського музичного виконавства та педагогіки. Вони полягали в тому, що «заняття в дитячих музичних школах-семирічках повинні починатися не раніше 8 годин ранку та закінчуватися не пізніше 22 години» [7, с. 21]. Напружений графік роботи учнів і викладацького складу ДМШ у дві зміни та зміст підготовки забезпечували високі результати на міжнародній арені, а також створювали позитивний імідж СРСР та України зокрема.

У «Методичних рекомендаціях з організації навчання дітей 6–7-річного віку гри на гітарі в підготовчих класах дитячих музичних шкіл» (Київ, 1985 р.) указано на гостру необхідність початкового музичного виховання гітаристів. Укладач І. Степанов, викладач Київського державного училища ім. М.Р. Глієра, відзначає, що у сфері методики та практики музичного виховання більшості музичних інструментів накопичено багатий досвід. Винятком є викладання гри на гітарі. Кожен викладач провадить педагогічну діяльність на власний розсуд. Одні викладачі користуються методами, узятими з чиеїсь школи гри на гітарі, інші спираються на власний виконавський досвід. Немає

єдиної науково обґрунтованої методики навчання гри на гітарі, не вивчені вікові можливості дітей 6–7-річного віку стосовно цього інструмента. І. Степанов спростовує помилкову думку, що гітара – інструмент для дорослих. Він зазначає, що професійна виконавська майстерність гітаристів (як і скрипалів, піаністів тощо) потребує багаторічної підготовки, а на прикладі біографій провідних гітаристів зі світовими іменами (М. Анідо, Д. Вільямс, Д. Регонді, А. Сеговія, Ф. Сор, Ц. Ферранті та ін.) доводить, що навчання має починатися з 5–7-річного віку. Експериментальним шляхом І. Степанов визначає найбільш сприятливий вік для початку навчання гри на гітарі – 6 років. У процесі роботи, на думку автора, викладач із класу гітари знайде багато підказок, які допоможуть йому в педагогічній справі та ляжуть в основу будь-яких видів практичної навчально-виховної роботи з майбутніми гітаристами 6–7-річного віку [1, с. 3].

І. Степанов розділяє навчальний процес на три етапи та пропонує власну модель підготовки майбутнього гітариста на основі чинної системи музичної освіти. Перший етап – підготовчий клас, до якого дитина вступає у віці 6 років. Другий етап – класи загальної музичної освіти (навчання з 1 по 5 клас ДМШ). Третій етап – класи професійної освіти (навчання з 6 по 8 клас ДМШ, рекомендовані для учнів з особливими здібностями для підготовки їх до майбутньої професійної діяльності). Автор приділяє велику увагу першому етапу в підготовці гітариста, оскільки вважає його найбільш складним і відповідальним. На думку І. Степанова, у цей час формуються базові прості навички гри на інструменті, якими музикант користується в подальшому житті. Водночас викладач брав на себе велику відповідальність у процесі навчання гри на гітарі дітей 6–7-річного віку, адже єдиної та перевіреної часом методики викладання гри на гітарі на той час не було [1, с. 29].

Типові навчальні плани початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, які сприяли організації викладання після 1991 р., мало чим відрізнялися (основні відмінності – у назві міністерства) від планів, які використовувалися в Україні у складі Радянського Союзу. Проаналізувавши зміни в навчальних планах початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, які відбулися з 1991 р., відзначаємо перехід у 2006 р. на восьмирічну систему навчання гри на музичних інструментах (на відміну від семирічної в СРСР). Пов'язуємо таку зміну з розвитком методики викладання гри на музичному інструменті та бажанням позашкільної освіти розвиватися



разом з освітньою системою загальноосвітньої школи. Подальша редакція планів у 2015 р. внесла корективи в назву міністерства. Для аналізу сучасного стану організації підготовки гітаристів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах скористаємося «Типовими навчальними планами початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання)», затвердженими наказом Міністерства культури України № 588 від 11 серпня 2015 р.

Початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання) навчають гри на гітарі в інструментальних класах на відділі народних інструментів. Окрім музичного інструмента, у «Типових навчальних планах» передбачено вивчення таких предметів: сольфеджіо, української та зарубіжної музичної літератури, предмета за вибором, а також колективне музикування (хор, оркестр, ансамбль). На розсуд учня та дирекції школи естетичного виховання предмет за вибором може бути індивідуальним або груповим. Варіативна частина передбачає вибір учнем предмета, який може викладатися як індивідуальний урок, із такого переліку: додатковий музичний інструмент, читання нот із аркуша, постановка голосу, імпровізація, композиторська творчість, елементарна теорія музики, сольфеджіо, основи диригування, акомпанемент, ансамбль тощо. Крім того, варіативна частина також передбачає вибір учнем предмета, який може викладатися як груповий урок, із такого переліку: музичний фольклор, ритміка, постановка музичних спектаклів, початковий курс історії мистецтв, інші види мистецтв тощо [5, с. 1]. На нашу думку, такий підбір предметів для вивчення учнем відкриває широкий простір для творчості й експериментів, позитивно виділяє вітчизняну систему музичної освіти з-поміж освітніх систем інших країн.

Для аналізу сучасного стану змісту підготовки гітаристів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах скористаємося «Програмою для музичної школи (музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу)». У вступі укладачі Програми К. Чеченя, А. Бойко й О. Черепович окреслюють коло сучасних проблем (станом на 2006 р. – А. К.), які виникають у процесі навчання гри на гітарі. Виділяється помилковий стереотип про легкість гри на гітарі та відносно пізній вік, у якому учні починають своє знайомство з інструментом. Указується, що викладач класу гітари зобов'язаний продемонструвати широкі виразні можливості гітари та довести необхідність

старанності на заняттях і багатогодинних занять удома для досягнення успішного результату. Укладачі Програми підкреслюють негативний стереотип у сприйнятті та використанні гітари – недостатність національного репертуару. Автори пропонують на основі власного композиторського доробку та з використанням обробок українських народних пісень розширити дитячий гітарний репертуар і поповнити його кращими зразками української народної музики [2, с. 1]. Таке бачення авторів, на нашу думку, має й виховний характер, адже що може краще підсилити патріотичний дух молоді, як не захоплення культурою рідного народу.

У «Пояснювальній записці до Програми для музичної школи (музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу)» автори вказують на важливість для держави такого творчого осередку, як школи естетичного виховання. Хоча ці школи й належать до позашкільної освіти та не є обов'язковими для навчання дітей, без них важко уявити такі риси українців, як музичність і співучість. За словами укладачів Програми, музичну школу слід розглядати як початкову музичну освітню ланку в навчанні та вихованні дітей, яка може водночас підготувати своїх випускників до подальшого навчання.

Необхідною умовою для досягнення успіху в період навчання, на думку укладачів Програми, є тісна співпраця з батьками, адже дитячий настрій і впадобання мінливі, а успіх у музичному мистецтві досягається наполегливою щоденною працею. К. Чеченя, А. Бойко й О. Черепович стверджують, що викладачам і батькам слід навчитися утримувати високий рівень мотивації для розвитку терпіння дитини та досягнення значних результатів під час занять музикою; індивідуальні здібності учня є основним критерієм для викладача у виборі репертуару (від простого до складного) і методики навчання (повільна чи прогресивна) [2, с. 2]. Основним мотивом для дитини, яка вирішила навчитися грати на гітарі, на думку укладачів Програми, є бажання виконувати мелодії, які отримали світову популярність. Завдання викладача класу гітари – використати цю мотивацію учня для швидшого оволодіння базовими навиками гри на інструменті.

Для збереження здоров'я учня, на думку К. Чечені, А. Бойко й О. Черепович, викладачеві варто пильно слідкувати за правильною поставою та постановкою рук за інструментом гітариста-початківця, адже захоплення грою на гітарі може призвести до швидкої втоми та безконтрольності процесу гри на гітарі. Також на сучасному етапі



важко уявити початковий період навчання гітаристів-початківців без використання зменшеної гітари (3/4 або 1/2). Укладачі стверджують, що такі форми роботи, як гра в ансамблі, читання нот із аркуша, підбір на слух відомих мелодій, здобуття музично-теоретичних знань, розширяють світогляд юних гітаристів та урізноманітнюють навчальний процес [2, с. 2].

У «Методичних рекомендаціях до Програми для музичної школи (музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу)» К. Чеченя, А. Бойко й О. Черепович указують на неприпустимість використання неактуальних музичних творів, ігнорування національної музичної спадщини та сучасних прогресивних освітніх напрямків; важливо слідкувати за оновленням музичної мови, використовувати сучасні прийоми гри на інструменті. Успішній організації навчального процесу, на думку укладачів Програми, сприяють такі контрольні заходи, як заліки, академічні концерти, зокрема відкриті, іспити, прослуховування, технічні заліки [2, с. 3].

Проаналізувавши «Програму для музичної школи (музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу)», ми дійшли висновку, що укладачі К. Чеченя, А. Бойко й О. Черепович піднімають актуальні проблеми сучасного початкового музичного навчання та виховання гітаристів. Запропоновані ними рекомендації сприяють розвитку вітчизняної інструментальної гітарної освіти. Але, незважаючи на позитивні зрушення в системі початкової музичної освіти гітаристів, залишається низка невирішених питань, які гальмують її подальший розвиток. Це відсутність високопрофесійних музичних інструментів вітчизняного виробництва, публікацій хрестоматійних нотних збірок національної та сучасної музики для гітари в потрібному обсязі тощо.

Висновки з проведеного дослідження. На сучасному етапі розвитку мистецької

освіти гітаристи-початківці мають широкий вибір навчальних закладів для отримання початкової музичної освіти. Нормативні документи з організації навчання позашкільної освіти не обмежують викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів України у виборі методики викладання та підходів до освітнього процесу майбутніх гітаристів. Прогресивним явищем початкового періоду навчання гітаристів вважаємо використання викладачем зменшеної гітари (3/4 або 1/2), включення до репертуару обробок української народної музики, тісну співпрацю з батьками для досягнення учнями високих результатів. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в аналізі організації та змісту підготовки гітаристів у вітчизняних закладах вищої освіти I – II рівня акредитації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Методичні рекомендації по організації навчання дітей 6–7-річного віку гри на гітарі в підготовчих класах дитячих музичних шкіл / Укл. І. Степанов. – К. : Навчально-методичний кабінет навчальних закладів мистецтва та культури УРСР., 1985. – 36 с.
2. Музичний інструмент – шестиструнна гітара: Програма для музичної школи / Укл. К. Чеченя, А. Бойко, О. Черепович. – К. : Державний методичний центр навчальних закладів культури і мистецтв України. – Вид. 2, 2006. – 20 с.
3. Музична школа С. Ружицького (Житомир) // ЦДІАК України. – Ф. 442. – Оп. 50. – Спр. 202. – Арк. 1–3.
4. Музична школа Ю. Сендзівського (Умань) // ЦДІАК України. – Ф. 442. – Оп. 622. – Спр. 180. – Арк. 1–4.
5. Про затвердження типових навчальних планів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання) : наказ № 588 від 11 серпня 2015 р. / Міністерство культури України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mincult.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=244941173.
6. Перша приватна музична школа (Київ) // ЦДІАК України. – Ф. 442. – Оп. 46. – Спр. 471. – Арк. 1–17.
7. Положення про ДМШ семирічки / ред.: О. Лапчинський, О. Туманян. – М. : Управління навчальних закладів Міністерства культури СРСР, 1955. – 28 с.



УДК 378:796.01

ДЕЯКІ ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Копочинська Ю.В., к. н. із фіз. виховання й спорту, доцент,
доцент кафедри біобезпеки і здоров'я людини
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

У статті досліджено низку загальнонаукових підходів, які використовувалися в підготовці майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. Автором розглянуто фундаментальну роль загальнонаукових підходів для забезпечення професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації, проаналізовано теоретичні погляди й філософські принципи щодо самореалізації особистості та формування професійної ідентичності.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, професійна підготовка, професійна ідентичність, студент, фізична реабілітація, фахівець, формування.

В статье исследован ряд общенаучных подходов, которые использовались в подготовке будущих специалистов по физической реабилитации. Автор рассмотрена фундаментальная роль общенаучных подходов для обеспечения профессиональной идентичности будущих специалистов по физической реабилитации, проанализированы теоретические взгляды и философские принципы по самореализации личности и формированию профессиональной идентичности.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, профессиональная подготовка, профессиональная идентичность, студент, физическая реабилитация, специалист, формирование.

Kopochynska Yu.V. SOME GENERAL SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL REHABILITATION

The article investigates a number of general scientific approaches that were used in the training of future specialists in physical rehabilitation. The author considers the fundamental role of general scientific approaches to ensure the professional identity of future specialists in physical rehabilitation, analyzes theoretical views and philosophical principles regarding the self-realization of the individual and the formation of a professional identity.

Key words: higher educational institution, professional training, professional identity, student, physical rehabilitation, specialist, formation.

Постановка проблеми. Категорійно-понятійний апарат дидактики вищої школи відповідає всім ланкам процесу. Проте розкриття їхнього змісту неможливе без з'ясування сутності основоположних категорій дидактики, до яких належать такі: навчання, викладання, учіння, пізнавальна активність тощо. Водночас навчання студента в закладі вищої освіти передбачає разом із набуттям знань і вмінь необхідне володіння методикою пошукової діяльності, а на її основі – розвиток творчої діяльності. Однак практика свідчить, що в значній частини тих, хто вступив до вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ), мотиваційна сфера ще недостатньо сформована. Факт вступу у ВНЗ зміцнює віру молоді у свої сили й здібності, але разом із тим породжує вже після другого й третього курсів навчання питання про правильність вибору [1, с. 12–16]. Власне проблема формування професійної ідентичності майбутніх фахівців у ВНЗ вимагає здійснення нових наукових пошуків. Не оминає це питання й пошук шляхів якісного формування у ВНЗ

професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Дослідження виконане згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри біобезпеки й здоров'я людини Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» на 2017–2022 рр. «Розробка технологій фізичної терапії та засобів їх здійснення», номер держреєстрації 0117U002933.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Неперервність, цілісність і систематичність у формуванні професійної підготовки фахівців із фізичної реабілітації потребує реалізації системного підходу до освітнього процесу у ВНЗ. Невисокий рівень сформованості професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до вступу у ВНЗ, що виникає здебільшого в умовах застосування традиційної системи вищої освіти, не в змозі забезпечити органічне входження нової генерації молоді в складне та динамічне поле різнопланових вимог навчально-виховного процесу ВНЗ. Серед останніх зарубіжних і вітчизняних публікацій



найбільш важливими стосовно професійної ідентичності є праці П. Гнатенка, В. Павленка, Л. Шнейдера, Г. Бойко, Л. Сущенко, І. Пустиннікова, М. Романишина, А. Герцик, О. Дубогай. Однак проблема формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації у ВНЗ залишається недостатньо дослідженою в теоретико-методологічному аспекті. Автором також здійснене теоретичне дослідження окремих загальнонаукових підходів: гносеологічного, комплексного, акмеологічного й аксіологічного.

Постановка завдання. Для філософсько-освітнього аналізу проблеми самореалізації особистості важливою є необхідність виділення загальнонаукових підходів до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальнонаукові підходи стали своєрідною проміжною методологією між філософією та фундаментальними теоретико-методологічними положеннями менеджменту й теорії організації. Автором здійснене дослідження деяких загальнонаукових підходів, однак має місце нагальна проблема – теоретично дослідити такі загальнонаукові підходи, які є частиною їх множини: особистісний, діяльнісний, синергетичний, інтегративний, праксеологічний.

У тезаурусі наукового дослідження проблеми неперервної професійної освіти С. Сисоєва зазначає, що ще в 30-х роках ХХ ст. у французькій педагогіці поняття «індивідуалізація» розумілося як удосконалення самостійної роботи студентів відповідно до їх індивідуальних здібностей, а «обґрунтування розгалуженої системи взаємовідносин між суб'єктами» спрямоване на аналіз функціонального аспекту професійної діяльності, що передбачає реалізацію діяльнісного підходу [2, с. 52, 84].

Розуміння діяльнісного підходу базується на тому, що вже сама професійна підготовка майбутніх фахівців із фізичної реабілітації є сукупністю діяльностей викладача й студентів, які є суб'єктами пізнання, що поєднує діяльнісний підхід із гносеологічним, особистісним, комплексним. У філософських словниках зазначається, що діяльність є одним із фундаментальних понять класичної філософської традиції, що фіксує у своєму змісті акт зіткнення цілепокладальної волі, з одного боку, і об'єктивних закономірностей буття – з іншого. Відповідно до цього в структурі діяльності традиційно виокремлюються суб'єктний компонент, тобто цілепокладальний суб'єкт, і об'єктний компонент, що є предметом діяльності [3, с. 311]. Діяльнісний підхід у

формуванні професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації передбачає трансформацію уявлень студентів про оптимальну модель професійної діяльності. Шляхом інтеріоризації студенти досягають необхідного рівня професійної підготовки. В умовах використання набутих знань у практичних ситуаціях виконання професійних дій здійснюється переструктурування загальноприйнятого уявлення про професійну діяльність і особистісного усвідомлення палітри оптимальних професійних дій.

На основі екстеріоризації (переходу внутрішніх актів у зовнішній план, у конкретні зовнішні реакції, у дії людини) відбувається мисленнєва діяльність студентів, що передбачає таке:

- аналіз сутності та різних аспектів традиційної діяльності, спрямованої на психологічну й фізичну реабілітацію особистості;
- формування власного бачення шляхів її вдосконалення (особисту ідентифікацію із професією реабілітолога);
- вироблення суб'єктивної моделі ефективної професійної діяльності;
- готовність до професійної діяльності;
- сформованість професійної ідентичності.

Взаємопов'язаність інтеріоризації й екстеріоризації відображається в тому, що усвідомлення студентами власного рівня професійної підготовки й професійної ідентичності спонукає їх до активізації навчально-пізнавальної діяльності та вдосконалення практичних дій, комплексне поєднання яких створює структуру професійної діяльності. Філософське розуміння інтеграції особистісного, гносеологічного, комплексного, діяльнісного підходів знайшло відображення у фундаментальних працях видатних психологів (П. Анохіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін.). Тому у формуванні професійної ідентичності майбутніх фахівців з основ реабілітації людей з обмеженими фізичними можливостями враховувалося розуміння діяльності Ю. Трофімовим, який зазначає, що цей феномен повинен розглядатися не лише в горизонтальному (діяльнісному) вимірі, який складається з потребо-мотиваційних, цілеутворювальних, емоційно-почуттєвих, інформаційно-пізнавальних і результативних компонентів, а й у вертикальному (соціально-психолого-індивідуальному) плані, що утворюється такими диспозиціями, як спілкування, спрямованість, самосвідомість, досвід, інтелектуальні процеси, психофізіологічні якості [4, с. 113–118].

Підтримує цю думку П. Решетников, визначаючи психолого-педагогічні осно-



ви суб'єктивного розвитку фахівця. Тому сформованість професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації розглядаємо як таку, що має особистісно неповторний характер, зумовлюється опертям не тільки на результати теоретичної підготовки, але й на особистісні моделі образного уявлення результатів професійної діяльності. Зміст цих моделей залежить від «поля особистісних смислів» [5, с. 77]. Таким чином, кожен студент, усвідомлюючи різні аспекти роботи фахівця з фізичної реабілітації, маючи власне уявлення про професійну діяльність фахівців з основ реабілітації людей з обмеженими фізичними можливостями, ідентифікує свою особисту майбутню діяльність у ролі реабілітолога на основі професійної самоідентифікації, що базується на дотриманні принципу єдності свідомості та діяльності.

Теоретичний аналіз психологічної літератури засвідчив, що науковці вбачають функціонування свідомості в «емоційній оцінці дійсності, забезпеченні діяльності цілепокладання, у попередній побудові дій та передбаченні їхніх наслідків, у контролюванні поведінки й керуванні нею, у здатності особистості давати собі раду в навколишньому матеріальному світі, у власному духовному житті». У філософсько-довідковій літературі свідомість поєднується з категоріями «суб'єктивна реальність», «ідеальне», що визначається ціннісним ставленням до дійсності, виявом активності, творчої інтенції, цілепокладання, цілеспрямованості, волі та саморефлексивності [3, с. 523].

У контексті формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації їхня свідомість зумовлена активною інтелектуальною роботою, критично-аналітичним мисленням, що сприяє опануванню нових професійних знань, знаходженню оригінальних засобів розв'язання професійних завдань, орієнтації в потоці різноманітної інформації, щоб виокремлювати й творчо розв'язувати проблеми в професійній діяльності [4, с. 288]. У контексті нашого дослідження враховувалися групи цінностей людини в науковому обґрунтуванні З. Курлянд:

- вищі або нижчі (за рівнем розвитку);
- матеріальні чи морально-духовні (за об'єктом привласнення);
- егоїстичні й альтруїстичні (за метою вживання);
- конкретні й абстрактні (за рівнем узагальнення);
- ситуативні чи стійкі (за способом вияву);
- термінальні й інструментальні (за роллю в діяльності людини);

– пізнавальні й предметно-перетворювальні: творчі, естетичні, наукові, релігійні (за змістом діяльності);

– особистісні або індивідуальні, групові, колективні, суспільні, національні, загальнолюдські (за належністю);

– позитивні – негативні, первинні – вторинні, реальні – потенційні, безпосередні – опосередковані, абсолютні – відносні (за протилежним значенням);

– умовні, ідеальні, інтелектуальні, неперехідні, вічні, глобальні, що об'єднуються в змішану групу [6; 7; 8].

Особливої значущості у формуванні професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації набуває розуміння ціннісних орієнтацій за С. Сисоевою й І. Соколовою. Автори узагальнюють, що на особистісному рівні сформованість ціннісних орієнтацій передбачає надання переваги або відкидання певних смислів і моделей поведінки людини, що проявляється в її спрямованості, установках, переконаннях, ідеалах, уявленнях про сенс діяльності людини. Таким чином, ціннісна орієнтація є ядром мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що характеризується єдністю процесів саморегуляції й усвідомленого саморозвитку в процесі набуття смислів-цілей, смислів-інтересів, смислів-мотивів, смислів-відношень [2].

На основі визначених ціннісних орієнтацій і переконань у майбутнього фахівця з фізичної реабілітації формується професійна філософія, яку М. Сіпорін (М. Siporin) називає «центральною частиною професійної субкультури, що формує культуру тих, хто опановує, і тих, хто прийшов у професію, і в рамках якої здійснюється соціалізація. Таким чином, філософія стає частиною професіоналізму» [9].

Комплексне використання визначених у цій і попередній статтях загальнонаукових підходів є основою для реалізації синергетичного підходу у формуванні професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. У дослідженні враховано сутність синергетичного підходу (від грец. *synergetikos* – сумісний; той, що діє погоджено; спільна дія; *sinergeia* – співпраця, співдружність), який визначено науковцями як такий, що ґрунтується на науково-філософському принципі, що розглядає природу, світ як комплексну самоорганізовану систему й зумовлений розвитком теорії самоорганізації (синергетики). Синергетика – новий міждисциплінарний напрям наукових досліджень, який вивчає закономірності й принципи, що лежать в основі процесів самоорганізації в системах різної природи: фізичних, хімічних, біологічних, технічних,



соціальних та ін. Це міжпредметна галузь науки, що базується на ідеях системності й цілісності світу, на наукових уявленнях людини про світ і саму себе в цьому світі [10, с. 136].

Характерною ознакою реалізації синергетичного підходу у формуванні професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації є врахування інтегрованої дії визначених філософських принципів і загальнонаукових підходів у науковому дослідженні. Саме комплексність у використанні синергетичного підходу дає змогу очікувати, що спільна дія загальнонаукових підходів буде більш ефективною, ніж результат реалізації кожного з них окремо, оскільки наукові підходи взаємодіють і підсилюють дію один одного. Актуальність і значущість використання синергетичного підходу підкреслюється тим, що з 80-х років ХХ століття науковці презентують філософське тлумачення ідей синергетики. У дослідженні формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації нами використовувалися закони еволюції та самоорганізації складних систем [11]; обґрунтування можливостей організації «порядку з хаосу» на основі «нового діалогу людини з природою» [12]; специфіка використання синергетичного підходу для встановлення ієрархії в системах, які самоорганізуються [13]; результати обґрунтування особливостей реалізації синергетичного підходу в освіті [14] (зокрема на основі характеристики її відкритої моделі [15]) та ін. Результати теоретичного аналізу наукових праць засвідчили, що характерними ознаками самоорганізації складних систем є:

- відкритість до нової інформації, що в контексті дослідження процесів формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації передбачає комплексне використання філософських принципів і категорій, загальнонаукових підходів, інноваційних педагогічних технологій, оптимальних психолого-педагогічних умов підготовки студентів у ВНЗ;

- нелінійність, що враховує різноманітність, багатогранність і альтернативність способів розроблення й упровадження авторської системи формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації в процес їхньої професійної підготовки;

- когерентність, що відображає узгоджений взаємозв'язок загальнонаукових підходів, філософських принципів і категорій у розробленій системі формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації; можливість їх упровадження в процес професійної підготовки

студентів та оптимального функціонування цієї системи у ВНЗ тощо.

Синергетичний підхід до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації спрямовується на активізацію особистісних інтелектуальних і творчих задатків студентів, актуалізацію власних напрямів професіогенезу, вияв креативності на шляху самотворення особистості реабілітолога ще під час навчання у ВНЗ. Таким чином, підкреслюється комплексність використання загальнонаукових підходів для досягнення студентами професійної ідентичності в діалектичному процесі самовдосконалення.

Так, на думку Н. Кузьміної й С. Пожарського, в освіті визначається інтегрований акмесинергетичний підхід, який нерозривно пов'язаний з іншими підходами. Його характерними ознаками є те, що досягнення студентом чітко визначеного акме як результату його навчально-пізнавальної діяльності (гносеологічний підхід) базується на поєднанні окремих досягнень із вивчення різних дисциплін у ВНЗ, які в комплексному поєднанні (комплексний підхід) підсилюють ціннісну значущість (аксіологічний підхід) кожної вершини (що в комплексі окреслюється як акмео-аксіологічний підхід) у професійному становленні особистості фахівця з фізичної реабілітації (особистісний підхід) та організації його майбутньої професійної діяльності (діяльнісний підхід). Відбувається закономірний перехід від хаотичних міждисциплінарних знань до впорядкованої самоорганізованої системи формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації як «вершинної точки граничного розвитку», яка в синергетиці має назву «атрактор» [16]. Означені процеси також відбуваються за рахунок реалізації інтеграційного підходу.

У наукових дослідженнях синергія в реалізації загальнонаукових підходів дає змогу створити нові підходи, наприклад, аксіо-акме-синергетичний у підготовці студентів, що допомагає по-новому проаналізувати об'єктивну реальність на основі різних підходів до розуміння розвитку фахівця [10, с. 140].

Окрім цього, важливим чинником синергії у формуванні професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації є використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема інформаційних. Розглядаючи основні положення синергетики в освіті в контексті людиноцентризму, В. Кремень і В. Ільїн визначають роль і значення інформаційних технологій у сучасному суспільному житті. Науковці зазначають, що потрібно виходити з того, що будь-який



інструмент (тут інформаційний) спрямований не лише зовні, на об'єкти людської діяльності, а й усередину самого суб'єкта, змінюючи структури його діяльності або породжуючи її нові форми [17 с. 83].

Ми погоджуємося з думкою Н. Гузій, що фундаментальні положення синергетичного підходу відкривають якісно нові можливості для розуміння та вирішення проблем професійної підготовки майбутніх фахівців, яку не можна вважати «планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом» [18, с. 69]. Ураховуючи динамічні трансформації в баченні функціональних ролей і підвищенні вимог до професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації, змінюються й ціннісні орієнтації студентів, що спонукає їх до визначення нових акме-вершин, активізує їхню пізнавальну діяльність, сприяє формуванню професійної ідентичності. Виникає органічний взаємозв'язок між такими категоріями, як «необхідність» і «свобода». Необхідність полягає в тому, що перед студентами ставляться такі обов'язкові завдання: здобути вищу освіту, опанувати комплекс знань, умінь, навичок, які запрограмовані навчальним планом підготовки студентів у ВНЗ, ознайомитися із сучасними технологіями реабілітації особистості, набути практичного досвіду їх використання в майбутній професійній діяльності та ін. Категорія «свобода» у формуванні професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації передбачає реалізацію багатьох процесів:

- самовизначення з метою окреслення власної моделі й акме професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації, якого прагне досягти студент;

- визначення особистісних ціннісних орієнтацій, які можуть відрізнятися від загальноприйнятих і від визначених іншими студентами;

- організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності для розширення особистого професійного світогляду;

- креативність у виборі оптимальних моделей професійної діяльності для набуття досвіду та саморозвитку майбутнього фахівця з фізичної реабілітації тощо.

Ці характеристики Н. Гузій визначає як набуття професіоналізму, що формується й зростає з ініціативи самого майбутнього фахівця, тобто є «самодетермінованим явищем» [19]. Тому синергетичний підхід розглядаємо як такий, що передбачає реалізацію й інтегративного підходу. Із цього приводу Г. Хакен зазначає, що синергетика розглядається як «сукупний колективний ефект взаємодії кількох підсистем, що призводить до утворення стійких структур

і самоорганізації в складних системах» [20, с. 9].

Акцентує увагу на поєднанні освітніх процесів із синергетикою й Г. Радчук. Автор зазначає, що розгляд освітнього процесу крізь призму синергетики призвів до виникнення нової науково-педагогічної синергетики. Урахування синергетичного принципу самоорганізації відкритих систем розширює можливості аналізу моделювання освіти, створює найоптимальніші умови для її системного осмислення. Синергетична інтерпретація відкритих систем, що розвиваються, до яких належить і система освіти, породжує звернення до нелінійної причинності, що призводить до усвідомлення неможливості аналізу будь-якої еволюційної системи лише на основі емпіричного матеріалу, не знаючи причин і закономірностей, що породжують еволюцію та розвиток [21, с. 25–26].

У висновках маємо зазначити, що синергетичність у контексті нашого дослідження на основі реалізації інтеграції загальнонаукових підходів має чіткі ознаки:

- формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації неможливе без особистісної характеристики кожного студента, тому розвиток цієї складно організованої відкритої системи відбувається з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей (ціннісних орієнтацій, прагнення до саморозвитку, сформованості професійної компетентності, творчого підходу до професійного становлення тощо), а не жорстко запрограмованих чинників професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації;

- синергетичний підхід передбачає активний обмін думками, ідеями, характеризується інколи протилежним баченням специфіки й ефективності професійних дій студентами, викладачами, усталеними поглядами науковців на зміст професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації (що на перший погляд мають ознаки хаосу), щоб окреслити оптимальні способи ефективної організації професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації, тобто виявити творчий підхід і обґрунтувати нову професійну модель, з якою ідентифікувати свою майбутню професійну діяльність. Таким чином, синергія сприяє усвідомленню визначенню студентами особистої професійної траєкторії (спочатку під час навчання у ВНЗ, а далі – у практичній професійній діяльності);

- у сучасній традиційній системі професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації у ВНЗ використовуються інноваційні підходи до навчання студентів



на основі реалізації специфічних організаційних, педагогічних, психологічних та інших умов, застосування нових педагогічних технологій тощо. Спостерігається біфуркація (розгалуження) процесу підготовки студентів на традиційний та інноваційний, який визначається як альтернатива усталеним шляхам розвитку. Використання різних педагогічних технологій «дозволяє будувати різноманітні педагогічні ситуації, розробляти варіанти їх розвитку, прогнозувати результати й обирати оптимальний варіант», що свідчить про такі характерні риси синергетичних систем, як відкритість і нелінійність.

Біфуркація властива й системі навчально-пізнавальної діяльності студентів. У процесі навчання у ВНЗ кожен студент визначає власний шлях професійного становлення на основі професійної ідентифікації: 1) копіювання роботи (роблю так, як учили, як бачив); 2) використання творчого підходу до вибору нових способів професійної діяльності. Таким чином, стан синергетичної системи формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації визначається не тільки минулими досягненнями в професійній діяльності, а й формується на основі усвідомлення й уявлення студентами свого професійного майбутнього. Це свідчить про відкритість, нелінійність, невірноваженість синергетичної системи, оскільки передбачає постійний обмін інформацією.

Інтеграція різних загальнонаукових підходів у реалізації синергетичного підходу до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації не зводиться до створення комплексу методичних матеріалів, які забезпечують цей процес. На основі синергії передбачається розроблення цілісної інноваційної педагогічної системи, яка поєднує не лише зміст навчальних дисциплін і методичне забезпечення навчально-виховного процесу, а й творчий підхід викладачів до організації навчання (із використанням інноваційних педагогічних технологій і реалізацією оптимальних психолого-педагогічних умов). Обов'язковим складником є також креативність студентів. Із визначенням ціннісних орієнтацій і акме в особистісному професійному становленні вони мають змогу конструювати власну професійну модель професійної діяльності, ідентифікувати свій рівень підготовки із цією моделлю, реалізувати особистісні підходи та способи формування професійної ідентичності, що свідчить про нестійкість традиційних моделей професійної діяльності. Саме можливість використовувати варіативність професійної

підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації в системі ВНЗ свідчить про її динамічний розвиток і самоорганізацію.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, синергетичний підхід у підготовці майбутніх фахівців із фізичної реабілітації з метою формування в них професійної ідентичності відображає «новий погляд людини на світ і на саму себе в цьому світі», формує в студентів готовність до уникнення «примусового вирішення проблем» і вміння «прогнозувати майбутнє й вибрати оптимальний варіант розвитку ситуації з безлічі можливих». Визначені методологічні підходи до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації відображають загальнонаукові основи підготовки студентів, однак подальших наукових пошуків вимагає поглиблене вивчення інтегративного, праксеологічного підходу в підготовці цих фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Автомонов П. Дидактика вищої школи : [підручник] / П. Автомонов. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2008. – 368 с.
2. Сисоева С. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С. Сисоева, І. Соколова. – К. : Вид. Дім «ЕКМО», 2010. – 362 с.
3. Філософський енциклопедичний словник / В. Шинкарук, С. Бистрицький, М. Булатов, А. Ішмура-тов. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
4. Трофімов Ю. Психологія : [підручник] / Ю. Трофімов, В. Рибалка, П. Гончарук та інші. 5-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 2005. – 560 с.
5. Решетников П. Психолого-педагогические основы субъектного развития специалиста: пособие для переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и средних профессиональных учреждений / П. Решетников. – Белгород : Изд-во Белгород. юрид. ин-та МВД РФ, 2001. – 137 с.
6. Курлянд З. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / З. Курлянд, Р. Хмельюк, А. Семенова. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
7. Курлянд З. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців / З. Курлянд // Е-журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития». – 2009. – Выпуск № 1 [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_16/.
8. Курлянд З. Формування професійної усталеності викладача вищої школи / З. Курлянд // Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в XXI столітті: теорія і практика. – Одеса, 2002. – С. 17–24.
9. Siporin M. Introduction to Social Work Practice / M. Siporin. – N.Y. : Macmillan Publishing, 1975. – 230 p.
10. Мельничук І. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами ін-



терактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Мельничук. – Тернопіль, 2011. – 585 с.

11. Курдюмов С. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы / С. Курдюмов, Г. Маленецкий. – М. : Знамя, 1993. – 64 с.

12. Пригожин А. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А. Пригожин. – М., 1989. – 270 с.

13. Хакен Г. Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 456 с.

14. Буданов В. Синергетический подход в образовании / В. Буданов // Образование и интеграция. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – Вып. 1. – С. 26–35.

15. Шевелева С. Открытая модель образования (синергетический подход) / С. Шевелева. – М. : Магистр, 1997. – 47 с.

16. Кузьмина Н. Акмесинергетический подход в образовании / Н. Кузьмина, С. Пожарский // Акмеология развития: сб. статей. – СПб., 2006. – С. 7–22.

17. Кремень В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : [монографія] / В. Кремень, В. Ільїн. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

18. Гузій Н. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Гузій. – Київ, 2007. – 577 с.

19. Гузій Н. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Гузій. – Київ, 2007. – 577 с.

20. Хакен Г. Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 456 с.

21. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи : [монографія] / Г. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.

УДК 37.014.623

ЦІННОСТІ ТА ПЕРЕКОНАННЯ ЯК СКЛАДНИКИ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кузьменко Н.М., д. пед. наук,
доцент, професор кафедри педагогіки
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Самусенко В.О., студентка магістратури
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті проаналізовано особливості формування корпоративної культури працівників у закладі вищої освіти, зокрема основні її складники, рівні, ознаки, а також стратегію й етапи її формування. Розкрито специфіку таких складників корпоративної культури, як цінності та переконання. Розроблено рекомендації щодо формування та збереження корпоративних цінностей і переконань працівників у вищій школі.

Ключові слова: корпоративна культура, заклад вищої освіти, цінності, корпоративні цінності, переконання, управління у сфері освіти.

В статье затронута проблема формирования корпоративной культуры работников в высшем учебном заведении. Проанализированы составляющие, уровни и признаки корпоративной культуры, а также стратегия и этапы её формирования. Раскрыты такие составляющие корпоративной культуры, как ценности и убеждения. Предложены рекомендации по формированию и сохранению корпоративных ценностей и убеждений у сотрудников в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: корпоративная культура, заведение высшего образования, ценности, корпоративные ценности, убеждения, управление в сфере образования.

Kuzmenko N.M., Samusenko V.O. VALUES AND CONVICTIONS AS THE COMPONENTS OF THE HIGH SCHOOL EMPLOYEES' CORPORATE CULTURE

The article contains an analysis of the corporate culture of higher educational establishments including its components, levels and characteristics as well as strategy and stages of the formation. It is proved that corporate values and convictions are the main components of the employees' corporate culture. It is developed recommendations regarding the ways of forming and keeping of the corporate values and convictions at the high school.

Key words: corporate culture, high school, values, corporate values, convictions, management in education.



Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування вищої освіти України корпоративна культура працівників у вищій школі має неабияку значущість і розглядається сучасними науковцями як система матеріальних і духовних цінностей, ступінь високої репутації, імідж, який створюється в умовах конкуренції. Необхідною умовою трансформації вищої школи є введення моделі корпоративної культури. Реалізація цієї моделі дає змогу здійснювати погодження норм і цінностей із принципами функціонування закладу вищої освіти; координати внутрішніх і зовнішніх процесів; налаштування співробітництва; виховання почуття однієї команди. Корпоративна культура закладу вищої освіти має подвійну природу: по-перше, це культура досягнення інтересів на ринку освітніх послуг, по-друге, це традиційна академічна культура, заснована на збереженні педагогічних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою вивчення корпоративної культури організацій, зокрема закладів вищої освіти, займалися А. Алтайцев, І. Ігнат'єва, О. Гарафонова, Л. Балабанова, О. Сардак, В. Козлов, В. Кубко, А. Воронкова, М. Баб'як та ін. До складу корпоративної культури входять цінності та переконання працівників, які працюють у певному вищому навчальному закладі. Вони відіграють основоположну роль та є підґрунтям корпоративної культури, що було доведено в працях Г. Чайки, М. Варій, В. Кубко, В. Козлова. Незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень щодо корпоративної культури закладів вищої освіти, більш детального дослідження потребує проблема формування та збереження корпоративних цінностей і переконань.

Постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті особливостей корпоративної культури, зокрема цінностей і переконань науково-педагогічних працівників.

Завдання статті – проаналізувати особливості корпоративної культури в закладах вищої освіти та визначити можливі шляхи формування й збереження цінностей і переконань у працівників вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Корпоративна культура є необхідною складовою частиною ефективного функціонування внутрішньої системи та зовнішніх зв'язків закладу вищої освіти та його конкурентної спроможності. За визначенням І. Ігнат'єва й О. Гарафонові, корпоративна культура – це «система особистих і колективних цінностей, які сприймаються й поділяються членами організації, а також набір прийомів і правил вирішення проблеми зовнішньої адаптації та внутріш-

ньої інтеграції працівників, що виправдали себе в минулому й підтвердили свою актуальність у сьогодні» [5, с. 398].

Корпоративна культура установи повинна включати в себе зібрання найбільш важливих положень діяльності, що визначаються місією установи та стратегією розвитку [5]. А. Алтайцев зазначав, що корпоративна культура університету – це ступінь високої репутації, імідж, який створюється в умовах конкуренції на основі таких критеріїв, як стаж і досвід роботи у сфері освіти, визнання в професійних колах і серед громадськості; репутація й професіоналізм керівництва та викладачів; перспективи розвитку університету; затребуваність випускників і викладачів на ринку праці, рівень їхньої зарплати й кар'єрного зростання; ставлення співробітників університету до студентів; відгуки студентів про навчально-виховний процес; територіальне розташування, зовнішнє й внутрішнє оформлення університету; відкритість та інтегрованість навчального закладу [1].

В. Кубко виділяє такі ознаки розвинутої корпоративної ідентичності в працівників вищих навчальних закладів: високий ступінь поінформованості про історію, цінності, норми; позитивне ставлення до навчального закладу; прийняття та дотримання вироблених норм і цінностей [7].

У будь-якій організації виділяють три рівні корпоративної культури: видимий (поверхневий) рівень (видимі об'єкти, артефакти культури) і невидимі рівні, перший із яких включає виражені в словах і справах працівників загальні цінності й переконання, що свідомо поділяються й культивуються, а другий – базові глибокі переконання, які закладені на підсвідомому рівні. Саме останній рівень і є підґрунтям корпоративної культури [2].

Заклади вищої освіти відповідно до своєї подвійної природи мають два рівні корпоративної культури: зовнішній (місія, мета університету та його імідж у суспільстві, характер освіти, символіка) і внутрішній, який складається з когнітивно-аксіологічного блоку (цінності, знання, переконання, навички, уміння), поведінкового блоку (норми, звичаї, традиції, обряди, ритуали, історії, легенди) і праксеологічного блоку (система інститутів) [7].

Більш детально розглянемо такі складники внутрішнього рівня корпоративної культури працівників закладів вищої освіти, як цінності та переконання.

Цінності, за визначенням Г. Чайки, – це ті поняття, які використовуються для позначення об'єктів, явищ, а також ідей, які втілюють узагальнені ідеали й виступають



як еталон. К. Клакхон вважає, що без цінностей життя суспільства було б неможливим, функціонування соціальної системи не змогло б зберегти спрямованість на досягнення групових цілей, люди не могли б отримувати від інших те, що їм потрібно в особистісних і емоційних взаємодіях, не відчували б необхідної міри порядку та спільності цілей. Без єдиної системи цінностей організації не могли б стабільно функціонувати й досягати успіху. Отже, цінності становлять ядро корпоративної культури організації, культури спілкування та взаємодії в ній [9].

Сутність корпоративної культури в системі управління персоналом підприємства визначають загальнолюдські цінності (справедливість, свобода, добро та інші). Як складову частину корпоративної культури закладу вищої освіти розрізняють такі види цінностей:

- етичні цінності (визначають, що для навчального закладу може бути поганим і гарним, моральним і аморальним);

- соціально-економічні цінності (описують бізнес освітніх закладів, загальний стратегічний підхід до вибору ключової переваги організації, структуру витрат і правил економічної взаємодії, прийнятні й бажані темпи зростання);

- комунікативні цінності (описують принципи горизонтальних і вертикальних комунікацій).

Цінності організації демонструються за допомогою сукупності дій і заходів – корпоративних ритуалів. Умовно корпоративні ритуали можна поділити на ритуали заохочення, ритуали осуду й ритуали об'єднання [8].

Переконавання, на думку М. Варій, – це «упорядкована система поглядів і усвідомлених потреб особистості, що спонукає людину діяти згідно з власними ціннісними орієнтаціями» [3, с. 999]. В. Кубко стверджує, що спільні переконавання групи та відчуття належності до певної групи визначаються як корпоративність [7]. Як зазначалося раніше, переконавання окремих працівників і колективу в цілому є підґрунтям корпоративної культури організації. Основними джерелами переконавань є виховання, особистий досвід, соціальні стереотипи, авторитети.

Стратегія формування корпоративної культури закладу вищої освіти розгортається у двох планах: внутрішньому й зовнішньому. Зовнішній план – застосування комплексу заходів, спрямованих на забезпечення конкурентоспроможності закладу (досягнення рентабельності й соціального статусу). Внутрішній план – становлення

корпоративних педагогічних цінностей, високої академічної культури, норм педагогічних відносин, які забезпечують сприятливий морально-психологічний клімат, творчу атмосферу в середовищі викладачів, що формує гідність особистості, професійну гордість, а тому забезпечує репутацію закладу вищої освіти [8].

Ураховуючи структуру корпоративної культури, її послідовне формування або корекцію слід розглядати на таких рівнях: загальний (видимі зовнішні факти, а точніше – візуальна основа закладу вищої освіти); поведінковий (загальні норми, правила поведінки, стиль спілкування в закладі вищої освіти); розвиваючий (тренінги, семінари всередині організації) і ціннісний (система колективно розділених цінностей, символів, переконань, зразків поведінки) [4].

В. Козлов виокремлює п'ять основних етапів формування корпоративної культури: вироблення місії, визначення стратегії, основних цілей і цінностей; дослідження корпоративної культури, що вже склалася; розроблення організаційних заходів, спрямованих на формування, розвиток чи закріплення бажаних цінностей і зразків поведінки; цілеспрямований вплив на корпоративну культуру з метою усунення негативних цінностей; оцінка успішності впливу на корпоративну культуру і внесення необхідних корективів [6]. Формування та збереження корпоративних цінностей і переконань у співробітників закладів вищої освіти є процесом багатокomпонентним і довготривалим, що має певні особливості, а саме:

- забезпечення основоположної ролі керівника в закладі вищої освіти;

- керівникові та його заступникам варто сформувати чітку структуру переконань і цінностей і бути їх першими носіями (поведінка має відповідати цінностям), ураховуючи при цьому власні цінності та переконавання, а також унікальність та історичні умови створення й існування закладу вищої освіти;

- дотримання послідовності етапів формування корпоративних цінностей: діагностика наявних цінностей, аналіз стратегічних цілей і місії закладу вищої освіти, аналіз і оцінка основних компетенцій науково-педагогічних працівників, створення списку можливих цінностей, залучення співробітників до обговорення, переведення цінностей на рівень поведінки, затвердження остаточного списку цінностей, залучення всіх співробітників до виконання;

- усвідомлення керівником і співробітниками таких чинників: для чого потрібні саме ці цінності, хто їх реалізовуватиме, які



шляхи будуть підібрані для реалізації, коли вони будуть реалізовані і як саме;

- використання механізму участі (залучення), який включає такі складники: домовитися про поняття, визначити й описати бажаний і небажаний стиль поведінки, визначити цінності, виділити основні принципи (правила);

- орієнтація на людей і формулювання корпоративних цінностей зрозумілою та прийнятною мовою;

- застосування внутрішнього PR: створення систематизованих матеріалів про навчальний заклад і його корпоративну культуру, розроблення корпоративних стандартів, кодексу тощо;

- розроблення системи заохочень і стимулів для зменшення опору (пов'язана з відчуттям належності працівника до навчального закладу);

- застосування безпосереднього й опосередкованого впливу на емоційно-вольову та пізнавальну сфери співробітників, а також використання власного прикладу керівника;

- вплив через зовнішні прояви (поведінка, дії) на внутрішній рівень (розумовий);

- вплив спочатку на тих співробітників, які відкриті для сприйняття нових цінностей;

- систематичне застосування ритуалів (заохочення, осуду й об'єднання).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, ми розглянули особливості корпоративної культури закладу вищої освіти, зокрема такі її складники, як цінності та переконання, а також шляхи їх формування й збереження. Керівникові важливо розуміти, що сформувавши, змінити або трансформувати корпоративну культуру (особливо такої зрілої організації, як заклад вищої освіти) досить складно. Тому не потрібно

чекати швидких результатів, проте керівникові варто вірити в корпоративні цінності та реалізовувати їх у своїй поведінці, робити акцент на використанні механізмів участі та спільності у формуванні цінностей і переконань, систематично застосовувати до співробітників стимулюючі заходи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алтайцев А. Корпоративная культура университетов США / А. Алтайцев // Идея университета: парадоксы самоописания / Сб. материалов третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективно-го преподавания к эффективному учению» (Минск, 29–30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн. : БГУ, 2002. – 244 с.
2. Балабанова Л. Управление персоналом : [підручник] / Л. Балабанова, О. Сардак. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 468 с.
3. Варій М. Загальна психологія : [навчальний посібник] / М. Варій. – К. : «Центр учбової літератури», 2009. – 1008 с.
4. Воронкова А. Корпорації: управління та культура : [монографія] / А. Воронкова, М. Баб'як, Е. Коренев, І. Мажура. – Дрогобич : Вимір, 2006. – 376 с.
5. Ігнат'єва І. Корпоративне управління : [підручник] / І. Ігнат'єва, О. Гарафонова // Київ. нац. ун-т технологій та дизайну – К. : Центр учбової літератури, 2013. – 600 с.
6. Козлов В. Корпоративная культура : [учебно-метод. пособие] / В. Козлов. – М. : Альфа – Пресс, 2009. – 304 с.
7. Кубко В. Корпоративна культура як об'єднана основа вищих навчальних закладів / В. Кубко // Вісник Книжкової палати. – 2011. – № 11. – 52 с.
8. Кубко В. Формування корпоративної культури вищих навчальних закладів України / В. Кубко // Культура народів Причорномор'я. – 2014. – № 267. – 232 с.
9. Чайка Г. Культура ділового спілкування менеджера : [навчальний посібник] / Г. Чайка. – К. : Знання, 2005. – 442 с.



УДК 37.061:004.92]:378.22(045)

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ГОЛОГРАФІЇ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ КІБЕРБЕЗПЕКИ

Лобода С.М., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри комп'ютерних мультимедійних технологій
Національний авіаційний університет

Матвійчук-Юдіна О.В., старший викладач,
здобувач кафедри комп'ютерних мультимедійних технологій
Національний авіаційний університет

У статті представлено методичні рекомендації щодо організації процесу формування компетентності з голографії у студентів кваліфікаційного рівня бакалавр спеціальності 125 «Кібербезпека» під час вивчення навчальної дисципліни «Комп'ютерна графіка». Описано проектну методику вбудовування графічних знаків-ідентифікаторів за двома процедурами: 1) розміщення знаку-ідентифікатора на тлі контейнера з використанням різних типів графічних ефектів; 2) вбудовування графічного знаку-ідентифікатора у вигляді розсіяного шуму до цифрового контейнера з використанням спеціалізованого програмного забезпечення.

Ключові слова: голографія, комп'ютерна графіка, професійні компетентності з комп'ютерної графіки, компетентність з голографії, програмне забезпечення, бакалавр кібербезпеки.

В статье представлены методические рекомендации организации процесса формирования компетентности по голографии у студентов квалификационного уровня бакалавр специальности 125 «Кибербезопасность». Описана проектная методика встраивания графических знаков-идентификаторов по двум процедурам: 1) размещение знака-идентификатора на фоне контейнера с использованием разных типов графических эффектов; 2) встраивание графического знака-идентификатора в виде распределенного шума в цифровой контейнер с использованием программного обеспечения и его плагина.

Ключевые слова: голография, компьютерная графика, профессиональные компетентности по компьютерной графике, компетентности по голографии, программное обеспечение, бакалавр кибербезопасности.

Loboda S.M., Matviichuk-Yudina O.V. FORMATION OF COMPETENCE ON HOLOGRAPHY FOR FUTURE BACHELORS OF CYBERSECURITY

In the article are presented the methodical recommendations for organization of the process of formation of competence on holography for students of qualification level of bachelor of specialty 125 "Cyber Security" during the study of the discipline "Computer Graphics". Described the design method for embedding graphic identifiers in two procedures: 1) the placement of a sign-identifier on the background of the container using different types of graphic effects; 2) embedding the graphic sign-identifier in the digital container using software and its plugin.

Key words: holography, computer graphics, professional competencies in computer graphics, competence in holography, software, Bachelor of Cybersecurity.

Постановка проблеми. Стрімке поширення інформаційних технологій (далі – ІТ) у межах надання інформаційно-комунікаційних (далі – ІК) послуг суспільству спричинило розвиток мультимедійних систем різних класів і видів. Процес невпинного зростання кількості мультимедійних методів, засобів і супроводжуючих їх програмних продуктів вимагає нового рівня захисту інформаційних ресурсів в інформаційно-комунікаційних системах (ІКСМ).

Перенавантаження кібернетичного простору графічними даними майже на 95% встановлює нові вимоги до комп'ютерної стеганографії та голографії. Зрозуміло, що на перших етапах розвитку систем захисту питання вбудовування знаку-ідентифіка-

тора у цифрове зображення, тобто розміщення корисного графічного повідомлення у цифровий контейнер, розглядалося серед питань теорії стеганографії [1]. Однак з розвитком інформаційного суспільства та його потреб: у відображенні, висвітленні інформації, авторизації відео продукції та забезпеченні авторського права, сформувався новий науково-практичний напрям – голографічний захист інформаційних ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті досліджуваної проблеми привертають увагу праці таких провідних вітчизняних учених, як В. Биков, А. Васильєв, А. Гуржій, М. Жалдак, М. Згуровський, Ю. Зубань, Ю. Коровайченко, Т. Ковалюк,



В. Кухаренко, А. Манак, Н. Морзе, В. Олійник, Є. Полат, С. Ракова, О. Співаковський, О. Спірін, С. Семеріков, Ю. Триус, С. Шкарлет та ін. Безпосередньо проблемі викладання у вищій школі комп'ютерної графіки, розділом якої є голографія, присвячені дослідження таких українських учених: С. Горобець, В. Мироненко, М. Новожилова, Н. Федотова. Особливої уваги заслуговує науковий доробок, представлений у дослідженнях з технічних наук А. Шапки щодо захисту інформації у фіскальній службі та О. Ангельського щодо голографії, статистичної та кореляційної оптики, оптичної діагностики жорстких поверхонь та ін. Різних аспектів окресленої проблеми торкалися зарубіжні науковці: С. Ізенбек, Л. Бахрах, К. Мустафін, В. Гінзбург, Б. Степанов та ін.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття специфіки організації процесу формування компетентності з голографії у студентів кваліфікаційного рівня бакалавр спеціальності 125 «Кібербезпека» під час вивчення навчальної дисципліни «Комп'ютерна графіка».

Виклад основного матеріалу дослідження. Голографічний захист інформаційних ресурсів сьогодні охоплює такі напрямки, як вбудовування графічної інформації з метою її прихованої передачі, цифрових знаків-ідентифікаторів, цифрових водяних знаків (ЦВЗ), ідентифікаційних номерів тощо [2]. Одним з найпоширеніших напрямків використання голографії є питання захисту авторського права від несанкціонованого використання інформаційного продукту зловмисником. Практичними напрямками реалізації означених вище завдань можуть бути цифрові графічні знаки-ідентифікатори (зображення-контейнера у вигляді мітки, голограми, водяні знаки тощо), що вбудовуються в інформаційний продукт за допомогою таких сучасних методів комп'ютерної графіки, як 2D чи 3D моделювання. Знак-ідентифікатор може бути видимим чи невидимим з встановленим коефіцієнтом прозорості, або бути непомітним для людського ока у вигляді так званого шуму зображення.

Цифровий водяний знак (ЦВЗ) у наявній науковій літературі з технічних наук визначається як технологія, створена для захисту авторських прав мультимедійних файлів та програмного забезпечення різних класів [3, 4]. ЦВЗ упроваджуються у цифрові інформаційні ресурси та найчастіше застосовуються у системах захисту від несанкціонованого копіювання та підтвердження авторського права.

Компетентність з комп'ютерної графіки, як невіддільна складова загальної фахо-

вої компетентності майбутнього бакалавра кібербезпеки, спрямована на обслуговування таких новітніх властивостей інформаційних систем, як захист інформаційних ресурсів і баз даних та висвітлення інформаційних потоків даних [5].

Наявні технічні методи, що вирішують завдання захисту авторського права шляхом вбудовування знаку-ідентифікатора, можна розділити на два напрями: 1) науково-практичний напрям реалізації методів, які приховують інформацію у просторовій області (цифровій площині) зображення; 2) методи, що вбудовують знак-ідентифікатор у частотну область з плоским або просторовим відображенням знаку [6].

Методи першого напрямку вбудовують корисну інформацію безпосередньо у цифрову площину даних зображення на базі 2D і 3D графіки, що робить їх нестійкими до несанкціонованого втручання та багатьох класів спотворень. Компресія з втратами, що порушує цілісність знаку, призводить до часткового, чи навіть повного знищення вбудованого знаку-ідентифікатора.

Стойкими до різних видів руйнацій, процедур віддалення та компресії є методи другого напрямку з використанням відбиття хвиль частотного діапазону відповідного до сприйняття оком людини.

Базовим обмеженням і вимогою впровадження знаку-ідентифікатора виступає гарантована голографічною системою цілісність, вбудованої корисної інформації при великій вірогідності подальших спотворень цілісності, чи компресії зображення-контейнера. А також з урахуванням мінімального впливу процедур вбудовування цифрових знаків на якість та обсяг самого зображення.

Нині існує безліч прикладних програмних продуктів та графічних редакторів для реалізації вбудовування графічних знаків-ідентифікаторів: Photoshop, FastStone, PhotoResister, Avidemux, WaterkmarMagic, ImageTuner і т.п.

Для надбання знань та навичок з голографії студентами кваліфікаційного рівня бакалавр може бути використане сучасне прикладне ПЗ Photoshop CS5\6. Зазначений програмний продукт, на думку авторів, повністю забезпечує реалізацію поставленої мети щодо впровадження базових методів і засобів голографічного захисту інформації з використанням особливостей різних класів компресорів та форматів файлів (jpg, png, rar та т.і.). Зазначимо, що описані далі у статті приклади організації лабораторних занять з використанням проектно-методики вбудовування графічних знаків-ідентифікаторів були реалізовані



на базі офіційних демонстраційних безкоштовних версій компанії Adobe Photoshop (або можуть бути впроваджені у навчальну практику за іншими умовами офіційної політики компанії для ВНЗ, для учнів, на платній чи безкоштовній основі тощо) [7].

Для створення графічного проекту голограми необхідно завантажити в оболонку Adobe Photoshop CS5\6 графічне зображення, яке ми безпосередньо збираємося реалізувати як знак-ідентифікатор.

Як графічний ідентифікатор оберемо логотип Національного авіаційного університету (НАУ) – nau.jpeg (рис. 1).

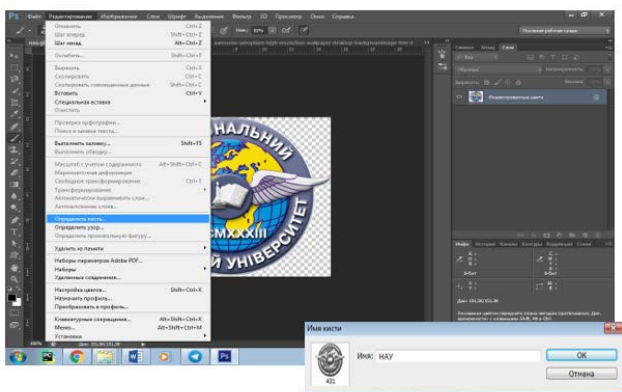


Рис. 1. Графічний ідентифікатор – логотип Національного авіаційного університету (nau.jpeg)

Для того, щоб побачити результат на звичайному фоні, придатному до подальших дій, необхідно відкрити нову вкладку панелі головного меню та, використовуючи панель інструментів у наборі інструментів, активізувати щойно створений ідентифікатор – логотип НАУ. З огляду на послідовність дій процедури створення графічного ідентифікатора, встановлюємо необхідний розмір графічного зображення і наносимо логотип на білий фон (рис. 2).

Наступний етап – набуття знань та вмінь створення графічного контейнера, що по-

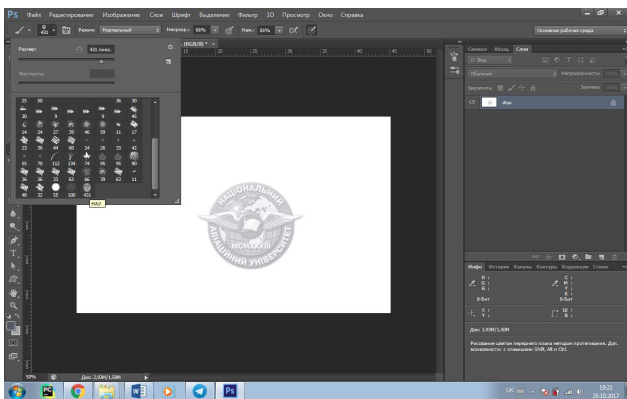


Рис. 2. Графічний ідентифікатор НАУ на базовому білому фоні

требує ідентифікації, авторизації або підтвердження авторського права.

Реалізуємо попередній прийом на цифровому зображенні – контейнері літака, що вимагає авторського підтвердження і подальшої реалізації методів голографії. Необхідно обрати його за тло з використанням різних графічних стилів. Може бути виконана наступна операція, як приклад, така як відкриття зображення контейнеру «litak.jpg». Дане графічне зображення-контейнер, буде надалі тлом та задіяне функціональним набором інструментальної панелі меню для фіксації відбитку знаку-ідентифікатора.

Далі необхідно виконати процедури переміщення знаку-ідентифікатора на тло графічного контейнера, а також у вікні графічних стилів необхідно залучити інструментарій відповідно до встановлених вимог: напрями падіння світла на графічний ідентифікатор, класи тіней, зовнішні або внутрішні світлові ефекти, типи глянцевої поверхні тощо).

За потреби можна використати режим накладання шару на тло і встановлення потрібної прозорості та кольорової заливки графічного знаку-ідентифікатора (логотип НАУ, рис. 3). Встановлення режиму прозорості ідентифікатора-логотипа, а також його розмір стосовно розміру графічного-контейнеру є базовими вимогами ідеології вбудовування голографічного повідомлення.



Рис. 3. Цифровий контейнер та вбудований графічний ідентифікатор логотипу НАУ на базовому тлі літака

Зазначену процедуру розміщення знаку-ідентифікатора на тлі контейнера, можна також виконати на базі вбудованого у програмне забезпечення (ПЗ) Photoshop плагіну (наприклад, додатку Digimarc).

Прикладна спеціалізована програма плагінів графічного ПЗ має додаткові можливості підвищення рівня стійкості знаку-ідентифікатора до несанкціонованих зломів на основі вбудованих методів кодування водяного знаку.

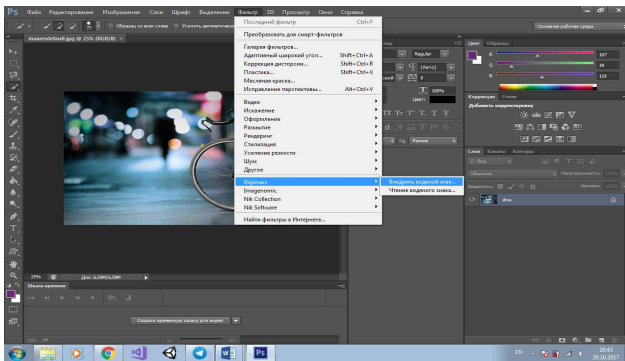


Рис. 4. Цифрове зображення контейнеру (вечірнє місто) з вбудованим графічним ідентифікатором логотипу НАУ на основі спеціалізованих функцій графічного ПЗ

Результатом зазначених операцій є впровадження функції так званого візуального шуму [8; 9]. Зір сторонньої людини або професійного експерта з голографічного захисту інформації у цьому випадку не може сприйняти вбудований знак-ідентифікатор візуально. Підтвердження наявності у цифровому зображенні ідентифікатора можливе тільки за допомогою спеціального ПЗ вилучення графічного засвідчення. Водяний знак вмонтований як цифровий шум піддається видаленню, але порушникам потрібно знати або аналітично передбачити його існування.

Недоліком цього методу є те, що збільшення візуального шуму може призвести до збільшення розміру самого файлу контейнера (рис. 4).

Вихідне зображення матиме такий самий візуальний вигляд, як і спочатку, хоча його розміри збільшаться: 2.jpg – вхідне зображення; 3.jpg – вихідне зображення (рис. 5).

Висновки з проведеного дослідження. На прикладах із власної педагогічної практики викладання навчальної дисципліни «Комп'ютерна графіка» для студентів кваліфікаційного рівня бакалавр спеціальності 125 «Кібербезпека» сформульовано методичні рекомендації, що розкривають послідовність дій викладача і студента під час застосування проектної методики вбудовування графічних знаків-ідентифікаторів.

Проектна методика вбудовування графічних знаків-ідентифікаторів включає дві процедури: 1) розміщення знаку-ідентифікатора на тлі контейнера з використанням різних типів графічних ефектів; 2) вбудовування графічного знаку-ідентифікатора у цифровий контейнер з використанням ПЗ Photoshop та його плагіну, що створює додаткові можливості підвищення рівня стійкості знаку-ідентифікатора до несанкціонованих зломів.

Як доводять результати власної педагогічної практики, впровадження описаної

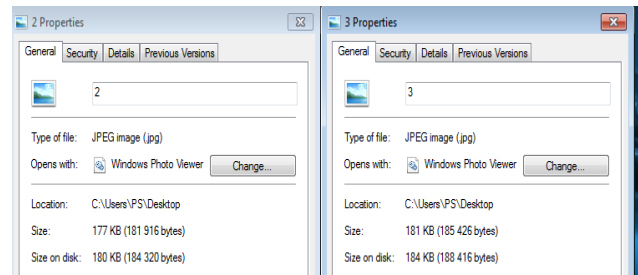


Рис. 5. Кількісні показники обсягів цифрового зображення контейнеру без знаку-ідентифікатора та з вбудованим графічним ідентифікатором логотипу НАУ на основі ПЗ

проектної методики сприяє значному підвищенню показників рівня набутих практичних знань, умінь і навичок у студентів з голографії, а, отже, може використовуватися у навчальному процесі ВНЗ з метою формування професійних компетентностей з комп'ютерної графіки у майбутніх бакалаврів кібербезпеки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні можливостей застосування новітніх інтерактивних технологій формування компетентностей зі стеганографії у процесі фахової підготовки майбутніх бакалаврів кібербезпеки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коначович Г.Ф. Компьютерная стеганография. Теория и практика / Г.Ф. Коначович, Ф.Ю. Пузыренко. – К. : МК-Пресс, 2006. – 288 с.
2. Голографічний захист інформаційних ресурсів : Закон України «Про затвердження Положення про порядок голографічного захисту документів і товарів». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/171-2001-%D0%BF>.
3. Клименко И.С. Голография структурных изображений и спекл-интерферометрия. – М. : Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит., 1985. – 320 с.
4. Колфилд Д. Оптическая голография / Джон Колфилд. – М. : Эксмо, 2011. – 736 с.
5. Матвійчук-Юдіна О.В. Ключові компетентності фахівців спеціальності «Кібербезпека» з предмету «Комп'ютерна графіка» згідно індустріальної моделі промисловості / О.В. Матвійчук-Юдіна // Вісник Житомирського державного університету. – 2017. – № 4(90). – С. 93 – 98.
6. Милер М. Голография. Теория, эксперимент, применение / М. Милер. – Л. : Машиностроение, Ленинградское отделение, 1979. – 206 с.
7. Фотошоп [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.adobe.com/ua/products/photoshop.html>.
8. Ваголин Д. Методы сжатия данных. Устройство архиваторов, сжатие изображений и видео / Д. Ваголин, А. Ратушняк, М. Смирнов, В. Юкин. – М. : ДИАЛОГ-МИФИ, 2012. – 384 с.
9. Гинзбург В.М. Оптическая голография: Практические применения / В.М. Гинзбург, Б.М. Степанов. – М. : Советское радио, 1978. – 240 с.



УДК 796.012.656+796.015.367-057.875

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФІТНЕС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ І КУРСІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Максимова К.В., старший викладач кафедри
української та іноземних мов
Харківська державна академія фізичної культури

Мулик К.В., д. пед. н., доцент, професор,
завідувач кафедри зимових видів спорту, велоспорту та туризму
Харківська державна академія фізичної культури

У статті розглядається питання визначення поняття «компетенція» у процесі формування фітнес-культурної компетентності студентів І курсів вищої школи у процесі фізичного виховання. Сформовані фітнес-культурні компетентності для студентів І курсів вищої школи України. Доведено необхідність вдосконалення процесу фізичного виховання засобами фітнес-культури, здатної формувати освічених студентів, а також створення повноцінного процесу інкультурації, спрямованої на формування культурно-компетентної сучасної студентської молоді.

Ключові слова: *фітнес-культура, фітнес-культурна компетентність, методична система, вища школа, навчальний процес, фізичне виховання, інкультурація.*

В статье рассматриваются вопросы определения понятия «компетенция» в процессе формирования фитнес-культурной компетентности студентов I курсов высшей школы в процессе физического воспитания. Сформированы фитнес-культурные компетентности для студентов I курсов высшей школы Украины. Доказана необходимость усовершенствования системы физического воспитания средствами фитнес-культуры, способной формировать здоровых и образованных студентов, а также создание полноценного процесса инкультурации, направленной на формирование культурно-компетентной современной молодежи.

Ключевые слова: *фитнес-культура, фитнес-культурная компетентность, методическая система, высшая школа, учебный процесс, физического воспитания, инкультурация.*

Maksymova K.V., Mulyk K.V. THE PROBLEM OF THE DEFINITION OF "COMPETENCE" IN THE PROCESS OF FORMING THE FITNESS AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AND HIGH SCHOOL COURSES

The article deals with the definition of the concept of "competence" in the process of forming the fitness and cultural competence of students and higher education courses in the process of physical education. Formed fitness and cultural competencies for students of the first year of higher education in Ukraine. The necessity of improving the process of socialization capable of forming educated students, as well as the creation of a fully-fledged inculturation process aimed at the formation of a culturally competent modern student youth, is proved.

Key words: *fitness culture, fitness-cultural competence, methodical system, high school, educational process, physical education, enculturation.*

Постановка завдання. Останнім часом спостерігаються тенденції підсилення ролі компетентностей у вищій освіті, що набуває все більшої актуальності [4]. Головною метою підготовки майбутніх спеціалістів у сучасних умовах розвитку нашого суспільства на шляху європеїзації стає набуття та розвиток певних компетентностей, які мають забезпечити йому можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного світу. Це потребує впровадження відповідних змін у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців.

Глобальні соціально-економічні зміни, що відбуваються на сучасному етапі формування та розвитку нашого суспільства в

умовах європеїзації, мають суттєвий вплив на систему вищої освіти України. Особливої уваги потребує сучасний етап розвитку людства, що характеризується глобалізацією та інформатизацією світового суспільства, що негативно позначається на стані здоров'я населення України, зокрема, студентської молоді. Одним із найголовніших шляхів підвищення якості вищої освіти стає компетентнісний підхід як ключова методологія модернізації усього навчально-виховного процесу [4].

Тому необхідність гуманізації та гуманітаризації сучасної вищої освіти, яка актуалізує культурологічну складову програм усіх навчальних предметів вищої школи,



а також вдосконалення процесу соціалізації, здатної формувати освічених студентів, а також створення повноцінного процесу інкультурації, спрямованої на формування культурно компетентної сучасної студентської молоді є першочерговими завданнями вищої освіти.

Стало відомо, що сучасна система фізичного виховання в Україні, зокрема у м. Харкові, не задовольняє природну біологічну потребу студентської молоді у руховій активності, не забезпечує студентів необхідним рівнем здоров'я, фізичної підготовленості, працездатності, науково обґрунтованими освітніми і оздоровчими технологіями, які можна використовувати у подальшій життєдіяльності [6]. Однією з причин є застаріла методична система фізичного виховання, що не відповідає інтересам та потребам сучасної молоді. Так, виникла суперечність між потребами та вподобаннями особистості студента у світоглядному, духовно-культурному, інтелектуальному збагаченні та фізичному вдосконаленні [7].

Саме тому постало питання повної модернізації методичної системи фізичного виховання, її основної мети та завдань, організаційних форм, методів і засобів навчання, оздоровлення та виховання в їх раціональному поєднанні для формування у студентів фізкультурно-оздоровчих компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст сучасних наукових публікацій свідчить про те, що імперативним фактором формування фітнес-культури як багатомірної нормативно-ціннісної системи пріоритетів молодіжного соціуму є формування фітнес-культурної компетентності та створення на основі цього новітніх освітніх програм з фізичного виховання на основі змісту різноманітних фітнес-технологій, які останнім часом активно розвиваються [3].

Вивченням питання методичної системи та формування ключових компетентностей займалися такі науковці, як С. Гончаренко, А. Новиков, Ю. Бабанський, А. Пишкало, Г. Серіков, проте ніхто з них не розглядав проблему формування фітнес-культурної компетентності студентів І курсів вищої школи, що і становить актуальність нашого дослідження.

Постановка проблеми. Метою нашого дослідження є визначення поняття «компетентність» у процесі формування фітнес-культурної компетентності студентів І курсів вищої школи.

Вирішення даної проблеми передбачає розв'язання наступних завдань: аналіз науково-методичної, філософсько-методоло-

гічної та психолого-педагогічної літератури з питань методичної системи, її компонентного складу, обґрунтування та розробка методичної системи формування фітнес-культурної компетентності студентів І курсів вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Політичні та соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні та світі останнім часом, вимагають істотного реформування наявної методичної системи вищої освіти, яка має забезпечити кожному студентові реальні умови для інтелектуального, духовного і фізичного розвитку та підвищення загальнокультурного і професійного рівня, що відповідатиме кращим світовим стандартам освіти. Останнім часом спостерігається стрімке зниження рівня фізичного розвитку, фізичної підготовленості та стану здоров'я студентів І курсів в Україні, зокрема, у м. Харкові, показники яких набули критичного характеру [8].

Аналіз сучасних тенденцій удосконалення методичної системи фізичного виховання дозволяє стверджувати про те, що нині створюються об'єктивні умови для вирішення цієї проблеми за допомогою такого нового суспільно-культурного явища як фітнес-культура молодіжного соціуму, яка формує особистість на основі нормативно-ціннісної системи принципів здорового способу життя, психофізичного самовдосконалення, цілеспрямованої адаптації до навчальної та професійної діяльності.

Необхідність створення повноцінного процесу інкультурації, спрямованої на формування фітнес-культурної компетентної сучасної студентської молоді є першочерговими завданнями вищої освіти. **Інкультурація** це процес входження індивіда у культуру, оволодіння етнокультурним досвідом. Основний зміст інкультурації полягає у засвоєнні особливостей мислення та дій, моделей поведінки, які становлять культуру [10].

Фітнес-культуру складають два дуже поширені сучасні явища: «фітнес» та «культура». Сучасний стиль життя студентської молоді не можливо уявити без такого явища як **фітнес** (від англ. to be fit – «бути у формі»), що є сучасною організаційною формою кондиційного тренування і розглядається як світова метафора абсолютного здоров'я та соціального успіху особистості [6]. Нині фітнес став культурологічною **еманацією** (від лат. emanatio – «розповсюдження») західного стилю життя та стратегією успішності серед української молоді [5].

Слово «**культура**» – латинського походження, яке означало обробку, догляд, поліпшення (colo, colere – обробка, за-



йматися землеробством) [1]. Це поняття вживалося у словосполученнях і означало ступінь майстерності в якій-небудь галузі, придбання розумових навичок (наприклад, *cultura juris* – вироблення правил поведінки, *cultura scientiae* – засвоєння науки, *cultura literarum* – вдосконалення письма). До XVIII ст., згідно з висновками лінгвістів слово «культура» стало окремою, самостійною лексичною одиницею, означаючи «обізнаність, освіченість, вихованість», тобто все те, що і зараз ототожнюють з культурністю.

Марк Тулій Цицерон у «Тускуланських бесідах» використав красиву метафору – *cultura animi*, тобто оброблення, виховання душі, ототожнюючи її із філософією. В одному зі своїх листів він говорить про «культуру духу», тобто про розвиток розумових здібностей, що є гідним завданням для вільної людини і дається завдяки заняттям філософією [9]. Отже, фітнес-культура є результатом вдалого поєднання та еволюційним перевтіленням сфери фізичної культури на сучасному етапі існування нашої держави в ефективний засіб формування «культуру духу».

Сьогодні чітко простежуються тенденції сприятливих умов для виховання фітнес-культури особистості сучасної студентської молоді. Фітнес-культура постає як багатомірне соціокультурне явище, що є важливим інструментом становлення фізичного розвитку та психічної стійкості особистості у системі вищої професійної освіти, що сприяє її вихованню, освіті та соціалізації [2].

Фітнес-культура студентів трактується як сучасний, соціально-затребуваний, методично-обґрунтований та практично результативний компонент сфери фізичної культури, який виконує її основні функції з активною реалізацією всього потенціалу засобів оздоровчого фітнесу [2]. Заслугує на увагу той факт, що фітнес-культура є однією зі сфер активного формування тілесного, духовного та інтелектуального досягнення особистості, яка втілює у собі ціль, засоби та результат гармонійного розвитку та самовдосконалення життєвого потенціалу сучасної студентської молоді.

Як сегмент фізичної культури фітнес-культури властиве вирішення основних завдань, а саме: *ціннісно-зорієнтованих, гедоністичних, видовищних, інтегративних, інформаційних, соціальних та морально-виховних*, з метою задоволення потреб студентської молоді у рухливій активності та формуванню на основі цього фізичної дієздатності.

Цінність фітнес-культури полягає у тому, що вона є одним з компонентів проце-

су формування загальної та професійної культури особистості сучасного студента. Тому постала необхідність введення до навчального процесу нового предмету «Фітнес-культура». Як навчальна дисципліна, вона є одним із сучасних засобів формування всебічної розвиненої особистості, фактором зміцнення здоров'я, оптимізації фізичного та психічного стану студентів у процесі професійної підготовки.

Через те, що фітнес-культура стала невіддільним компонентом сучасної субкультури студентської молоді, основним завданням якої є зміцнення та покращення стану здоров'я студентів та прищеплення навичок до здорового способу життя [8], тому постала необхідність формування фітнес-культурної компетентності у системі вищої освіти України.

Суть поняття **компетенція** (лат. *competentia* – «належність за правом») означає обізнаність та досвід індивідуума у певному питанні або колі питань, що охоплює універсальні та вузько специфічні предметні сфери, в яких людина добре обізнана, має знання та досвід [1]. Синонімами поняття «компетентність» вважають «проінформованість», «обізнаність», «авторитетність». Інше тлумачення цього поняття означає «коло питань, в яких людина добре обізнана, має знання та досвід». Компетентність також визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [4].

З позицій інтегрованого підходу компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, наочні та інструментальні (зокрема комунікативні) особливості і компоненти. Джон Равен визначає категорію компетентності як здатність людини, яка необхідна для виконання конкретної дії у певній галузі діяльності, яка поєднує у собі знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої вчинки [11]. На думку М. Фіцули, професійну компетентність фахівця визначають ціннісні орієнтації, мотиви його діяльності, розуміння себе та навколишнього світу, сталі взаємини з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу [12].

В останні роки поняття «компетентність» вийшло на загально дидактичний та методологічний рівні. Це пов'язано з його системно-практичними функціями й інтеграційною метапредметною роллю у загальній освіті. **Метапредметність** є особливим філософським рівнем інтеграції знань, який розглядає загальні взаємо-



зв'язки у системі «людина – суспільство – природа – техніка» [9]. У вищій школі вона покликана підвищити рівень інтеграції знань студентів, надати навчальним досягненням цілісності та системності, розвинути професійно спрямовані інтереси і здібності та допомогти в опануванні та отриманні обраної професії.

Посилення уваги до цього поняття обумовлене також рекомендаціями Ради Європи, що стосуються відновлення освіти, наближення її до замовлення соціуму. Необхідність формування вищою школою **ключових компетентностей** зазначена у концептуальній модернізації вітчизняної освіти [11]. Варто зазначити, що не існує єдиного узгодженого визначення та переліку ключових компетентностей. Під час симпозиуму Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європи» було визначено орієнтовний перелік ключових компетентностей [10].

В Україні Державний стандарт вищої освіти визначає такі види компетентності: *комунікативна, міжпредметна, предметна*. У цьому документі зазначається, що **компетентність** є динамічною комбінацією знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [4].

Варто відрізнити просто компетентності від освітніх компетентностей. **Освітня компетентність** це вимога до освітньої підготовки, виражена сукупністю взаємозалежних значеннєвих орієнтацій, знань, вмінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно визначеного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності. Визначивши поняття освітніх компетентностей, варто з'ясувати їх ієрархію. Вирізняють трирівневу ієрархію компетентностей:

- **ключові компетентності**, які відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти;

- **загальнопредметні компетентності**, які відносяться до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей;

- **предметні компетентності** – частки стосовно двох попередніх рівнів компетентності, що мають конкретний опис і можливість формування у рамках навчальних предметів.

З урахуванням даних позицій **ключовими освітніми компетентностями** є

такі: *ціннісно-смилова компетентність; загальнокультурна компетентність; навчально-пізнавальна компетентність; інформаційна компетентність; комунікативна компетентність; соціально-трудова компетентність; компетентність особистісного самовдосконалення.*

Під **фітнес-культурною компетенцією** розуміють набуту у процесі навчання інтегровану здатність студентів, яка складається зі фітнес-знань, вмінь, навичок, досвіду, цінностей, які можуть цілісно реалізовуватися у професійній діяльності. Фітнес-культурна компетентність це рівень адаптованості студентів до культурного, комунікаційного, спортивного сучасного середовища, їх вміння орієнтуватися та реалізувати себе у професійному просторі.

Отже, до фітнес-культурних компетентностей, якими повинен оволодіти студент під час вивчення дисципліни «Фітнес-культура» належать:

1). **Сформувати:**

- та закріпити фітнес-культуру як навчальну дисципліну, яка є одним із засобів формування всебічно розвинутої особистості, фактором зміцнення здоров'я, оптимізації фізичного та психофізіологічного стану студентів вищої школи;

- фітнес-культуру як один із компонентів соціокультурної реальності студентів, частину його професійної культури у результаті цілеспрямованого педагогічного впливу основними та специфічними засобами, результатом якої є дбайливе відношення студентів до свого здоров'я та фізичних можливостей власного організму;

- фітнес-культуру як важливий компонент фізичної культури, що забезпечує раціональне використання особистістю студента рухової діяльності, з метою оптимізації стану та розвитку, фізичної підготовки до життєвої професійної діяльності;

- парадигму знань про використання фізичних вправ з метою підвищення потенціалу здоров'я;

- поняття «культура здоров'я» особистості студента;

- основні цінності орієнтації (інтелектуальні, мобілізаційні, валеологічні, цінності педагогічних технологій) та ціннісний потенціал фітнес-культури у майбутніх спеціалістів;

- мотиваційно-ціннісні відношення до фітнес-культури, установки на здоровий спосіб життя, фізичне вдосконалення та виховання, потреби у систематичних заняттях.

**2). Знати:**

– історичні передумови виникнення фітнесу, основні види сучасних фітнес-технологій, а також структуру та зміст різних видів фітнес-програм;

– основні компоненти фітнес-культури;

– етимологію основних фітнес-понять та методи програмування фітнес-занять;

– загальну характеристику рухливої активності, фізіологію м'язової діяльності та адаптацію організму до фізичного навантаження;

– основи анатомії та біомеханіки;

3). Оволодіти :

– знаннями та навичками у галузі фітнес-культури;

– розуміти роль фітнес-культури у розвитку людини та підготовки спеціаліста;

– знати основи фітнес-культури та здорового способу життя;

– оволодіти системою практичних вмінь та навичок, які забезпечують зміцнення здоров'я, розвиток та удосконалення психофізіологічних здібностей та якостей, самовизначення у фізичній культурі;

– оволодіти теоретичними та практичними знаннями з фітнес-культури, відповідно до якої студенти повинні засвоїти: систему навчально-практичних та спеціальних знань, необхідних для розуміння природних та соціальних процесів функціонування фітнес-культури, вміти їх використовувати в організації здорового способу життя.

Висновки. Отже, проведений аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що серед основних завдань модернізації системи вищої освіти України, пріоритетним є оновлення цілей та змісту освіти на основі компетентного підходу з метою формування фітнес-культурної компетентності сучасної студентської молоді. Основою забезпечення успішного формування та розвитку фітнес-культурної компетентності студентів І курсів ми вбачаємо у створенні та реалізації у навчально-виховному процесі вищої освіти методичної системи формування фітнес-культури студентів І курсів вищої школи, що становить перспективу подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

2. Григорьев В.И. Фитнес-культура студентов: теория и практика : [учеб. пособие] / В.И. Григорьев, Д.Н. Давиденко, С.В. Малинина. – СПб. : Изд-во СПб. ГУЭФ, 2010. – 228 с.

3. Зінченко В.Б. Фітнес-технології у фізичному вихованні : [навч. посіб.] / В.Б. Зінченко, Ю.О. Усачов. – К. : НАУ, 2011. – 152 с.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук // Бібліотека з освітньої політики – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

5. Мулик К.В. Культурологічна еманация фітнес-культури як засіб оздоровлення студентської молоді / К.В. Мулик, К.В. Максимова // Педагогіка та психологія. – 2017. – Вип. 58. – С. 71-82.

6. Максимова К.В. Роль і місце фізкультурно-оздоровчих фітнес-занять у системі діяльності вищих навчальних закладів м. Харкова / К.В. Максимова // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури/фізична культура і спорт. Випуск 5(87). – С. 71-74.

7. Максимова К.В. Актуальні питання збереження та зміцнення здоров'я студенток 17-21 років вищих навчальних закладів за рахунок фізкультурно-оздоровчих фітнес-занять / К.В. Мулик, К.В. Максимова // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. Випуск 10 – 2017. – С. 301-311.

8. Максимова К.В. Визначення індивідуальних адаптаційних можливостей студенток І курсів вищих навчальних закладів м. Харкова різного профілю / К.В. Максимова // Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки ; Фізичне виховання і спорт. Випуск 25. – Луцьк, 2017. – С. 72-77.

9. Назаретян А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации: очерки по эволюционно-исторической психологии / А.П. Назаретян. – М. : Либроком, 2012. – С. 62.

10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – Київ. – 37 с.

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

12. White R.W. Motivatio Reconsidered: Te Concept of Competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.



УДК 378.143

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Нанівська Л.Л., викладач кафедри іноземних мов
та військового перекладу

*Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного*

У статті розглянуто роль інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій та іншомовній підготовці майбутніх офіцерів. З'ясовано найбільш розповсюджені форми їх застосування в освітньому процесі. Виділено головні завдання інформатизації освіти й мету іншомовної підготовки у вищих військових навчальних закладах. Зосереджено увагу на використанні електронного навчально-методичного комплексу та функціях віртуального лабораторного комплексу дисципліни. Надано оцінку технології web-quest, що визначається як навчання у вигляді постановки й вирішення проблемного завдання з елементами рольової гри.

Ключові слова: фахова підготовка військовослужбовців, інформатизація освіти, інформаційно-комунікаційні технології, професійна компетентність, іншомовна підготовка, автоматизовані засоби навчання.

В статье рассмотрена роль информационно-коммуникационных технологий в профессиональной и иноязычной подготовке будущих офицеров. Выявлены наиболее распространенные формы их применения в образовательном процессе. Выделены главные задачи информатизации образования и цели иноязычной подготовки в высших военных учебных заведениях. Сосредоточено внимание на использовании электронного учебно-методического комплекса и функциях виртуального лабораторного комплекса дисциплины. Дана оценка технологии web-quest, что определяется как обучение в виде постановки и решения проблемной задачи с элементами ролевой игры.

Ключевые слова: профессиональная подготовка военнослужащих, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная компетентность, иноязычная подготовка, автоматизированные средства обучения.

Nanivska L.L. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS

The article considers the role of information and communication technologies in the professional and foreign language training of future officers. It is found the most widespread forms of their application in the educational process. There are highlighted the main tasks of informatization of education and the purpose of foreign language training in higher military educational institutions. The focus is on the use of the electronic educational-methodical complex and the functions of the virtual laboratory complex of discipline. It is given the estimation of web-quest technology, which is defined as training in the form of a staging and solving a problem with elements of the role-playing game.

Key words: professional training of servicemen, informatization of education, information and communication technologies, professional competence, foreign language training, automated learning tools.

Постановка проблеми. В умовах запровадження системних політичних, економічних, соціальних реформ, а також реформи в системі цивільної та військової освіти, що відбуваються в Україні, значно підвищився інтерес до проблеми формування професійної спрямованості й фахової підготовки військовослужбовців. Пріоритетне місце в концептуальному баченні забезпечення обороноспроможності держави посідають питання ефективної підготовки офіцерських кадрів. Отже, виникає потреба в розробленні інноваційних підходів до проектування змісту цієї підготовки.

Провідні вітчизняні дослідники наголошують, що важливим напрямом розвитку військової освіти України в умовах інформа-

ційного етапу розвитку суспільства є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечить подальше вдосконалення підготовки висококваліфікованих офіцерських кадрів [7, с. 63]. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес забезпечує розвиток особистості, майбутнє професійне становлення. Під час використання інформаційних технологій викладачеві необхідно створювати умови для реалізації всебічного розвитку особистості: пізнавального інтересу, творчого мислення, комунікативних умінь, естетичного аспекту.

Пріоритетного значення питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі набу-



ває ще й з причини істотного скорочення аудиторних годин на вивчення дисциплін гуманітарного циклу (іноземної мови зокрема) у вищих військових навчальних закладах. У таких умовах подолання протиріч між високими вимогами до майбутнього фахівця та обмеженими можливостями педагога в організації ефективної роботи на заняттях і в позакласний час набуває ключового значення. Сучасний рівень розвитку та розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу застосовувати останні як один із найефективніших засобів для вирішення певних завдань з організації навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес вищої школи загалом та ефективного застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку майбутніх офіцерів зокрема розглядали чимало науковців. Так, у психолого-педагогічній літературі нами знайдено розгляд теоретичних засад і методології використання інформаційних технологій в освітньому процесі (Н. Анісімова, Н. Апатова, І. Захарова, І. Ібрагімов, О. Меньяйленко); розробки інструментарію та технологій створення програмних навчальних засобів (О. Башмаков, В. Гура); з'ясування проблем використання освітніх інформаційно-комунікаційних технологій у сучасній вітчизняній вищій освіті (Л. Гризун, В. Краснопольський, Г. Монастирна, С. Федорова).

Питання індивідуалізації навчання в підготовці військовослужбовців розглядали О. Волобуєва, В. Гапонова, І. Скопилатов, І. Сніцар, Т. Пепельніцина; використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у ВВНЗ – О. Безпалов, І. Дровнікова, А. Желдак, А. Сіцинський; інтеграції сучасних педагогічних технологій та інтерактивних засобів навчання в навчальний процес ВВНЗ – О. Гапеева, О. Кравчук; окремі питання впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес ВВНЗ – Г. Верхованцев, А. Каленський, П. Стефаненко; використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання та вивчення іноземних мов – М. Варшауер, В. Краснопольський, О. Крюкова, П. Сердюков, зокрема у вищих військових навчальних закладах – Д. Таушан.

Постановка завдання. Метою статті є розглянути роль інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій та іншомовній підготовці майбутніх офіцерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформатизація сучасного су-

спільства – це незаперечний факт, глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що збирання, накопичення, зберігання, оброблення, передача та використання інформації є пріоритетним у всіх галузях сучасної суспільно-економічної діяльності. Це забезпечує активізацію використання інтелектуального потенціалу в науковому, виробничому та інших видах діяльності; прискорений розвиток усіх сфер суспільного виробництва, інтелектуалізацію трудової діяльності; доступність будь-якого члена суспільства до джерел достовірної інформації в зручній для сприйняття формі [6].

Інформаційно-комунікаційні технології є одним із важливих напрямів розвитку інформатизації освіти. Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» в психолого-педагогічній літературі трактується як сукупність технічних, інструментальних і програмних засобів оброблення, збереження, передачі, візуалізації інформації та методів їх застосування для оптимізації й покращення навчально-виховного процесу.

До найбільш розповсюджених форм застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі ми можемо зарахувати:

- використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій;
- розроблення й використання ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту;
- створення навчальних інформаційних середовищ;
- створення навчальних апаратно-програмних засобів;
- створення дистанційних курсів навчання або інтеграція дистанційних форм навчання в наявні курси;
- застосування комунікаційних інтерактивних засобів для активізації регіональних, галузевих і міжнародних контактів;
- розроблення контролюючих автоматизованих систем для перевірки знань і вмінь студентів;
- упровадження інтернет-технологій у навчально-виховний процес з метою забезпечення розроблення програмно-методичного забезпечення навчальних закладів, професійного та психологічного консультування, оптимізації інформаційно-пошукової, консультативної, комунікаційної складових навчального процесу;
- упровадження проективної та дослідницької форм інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес [6, с. 245].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці військовос-



лужбовців стає необхідною умовою досягнення завдань навчальної діяльності й засобами, які дають можливість підняти рівень навчально-виховного процесу у ВВНЗ [2]. Відповідно, стосовно вищих військових навчальних закладів серед головних завдань інформатизації освіти науковці виокремлюють:

- підготовку військового фахівця до повноцінного життя та професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства;
- комплексне реформування навчально-виховного процесу у ВВНЗ з метою підвищення його ефективності за рахунок використання інноваційних інформаційних освітніх технологій;
- покращення управлінської системи вищих військових навчальних закладів на основі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій [5; 7].

Інформатизація військової освіти у випадку комплексного підходу дає змогу внести суттєві зміни в психолого-педагогічні аспекти навчання та розширює можливості подання навчального матеріалу, що дає можливість:

- підсилити мотивацію курсантів до формування професійних компетенцій, активізувати їх залучення в процес набуття знань, умінь і навичок;
- розширити комплекс навчальних завдань;
- підсилити форми та засоби контролю за навчальною діяльністю майбутніх офіцерів, забезпечуючи гнучкість управління процесом навчання;
- сприяти формуванню в курсантів рефлексивного складника навчальної діяльності за рахунок надання наочності результатам своїх дій;
- наблизити навчальний матеріал до реальної обстановки завдяки використанню мультимедійних засобів [8].

Аналіз наукової літератури показує, що застосування різних форм інформаційно-комунікаційних технологій у профільній підготовці фахівців різних спеціальностей суттєво відрізняється за своєю ефективністю. Так, одними з найбільш оптимальних форм інформаційно-комунікаційних технологій для професійної підготовки майбутніх офіцерів дослідники вважають електронний навчально-методичний комплекс дисципліни та віртуальний лабораторний комплекс (або комп'ютерна імітаційна модель) [4; 8, с. 50].

Електронний навчально-методичний комплекс дисципліни як структурний компонент інформаційно-методичного забезпечення підготовки військового фахівця, покликаний забезпечити досягнення виконання таких завдань:

- формування, вдосконалення та підтримка знань, умінь і навичок на рівні, визначеному кваліфікаційними вимогами до підготовки військовослужбовців;
- формування готовності майбутніх офіцерів до застосування отриманих з інших навчальних дисциплін знань в інтересах службово-бойової діяльності;
- наочна демонстрація можливих нештатних, екстремальних і нестандартних ситуацій в умовах, наближених до реальних;
- контроль і відновлення рівня отриманих знань, умінь і навичок [3, с. 335–340].

Віртуальний лабораторний комплекс розглядається як імітаційна (наближена до реальної в межах, достатніх для виконання поставлених завдань) модель процесів і явищ, реалізована засобами інформаційних технологій. Інтерактивна візуалізація стає незамінною в навчанні військових фахівців для перевірки знань і закріплення професійних умінь і навичок виконання службових обов'язків, оскільки формування професійної компетентності майбутніми офіцерами досягається за рахунок значно менших витрат, на відміну від реальних навчань, не втрачаючи при цьому практичного складника.

Віртуальний лабораторний комплекс є автоматизованою навчальною системою та виконує такі функції:

- ефективно управління навчальною діяльністю курсанта; стимулювання навчально-пізнавальної діяльності;
- забезпечення інтеграції різних форм навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням дидактичних особливостей кожної з них і результатів засвоєння курсантом навчального матеріалу;
- забезпечення організації віртуальних навчальних занять з використанням комунікаційних технологій [4, с. 54–58].

На наш погляд, перспективною є технологія *web-quest*, що визначається як навчання у вигляді постановки та вирішення проблемного завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інтернет-технології, тобто інтегрує в собі елементи таких інновацій, як інтернет-технології та педагогічна ситуативна технологія (рольова гра).

Ця технологія може бути застосована для самостійної роботи курсантів або для роботи мікрогруп (до 5 осіб) і дає змогу охопити навчальний матеріал як у розрізі окремої теми, так і дисципліни загалом. Відповідно, вирізняють *web-quest* для короткочасної (тобто призначений для вивчення окремої теми) і тривалої (для вивчення навчального предмета протягом тривалого часу, наприклад, навчального року) роботи [3].



У професійній підготовці курсантів ВВНЗ необхідно враховувати, що вивчення дисциплін гуманітарного циклу значно відрізняється від вивчення профільних дисциплін, що пов'язано зі специфікою службової діяльності майбутніх офіцерів. Тому ефективність застосування різних інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання гуманітарних предметів, іноземної мови зокрема, також буде відрізнятися від їх використання для вивчення фахових дисциплін.

Іншомовна підготовка у вищих військових навчальних закладах має на меті навчити майбутнього офіцера:

- здійснювати ознайомче, пошукове та вивчаюче читання;

- здійснювати аналітичне опрацювання іншомовних джерел з метою отримання інформації, що необхідна для вирішення певних завдань службової діяльності;

- проводити усний обмін інформацією під час ділових і службових контактів з метою отримання інформації, необхідної для вирішення певних завдань професійної діяльності;

- проводити презентацію в певній професійно орієнтовній галузі;

- розуміти монологічне повідомлення та будувати діалог у рамках визначеної сфери й ситуації спілкування [9].

Також необхідно враховувати, що навчання іноземної мови для спеціальних цілей передбачає, крім засвоєння певного лексичного мінімуму та граматики, ще й вивчення найбільш трудомісткої частини, а саме професійних термінів [1]. Суттєву допомогу в цьому може надати візуалізація навчального матеріалу за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Для іншомовної підготовки курсантів найбільш раціональними, на наш погляд, є застосування елементів проектного навчання, ситуативних і проблемних технологій, використання навчальних інформаційних середовищ, інтерактивних та інтернет-технологій, що дає змогу підвищити ефективність самостійної аудиторної й позааудиторної роботи з використанням інформаційних технологій, забезпечити здатність самостійно здобувати і розвивати знання та творчо їх застосовувати в службовій діяльності.

Аналіз літератури і власний практичний досвід застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання іноземної мови дає можливість стверджувати, що інформаційно-комунікаційні технології покращують результати іншомовної підготовки за рахунок удосконалення організації навчального процесу на основі його інтенсифікації й оптимізації. До таких засобів інформаційно-комунікаційних

технологій педагога насамперед зараховують ті, що характеризуються високими можливостями адаптації до навчальної діяльності, поєднанням різних типів подання інформації, можливістю використання мультимедійних технологій, гіпертексту, чат-технологій [9]. Також цим умовам відповідає використання схем, зображень, статичних і динамічних моделей з метою підвищення ефективності засвоєння іншомовних спеціальних термінів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, засоби інформаційно-комунікаційних технологій є одним зі складників удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів. Такі можливості інформаційно-комунікаційних технологій, як інтерактивність, забезпечення оперативного зворотного зв'язку, гіпертекстуальність навчального контенту, підвищення наочності й інтелектуальності освітнього процесу, індивідуалізація навчального процесу, сприяють більш ефективному формуванню професійно значущих компетенцій курсантів і стимулюванню внутрішньої мотивації до майбутньої службової діяльності.

Аналіз наукової літератури та власний досвід використання сучасних інформаційних комп'ютерних технологій дають змогу резюмувати, що застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій суттєво відрізняється за своєю ефективністю з урахуванням специфіки різних навчальних дисциплін. Найкращі результати, на нашу думку, можуть бути досягнуті за умов диференційованого та комплексного використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній діяльності.

Подальші дослідження будуть спрямовані на дослідження оптимальних форм і засобів інформаційно-комунікаційних технологій для використання в іншомовній підготовці курсантів ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авербух К.Я. Современный полилингвизм и проблема преподавания языков для специальных целей / К.Я. Авербух // Вісник Чернігівського НПУ ім. Т.Г. Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ, 2011. – Вип. 92. – С. 9–12.
2. Гапеева О.Л. Аналіз основних тенденцій управління збройними силами в інформаційну епоху / О.Л. Гапеева // Третя Всеукраїнська науково-технічна конференція «Перспективи розвитку озброєння і військової техніки Сухопутних військ», 13–14 квітня 2010 р. – Львів, 2010. – С. 247.
3. Гапеева О.Л. Застосування web-quest технологій у навчальному процесі студентів за програмою офіцерів запасу / О.Л. Гапеева // Вісник ЛНЛТУ. – Львів, 2011. – Вип. 21.1. – С. 335–340.



4. Гапєєва О.Л. Упровадження інформаційних технологій у самостійну роботу курсантів і студентів ВВНЗ – порядок організації та проведення / О.Л. Гапєєва, О.І. Кравчук // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : КНПУ, 2012. – С. 54–58.

5. Згуровський М.З. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій: Перший досвід технічного університету / М.З. Згуровський, С.І. Сидоренко, Г.Д. Холмська. – К. : Наук. думка, 2003. – 188 с.

6. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : [навч.-метод. посіб.] / Т.І. Коваль. – К. : Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.

7. Нецадим М.І. Концептуальні засади інформаційних технологій навчання у вищих військових навчальних закладах / М.І. Нецадим // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 3. – С. 62–67.

8. Пасмор Н.П. Деякі питання формування і розвитку електронного навчального середовища ВВНЗ / Н.П. Пасмор // Вища школа: науково-практичне видання. – 2008. – № 8. – С. 49–54.

9. Таушан Д.В. Інформаційно-телекомунікаційні технології як засіб індивідуалізації навчання курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д.В. Таушан. – Хмельницький : НАДПСУ, 2003. – 203 с.

УДК 378.1+371.13

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Олійник Н.А., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання
Вінницький національний аграрний університет

Швець О.І., студент факультету технології виробництва
і переробки продукції тваринництва
Вінницький національний аграрний університет

У статті розкрито тлумачення науковими школами сутності праксеологічного підходу; охарактеризовано сутність і функції праксеологічного підходу, проаналізовано можливості використання праксеологічного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. Метою статті визначено розкриття сутності праксеологічного підходу та його принципів у професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі під час їхнього навчання в аграрному вищому навчальному закладі на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти. Особливу увагу приділено аналізу можливостей використання праксеологічного підходу під час формування в суб'єктів цього процесу (викладачів вищого навчального закладу, соціальних працівників, залучених у процес професійної підготовки майбутніх фахівців, студентів) умінь визначати ефективні технології його реалізації з оптимізацією ресурсних витрат, а також умінь результативно планувати й виконувати професійну діяльність у майбутньому. З'ясовано, що праксеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі передбачає формування в суб'єктів цього процесу вмій обирати ефективні технології його реалізації з оптимізацією ресурсних витрат, а також умінь результативно планувати й виконувати фахову діяльність у майбутньому. Перспективою подальшої роботи передбачено з'ясування у випускників очікуваного результату щодо обраної професії та бажання роботодавців отримати фахівців-випускників на сучасному ринку праці.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній працівник аграрної галузі, праксеологічний підхід, функції праксеологічного підходу, сучасна професійна підготовка працівників аграрної галузі, студент.

В статье раскрыты толкования научных школ относительно сущности праксеологического подхода; охарактеризованы сущность и функции праксеологического подхода, проанализированы возможности использования праксеологического подхода в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов аграрной отрасли. Целью статьи определено раскрытие сущности праксеологического подхода и его принципов в профессиональной подготовке будущих специалистов аграрной отрасли во время их обучения в аграрном высшем учебном заведении на современном этапе развития системы высшего образования. Особое внимание уделено анализу возможностей использования праксеологического подхода при формировании у субъектов этого процесса (преподавателей высшего учебного заведения, социальных работников, вовлеченных в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов, студентов) умения определять эффективные технологии его реализации с оптимизацией



ресурсних затрат, а також умение результативно планировать и выполнять профессиональную деятельность в будущем. Выяснено, что праксеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов аграрной отрасли предполагает формирование у субъектов этого процесса умения выбирать эффективные технологии его реализации с оптимизацией ресурсных затрат, а также умения результативно планировать и выполнять профессиональную деятельность в будущем. Перспективой дальнейшей работы предусмотрено выяснение у выпускников ожидаемого результата относительно выбранной профессии и желания работодателей получить специалистов-выпускников на современном рынке труда.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий работник аграрной отрасли, праксеологический подход, функции праксеологического подхода, современная профессиональная подготовка работников аграрной отрасли, студент.

Oliinyk N.A., Shvets O.I. PRAXIOLOGICAL APPROACH IN THE TRAINING OF THE FUTURE SPECIALISTS OF AGRICULTURAL SECTOR

This article opened the approaches to the interpretation of scientific schools essence of the praxeological approach; described the nature and the function of the praxeological approach, analyzed the possibility of using of the the praxeological approach in the training of the future specialists of the agrarian sector. The purpose of the article is the disclosure of the praxeological approach and its principles in the training of the future specialists of the agrarian industry during their training in the agricultural higher education in the current development in the system of the higher education. Particular attention is paid to the analysis of the possibilities of using the praxeological approach in formation in the process of (the university teachers and social workers involved in the process of the training future professionals, students) ability to determine the effective technology of its implementation to optimization of the resource costs, and the ability to plan and carry out professional activities in the future. It was found that the praxeological approach in the training of the future specialists of agricultural sector involves the formation of the process of skills to choose efficient technologies for its implementation to optimization of the resource costs, and the ability to plan and carry out the professional activities in the future. The prospect of the further work provides, the expectations of the graduates to their chosen profession and the desire of the employers to get specialist in today's labor market.

Key words: *profession training, future worker of the agricultural sector, praxeology approach, functions of a praxeology approach, modern training of workers of the agricultural industry, student.*

Постановка проблеми. Серед важливих умов модернізації вищої освіти в Україні підготовка висококваліфікованих фахівців аграрної галузі посідає значне місце. До пріоритетів сьогодення вища освіта зараховує готовність випускника до сучасного життя, вміння прогнозувати свою майбутню діяльність, постійно професійно саморозвиватися та самовдосконалюватися. Тому однією з проблем сучасної вищої освіти є питання праксеологічного підходу до професійної підготовки студентів. Основна увага акцентується на праксеологічному підході, суть якого полягає в удосконаленні практичної діяльності з позиції максимальної доцільності. Для майбутніх аграріїв праксеологія є методологічною основою оволодіння навичками професійного функціонування в виробничому просторі, передумовою формування вмінь володіти власними діями. Сьогодні праксеологічний підхід стає невід'ємним складником освітньої галузі. Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними питаннями зумовлений тим, що під впливом науково-технічного прогресу відбувається істотна зміна самих підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців. Таким чином, порушена проблема пов'язана з актуальними питаннями педагогічної теорії і практики, а саме визна-

ченням їх цілей і змісту в нових суспільно-політичних, соціально-економічних і духовно-культурних умовах як раціональним вибором праксеологічних підходів. Крім того, проблема є однією з важливих ланок у системі сучасних напрямів філософії, спрямованих на усвідомлення та глибоке осмислення сутності складних і суперечливих процесів і явищ, що супроводжують суспільний розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблеми праксеологічного підходу в системі вищої освіти є предметом наукового дослідження І. Колеснікової, О. Михайлової, А. Малихіна, Л. Рижко, Є. Рябухи, П. Самойленка, С. Семенової, О. Тітової, О. Уточкіної, В. Шарко, В. Федотової та ін.

Зазначимо, що науковці по-різному тлумачать суть поняття праксеологічного підходу. С. Жулькова зауважує, що сутність паракселогічного підходу полягає у зв'язку між системою знань, умінь і навичок і цінностями, які спрямовані не тільки на задоволення потреб окремих людей, а й на вирішення завдань гуманізації суспільства. Завдання паракселогічного підходу в навчанні – це набуття практичних умінь, навичок, досвіду творчої діяльності; сприяння самовираженню особистості; забезпечення зв'язку всіх елементів отриманих знань між



собою; набуття в процесі навчання знань, що формують єдину наукову картину світу [8].

А. Сингаївська наголошує, що праксеологічний вимір вищої економічної освіти сприятиме ліквідації розриву теоретичного і практичного навчання, який до цих пір має місце у вищій школі, В. Шарко обґрунтував можливості праксеологічного підходу щодо вдосконалення методичної підготовки вчителів фізики в системі безперервної освіти. На жаль, у наукових дослідженнях недостатньо розкрито проблема застосування ідей праксеології до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття сутності праксеологічного підходу та його принципів у професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі під час їхнього навчання в аграрному вищому навчальному закладі на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах швидких змін техніки й технології виробництва праксеологічний підхід стає важливим складником у професійній підготовці майбутнього фахівця аграрного професією.

Однією з найважливіших особливостей вищої освіти є зростання значущості майбутнього фахівця. Сьогодні сучасний аграрій – це дослідник, здатний до наукової діяльності й постійного саморозвитку. Обравши роботу в аграрній галузі, людина хоче стати в ній професіоналом у справляньому значенні цього слова, тобто прагне діяти успішно, раціонально, результативно, ефективно. Вона є носієм наукового знання, без якого не може досягти дієвого розвитку своїх сутнісних сил, нових рубежів у пізнанні й розвитку своїх творчих здібностей і якостей, осмислити дійсність у її минулому, сьогоденні та майбутньому. Найбільш ефективно кожен дослідник може це зробити на основі праксеологічного підходу.

Праксеологія – філософська концепція діяльності, що має в цей час статус програмно-концептуального проекту. Вона розроблена Т. Котарбінським як загальна теорія організації діяльності. Тадеуш Котарбінський, экс-президент Польської академії наук, фахівець з праксеології, науки про працю, неодноразово робив спроби надати цій науці дисциплінарний статус, передусім у роботі «Трактат про гарну роботу» (перше видання – 1955).

Світова спільнота висуває до майбутніх фахівців аграрної галузі свої вимоги. По-перше, фахівець повинен володіти знаннями сучасних науково-технічних, суспільних і політичних проблем; мати здатність застосовувати природничо-науко-

ві, математичні, економічні, екологічні та агро-інженерні знання на практиці; формулювати й вирішувати інженерні, економічні, екологічні проблеми; проектувати процеси або системи відповідно до поставлених завдань. По-друге, майбутній фахівець повинен ефективно взаємодіяти з колективом, уміти застосовувати навички та вивчені методи в сільськогосподарській практиці, володіти професійною й етичною відповідальністю. Саме праксеологія може дати характеристику реальних людських можливостей, визначити його об'єктивні та суб'єктивні дії, сприяти становленню його ідеалів і цінностей, допомогти оптимізувати свою життєдіяльність і життєзабезпечення як в індивідуальному, так і в громадському, загальному плані [4, с. 34.]

Основним завданням праксеології є характеристика реальних людських можливостей, визначення об'єктивних і суб'єктивних дій, сприяння становленню ідеалів і цінностей особистості, оптимізація життєдіяльності й життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті. У науковому пізнанні праксеологічна проблематика передбачає вивчення цілеспрямованої праксеологічної діяльності людей, спрямованої на перетворення природи та суспільства, відтворення продуктивних сил і суспільних відносин. Як ціннісно-цільовий орієнтир ефективної діяльності праксеологія висуває базове поняття «практична успішність», регулятивна й операціоналізуюча сила якого зумовлює потенціал праксеологічного підходу у вищій аграрній освіті – розширення базових понять прикладного рівня категоризації, що забезпечують ментальну сферу практичної діяльності поняттями інструментального характеру (засоби, методи, технології) [7, с. 149].

Зауважимо, що використання праксеологічних підходів у навчальному процесі аграрного вищого навчального закладу уможливорює підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх аграріїв, що відповідає вимогам нової освітньої парадигми й змінним соціально-економічним умовам у суспільстві. Відповідно, для організації та реалізації ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі доцільно використовувати праксеологічний підхід, який дає змогу виявити загальні закономірності й принципи раціональної фахової діяльності, шляхи та умови підвищення ефективності професійних дій і формує в студента вміння «бути практично успішним», що з праксеологічного погляду, на думку В. Поліщук, передбачає таке:



1) володіння прийомами самопізнання, що дають змогу виявити здібності й можливості, сильні та слабкі сторони власної особистості (у цьому контексті значну допомогу надають психологічні тести, самоаналіз, вивчення практичного досвіду інших людей);

2) уміння будувати й коректувати свої життєві плани і стратегії, базуючись на самопізнанні та опираючись на власні можливості й допомогу педагогів, наставників, досвідчених фахівців;

3) уміння орієнтуватися в складних ситуаціях, у яких обмаль інформації і можливий ризик, приймати рішення й діяти з урахуванням розумного ризику, базуючись на аналізі власних і чужих помилок;

4) володіння основними стратегіями діяльності в професійній сфері [7, с. 150].

Тобто реалізація праксеологічного підходу в навчальному процесі аграрних вищих навчальних закладах уможливорює формування в студентів сукупності професійно зумовлених знань, практичних умінь, що є основою успішної діяльності за рахунок свідомого вибору методів, прийомів і засобів роботи, забезпечують результативність праці, активізують творчість, спонукають до активної творчої діяльності, адже головне завдання сучасної вищої освіти полягає в тому, щоб не тільки дати професійні знання, а й підготувати фахівця, який глибоко розуміє та знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, а також уміє працювати з людьми в колективі.

У працях учених виокремлено сім основних функцій праксеологічного підходу в професійній підготовці фахівців, що забезпечують зв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів і сприяють досягненню студентом навчальних вершин з мінімальними затратами. Базуючись на реаліях сфери аграріїв, особливостях професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери, вважаємо за доцільне виокремити основні функції: системну, компетентнісну, особистісно зорієнтовану, діяльнісну, тезаурисну й технологічну.

Системна функція праксеологічного підходу дає змогу уявити об'єкт вивчення як систему з усіма її зв'язками, розглядати й аналізувати досліджуваний об'єкт як систему з усіма наявними їй зв'язками і на цій основі запропонувати цілісну схему успішного управління такою системою. Компетентнісна функція зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципіві зміни в організації навчання, стає спрямованою на розвиток конкретних цін-

ностей і життєво необхідних знань і вмінь студентів. Упровадження компетентісного підходу передбачає обов'язкове прогнозування результативного складника змісту, що вимагає адекватних змін у системі оцінювання навчальних досягнень. Особистісно зорієнтована функція проявляється в усвідомленні індивідуальності студента, його самоцінності, неповторності як людини, його розвитку не як колективного суб'єкта, а насамперед як індивіда з неповторним суб'єктивним досвідом, сукупністю психічних, культурологічних рис. Особистісно зорієнтоване навчання має забезпечити розвиток і саморозвиток особистості, виходячи з виявлення її індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання та предметної діяльності. Діяльнісна функція праксеологічного підходу уможливорює особистісний розвиток студента, сприяє позитивній мотивації до пізнавальної діяльності, формує критичність мислення, стимулює опанування студентами системи знань, необхідних для подальшої професійної роботи. Тезаурисна функція вказує, що той, хто навчається, володіючи термінологією в конкретній професійній діяльності, дає можливість студенту відкривати та впроваджувати нові наукові здобутки. Технологічна функція праксеологічного підходу проявляється в можливостях визначення оптимальних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв.

Реалізація функцій праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх працівників аграрної галузі сприяє актуалізації й реалізації таких його характеристик, як «ефективність», що передбачає досягнення високого результату з мінімальними ресурсними витратами, «результативність» – співвідношення поставленої мети й досягнутого результату та «оцінка», що характеризує ту чи іншу дію з позиції її ефективності й результативності.

Основна ідея праксеологічного підходу полягає у вимозі органічного поєднання теоретичного руху думки і практичної дії й зумовлює потенції головної продуктивної сили, притаманні в реальному життєвому процесі у вигляді наростаючої працездатності, творчої діяльності, активності, рівні знань, виробничого досвіду, працьовитості, діловитості й раціональної, цілеспрямованої та доцільної діяльності в системі суспільного виробництва. Можна припустити, що праксеологічний підхід виникає в процесі боротьби двох тенденцій: прагнення до побудови якомога більш осяжного, замкнутого в собі й розвивається за струнким логічним планом цілого загаль-



ного суспільного знання, з одного боку, а з іншого – прагнення до охоплення якомога більш багатого матеріалу конкретних факторів діяльності. Оскільки праксеологічний підхід формує дві сторони відносин – знання й діяльність, між ними є протиріччя і єдність, які й повинні враховувати майбутні фахівці аграрної галузі.

Сутність праксеологічного підходу в професійній підготовці фахівців аграрної галузі полягає в організації найбільш раціональної й оптимальної діяльності учасників освітнього процесу, що забезпечує ефективне досягнення поставлених цілей навчання й особистісного формування; формування готовності до вдосконалення майбутньої професійної діяльності з орієнтацією на максимальну цілевідповідність. Науково-технічна революція призводить до зростання ролі знання та освіти. Дослідниками обґрунтовано думку, що освіта сьогодні є однією з найважливіших умов виконання намічених перетворень, хоча невирішених проблем тут ще досить багато. Варто зазначити, що знання, що виражає реальність, справжній стан речей, потрібно розглядати й у формі, в якій воно здійснюється в голові конкретного індивіда, діючої людини, і у формі соціально-історичного процесу розвитку знань. Конкретно-історичний характер основ знань, зміна логічної структури системи знань у процесі розвитку науково-технічної революції, соціальних і культурних процесів у системі дійсності, що відбуваються, є важливою передумовою збільшення інтелектуального потенціалу суспільства, і цей процес має бути керованим, оскільки суспільство зобов'язане гарантувати кожній молодій особистості умови для максимальної реалізації її тимчасового покликання. Водночас майбутні фахівці аграрної галузі повинні враховувати, що наявна система освіти поки ще не повною мірою відповідає інтелектуальним потребам суспільства. Це стосується як методів викладання, так і вибору предметів, що вивчаються. Фактично в педагогіці ми не вийшли за рамки традиційного емпіризму. Більше того, зважаючи на зростаючий обсяг знань, належний відбір предметів викладання стає все більш складною й відповідальною справою. Дослідники відзначають, що в цей час засвоюється близько 10% знань, а якщо виділити ту частину, яка відводиться на практику, то цей показник буде ще меншим.

Для праксеології особливим є поняття «дія» як основа будь-якої діяльності. Дієвий напрям загальної тенденції в еволюції наукового знання є важливою передумовою

у вивченні об'єктивної реальності, в доведенні вивчення світу до логічно завершеної системи, коли окремі глобальні проблеми повинні бути самі приведені у взаємний зв'язок між собою й утворити єдину універсально-глобальну проблему, об'єктом розроблення якої буде весь світ як єдність у різноманітті. Ідеться в цьому випадку про універсальний зв'язок речей, трудову діяльність і навчання і про необхідність досягти спільності в управлінні ними. Водночас майбутні фахівці повинні враховувати, що процес отримання необхідних знань не обмежується лише розвитком інтелекту, а повинен бути спрямований і на пізнання навколишнього світу, чуттєвих переживань, на те, щоб отримані знання впровадити в майбутню трудову діяльність, сформулювати при цьому праксеологічний підхід до земних реальностей, щоб отриманні знання перетворилося на безпосередню продуктивну силу, в уміння, дію і майстерність людини. Т. Котарбінський розглядає дію з праксеологічних позицій: «Діяти осмислено означає усвідомлено змінити дійсність; це прагнути до певної мети в конкретних умовах за допомогою відповідних засобів, щоб наявні умови інтегрували в такі, що відповідають поставленим цілям; це вказує на те, що необхідно залучити в дійсність фактори, результатом яких є перехід від системи визначення початкових умов до системи визначення кінцевих цілей. Дії, які ми плануємо здійснити, ви-магають троякого здійснення: 1) визначення мети (цілепокладання); 2) визначення умов, що стосуються дійсності; 3) визначення засобів, адекватних як поставленій меті, так й існуючій дійсності. Мета, умови та засоби – це три елементи практичної діяльності» [2, с. 58].

У професійній підготовці майбутніх фахівців аграріїв праксеологічний підхід є співвідношенням знань і практики професійної діяльності, які розглядаються в єдності. Поєднання теоретичних знань про правильність виконання дії та безпосередньо правильне виконання практичної дії забезпечують успішність діяльності. Практичний підхід передбачає ретельну підготовку планування й проектування професійної діяльності та здійснення дій. Проектування полягає в обдумуванні дій, очікуваних продуктів і результатів з позицій певних умов, необхідних для їх виконання й отримання. Тоді як планування дій має бути конкретним і точним і поєднуватися з метою, визначенням ближньої й подальшої мети.

Праксеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі має багатий потенціал у вирішенні



проблеми організації навчального процесу студентів, що проявляється як у розвитку особистості студента, так і в пошуку нових способів забезпечення збагачення змісту наукових предметних сфер і вдосконалення практико зорієнтованих технологій.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, праксеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі передбачає формування в суб'єктів цього процесу (викладачів вищої навчальної заклади, соціальних працівників, задіяних до професійної підготовки майбутніх фахівців, студентів) умінь обирати ефективні технології (зміст, форми, методи й засоби) його реалізації з оптимізацією ресурсних витрат, а також умінь результативно планувати й виконувати фахову діяльність у майбутньому. Практико-орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі дає змогу з більшою ефективністю реалізувати методичні можливості навчальних предметів у досягненні суспільно й особистісно значущих цілей навчання, поставлених суспільством перед середньою ланкою освіти.

Щодо перспектив подальшого розвитку цієї проблеми, то, на наш погляд, було б цікавим і корисним із практичного погляду з'ясувати, чи збігаються очікування випускників щодо обраної професії й бажання роботодавців отримати фахівців-випускників на сучасному ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авалуева Н.Б. Практико-орієнтований підхід до розуміння результативності та ефективності виховної діяльності / Н.Б. Авалуева // *Воспитание. Научные дискуссии и исследования* : сб. науч. тр. / под ред. Е.В. Титовой. – СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 121–127.
2. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : [навч. посіб. для слух. закл. підвищ. кваліф. с-ми вищ. освіти] / Я.Я. Болюбаш. – К. : ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
3. Зуев П.В. Практико-орієнтований підхід до вирішення проблеми підвищення ефективності навчання / П.В. Зуев // *Педагогическое образование и наука*. – 2008. – № 3. – С. 7–15.
4. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 256 с.
5. Котарбинський Т. Избранные произведения / Т. Котарбинський. – М. : Издательство иностранной литературы, 1963. – 916 с.
6. Котарбинський Т. Развитие праксиологии / Т. Котарбинський // *Польское обозрение*. – 1962. – № 12. – С. 15–27.
7. Поліщук В.А. Практико-орієнтований підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / В.А. Поліщук // *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»* / гол. ред. І.В. Козубовська. – Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. – Вип. 32. – С. 148–150.
8. Ярмчук Н.В. Педагогічна підготовка у професійній освіті фахівців економічних спеціальностей / Н.В. Ярмчук // *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка»*. – Львів, 2013. – Вип. 29. – С. 19–26.

УДК 378

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Погорелова Т.Ю., аспірант,
викладач кафедри педагогіки та іноземної філології
Харківський національний економічний університет

У статті порушено проблему формування гуманістичного типу особистості майбутнього фахівця. Стаття аналізує походження та характеристики категорії «цінність», визначає роль освіти у формуванні ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, зокрема професійної відповідальності, визначає шляхи формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців засобами освіти, розглядає особливості ціннісного підходу до розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, ціннісний підхід, професійна підготовка, професійна відповідальність.

В статті затронута проблема формування гуманістичного типу особистості майбутнього фахівця. Стаття аналізує походження та характеристики категорії «ценность», визначає роль освіти у формуванні ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців засобами освіти, розглядає особливості ціннісного підходу до розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів.



нальної відповідальності, определяє пути формування ціннісних орієнтацій майбутніх спеціалістів засобами освіти, розглядає особливості ціннісного підходу до розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів.

Ключевые слова: цінності, ціннісні орієнтації, ціннісний підхід, професійна підготовка, професійна відповідальність.

Pohorielova T.Yu. VALUE ORIENTATIONS IN THE PROCESS OF DEVELOPING PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE MANAGERS

The article raises the problem of forming the humanistic personality of a future specialist. The article analyzes the origin and characteristics of the category "value", determines the role of education in the development of value orientations of future professionals, determines ways of developing value orientations of future specialists by means of education, and examines the peculiarities of the value approach to the development of professional responsibility of future managers.

Key words: values, value orientations, value approach, professional training, professional responsibility.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства важливим завданням є підвищення ефективності підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Проблема підготовки менеджерів економічної галузі зумовлена змінами в суспільстві, а саме орієнтацією на побудову суспільства сталого розвитку, що є затвердженою у Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» від 12 січня 2015 року. Однією з характеристик освіти для сталого розвитку є її гуманізація та звернення до духовно-моральних цінностей людства, і на цій основі має будуватися індивідуально творча, ціннісна, відповідальна діяльність майбутнього фахівця в процесі навчання у ВНЗ [5, с. 3]. Закон України про вищу освіту декларує, що вища освіта – це сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти. Це визначення актуалізує роль освіти у формуванні ціннісних орієнтацій особистості. Це зумовлює актуальність розгляду аксіологічного підходу до розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі [7].

З вищенаведених положень випливає, що акцент у реформуванні системи освіти повинен бути не тільки на змісті й технологіях професійної освіти, а й головним чином на зміні ціннісних орієнтирів у підготовці фахівців, забезпеченні їхнього інтенсивного соціально-морального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У різні роки проблема цінностей була провідною в системі філософських роздумів М. Вебера й А. Швейцера, О. Шпенглера та М. Хайдегера, М. Бердяєва та С. Булгакова, В. Соловйова й В. Розанова, П. Юркевича та М. Розова, В. Ділтєя й А. Тойнбі та ін.

Серед вітчизняних дослідників до неї зверталися В. Андрищенко, В. Бакіров, В. Барановський, М. Головатий, Г. Горак, І. Зязюн, А. Кравченко, В. Кремень, Л. Левчук, В. Луговий, М. Лукашевич, В. Пазенок, А. Ручка, Е. Соколов, Г. Темко, В. Шинкарук, Т. Ящук.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз ціннісного підходу до розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів. Завдання статті – характеристика категорії «цінність»; визначення ролі освіти у формуванні ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, зокрема професійної відповідальності; визначення шляхів формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців засобами освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цінність як наукова категорія аналізується в різних галузях знання, а саме: філософії, психології, соціології, педагогіці тощо. Філософське тлумачення категорії «цінність» зосереджено навколо етичного змісту людського буття. Учені наголошують на подвійній природі цінностей, яка відображає суперечність між ідеальним (духовні цінності) й матеріальним (матеріальні цінності) [6, с. 504]. Провідне місце серед базових цінностей особистості посідають добро, совість, відповідальність, милосердя тощо.

Розроблення поняття «цінність» у зв'язку з уявленням про істотне й необхідне належить І. Канту. На його думку, норми та цінності керують діями. Цінністю може бути як явище зовнішнього світу, так і факт свідомості (ідеал, образ, наукова концепція). Цінність – це «соціально-філософська категорія, що відображає один із найбільш істотних аспектів взаємодії людини й навколишньої дійсності: позитивне чи негативне значення матеріальних і духовних явищ і предметів для людини, соціальної групи, народу й людства» [2, с. 37].

На думку М. Рокіча, цінності забезпечують людину життєвими орієнтирами, ви-



значають життєво важливі цілі діяльності, з рештою, надають людському життю повний сенс [8, с. 90]. Соціологи визначають цінність як категорію залежно від галузі знання та сфери діяльності особистості (Т. Фомічова); як реагент соціальних відносин (І. Семків); як підґрунтя формування соціального капіталу суспільства (Ф. Фукуяма). До базових цінностей у соціології належать людське життя, час, свобода особистості, рівність між людьми тощо. У психології категорія цінностей розглядається у взаємозв'язку з діяльністю, поведінкою, потребами, мотивами, спілкуванням тощо. Вони пов'язуються з пізнавальними процесами особистості, з формуванням її емоційно-вольової сфери. М. Рокич співвідносить поняття «цінності» з потребами і спрямуваннями особистості й окреслює їх як стійке переконання особистості та певний спосіб поведінки, який формується в процесі соціалізації [2, с. 43; 8, с. 91].

Педагогіка розглядає цінності у зв'язку з такими поняттями і процесами, як освіта, навчання, виховання, розвиток особистості, перетворення об'єктивно існуючого культурного досвіду людства в суб'єктивну форму в процесі оволодіння професійно-педагогічними знаннями, уміннями та навичками. Суб'єктна функція освіти актуалізує процеси засвоєння людиною суспільних норм і цінностей у неповторній індивідуальній формі в процесі активної перетворювальної діяльності [1, с. 123].

Отже, виховання позитивних, апробованих практикою людських цінностей здійснюється під впливом середовища, загальний контекст якого визначає досить високу частку пріоритетів, що формуються. Важлива роль у цьому процесі належить культурі, літературі та мистецтву. Однак найбільш ефективним засобом ціннісної соціалізації особистості є освіта [3, с. 58–59].

На нашу думку, визнання майбутнього менеджера суб'єктом культурної та соціальної дійсності передбачає не лише готовність засвоїти спеціальні теоретичні та практичні професійні знання й навички, а передусім спроможність узяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії, осмислити суспільну мету професійної діяльності, сприйняти професію менеджера як життєву цінність. Отже, виховання майбутнього менеджера потребує ціннісної орієнтації.

З вищезазначеного випливає, що професійна освіта майбутніх менеджерів має не лише містити вузькоспеціальну підготовку, а й формувати, виховувати духовно багату індивідуальність фахівця, готувати до життя в мінливому світі, розвивати в нього

здатність сприймати критично інформацію і приймати відповідальні рішення. Професійно-ціннісні орієнтації становлять один із критеріїв соціалізації майбутнього фахівця. Педагогічна сутність терміна «орієнтація» має два аспекти – процес і результат. Орієнтація на результат визначається вільним володінням широким колом знань і вмінь у певній галузі. Орієнтація як процес – це проектування дії від ідеї до результату: точний, правильний вибір мети, засобів її досягнення, оцінювання дій відповідно до планів і життєвих цілей. Відповідно до концепції А. Кір'якової, ціннісні ставлення сприятливих, поглиблюючись за умов, переходять у ціннісні орієнтації, а ціннісні орієнтації можуть стати переконаннями особистості й характеризувати її спрямованість [2, с. 256]. Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців є критеріями оцінювання результатів, досягнутих у процесі освітньої діяльності ВНЗ. Структурними елементами ціннісних орієнтацій є три підсистеми: когнітивна (знання, судження, переконання про об'єкт); емотивна (почуття, емоційне оцінювання об'єкта); поведінкова (визначені дії, поведінка щодо об'єкта). Отже, проблема формування гуманістичних цінностей майбутніх менеджерів полягає в тому, щоб об'єктивні цінності стали суб'єктивно значущими, стійкими ціннісними життєвими та професійними орієнтирами.

У суспільстві сталого розвитку ще одним важливим критерієм розвитку відповідальності є зміна суб'єкта з плином часу. М. Савчин зазначає, що за критерієм «зміна в часі суб'єкта» проявляється в таких моментах: по-перше, це зростання можливостей індивіда (знань, умінь, навичок, здібностей); по-друге, зростання потреб та інтересів особистості, поява нових, що, у свою чергу, призводить до зміни акцентів у процесі прийняття обов'язку [3, с. 134]. Необхідно підкреслити, що поєднувальним елементом між відповідальністю за минуле та відповідальністю за майбутнє є відповідальність за теперішнє, бо доля майбутнього вирішується в цей момент завдяки врахуванню досвіду минулого та орієнтації на перспективу [1, с. 121].

Отже, сутність відповідальності майбутнього менеджера полягає в готовності діяти на основі усвідомлення своїх обов'язків перед суспільством, емоційного сприйняття їх і здатності передбачати наслідки своєї поведінки, відповідати за них з урахуванням суспільної оцінки цих наслідків. Структура професійної відповідальності майбутнього фахівця з менеджменту містить синтез практичного, інтелектуального, вольового й емоційного компонентів. Розв'я-



зання проблеми формування відповідальності майбутнього фахівця з менеджменту ми розуміємо як виконання завдання цілеспрямованого педагогічного проектування, що є розробленням моделі формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів економічної галузі, реалізація якої наповнює зміст навчальної діяльності елементами майбутньої професійної діяльності. Формування професійної відповідальності майбутніх фахівців буде ефективним, якщо детермінувати якісні зрушення в мотивації відповідальної поведінки майбутніх менеджерів, в усвідомленні ними відповідальності перед різними інстанціями та здійснювати підготовку майбутніх менеджерів на основі системного забезпечення педагогічних умов становлення професійної відповідальності майбутніх фахівців. Це передбачає розширення самостійності майбутніх фахівців у професійно орієнтованих видах практичної діяльності; індивідуальний підхід до кожного з них (з урахуванням рівня сформованості відповідальності); раціональне використання провідних видів проекрованої майбутньої діяльності на заняттях з аналізу професійно-відповідальних ситуацій, проведення тренінгів і використання кейс-методу [4].

Зважаючи на вищесказане, одним із важливих аспектів формування професійної відповідальності майбутнього менеджера є розширення його самостійності. Це можливо шляхом стимулювання студентів до саморозвитку. Саморозвиток є однією з вищих форм розвитку людини з метою досягнення результатів, необхідних для забезпечення інших життєвих процесів і видів діяльності задля зміни своєї особистості [8, с. 95]. Саморозвиток передбачає цілеспрямовану участь людини в усебічному розвитку власної особистості. При цьому вона прагне сама визначити свою мету, наповнену особистісним сенсом, і досягти її. Це діяльність, що є засобом її самореалізації, самовираження, здійснювана нею не за примусом, а за власним бажанням, усвідомлено, на рівні певних світоглядних установок. Воно передбачає аналіз власної особистості за допомогою самоспостереження, порівняння себе з іншими, ідеалом; самооцінку, виділення своїх якостей, які необхідно розвивати й удосконалювати; визначення того, що необхідно в собі подолати; ухвалення рішення про роботу над собою; постановку мети та розроблення програми діяльності – визначення того, що, коли і як належить зробити, щоб удосконалювати одні й усувати інші якості, досягати намічених цілей і поставлених перед собою завдань; власне діяльність – на-

вчальну, трудову, професійну, пізнавальну, естетичну, фізичну – з досягнення поставлених завдань, здійснювану за допомогою вольового зусилля над собою; саморегуляцію цієї діяльності, що передбачає самоконтроль, самоаналіз, самооцінку її перебігу й результатів, а за необхідності й корегування та уточнення цілей і завдань, пошук оптимальних засобів і способів самовдосконалення. Її ефективність для майбутнього менеджера залежить від ступеня зацікавленості, мотивації, спрямованої на задоволення різноманітних матеріальних, соціальних і духовних потреб.

За своєю природою саморозвиток є вольовим процесом. Чим сильніше в людини розвинена воля, тобто здатність змусити себе досягти намічених цілей, долаючи будь-які перешкоди, тим більшою є здатність особистості до саморозвитку. У процесі саморозвитку студента викладач ВНЗ має відігравати роль фасилітатора й каталізатора самостійної вольової діяльності [1, с. 125].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, узагальнюючи результати аналізу ціннісного підходу до розвитку професійної відповідальності майбутніх менеджерів, варто зазначити, що система освіти України має формувати в підростаючого покоління внутрішню потребу жити й діяти відповідно до гуманістичних, загальнолюдських цінностей. Ціннісний підхід у розв'язанні проблем вищої освіти передбачає передусім формування гуманістичного типу особистості майбутнього фахівця, зокрема менеджера. Найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення й прийняття кожним студентом ціннісних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення та саморозвитку. Варто відмітити, що проблема формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців залишається досить складною й багато в чому не визначеною. Це є зрозуміло, тому що проблема цінностей змінюється разом зі зміною самого суспільства та на кожному повороті суспільної історії постає як нова й нерозв'язана. Подальшого дослідження потребують проблеми розроблення моделей формування ціннісних орієнтацій студентів для майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жужжалов В.Е. Образовательная среда как объект управления, мониторинга и повышения качества подготовки специалиста / В.Е. Жужжалов // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 11. – С. 120–132.



2. Молодченко В.В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти (філософський аналіз) : [монографія] / В.В. Молодченко. – К. : Знання України, 2010. – 383 с.

3. Романовський А.Г. Педагогіка успеха : [учебник] / А.Г. Романовський, В.Е. Михайличенко, Л.Г. Грень. – Х. : НТУ «ХПИ», 2012. – 372 с.

4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти : матеріали конференції у Єревані 14–15 травня 2015 року. – 56 с.

5. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» : Указ від 12 січня 2015 року.

6. Філософський енциклопедичний словник : [енциклопедія] / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди ; голов. ред. В.І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>.

8. Mitchell D.E., Ream R.K. (2014) Professional responsibility. Springer International Publishing, Switzerland. – P. 89–107.

УДК 37.0:37.013

ТОВАРОЗНАВСТВО НЕПРОДОВОЛЬЧИХ ТОВАРІВ: СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Ржевська Н.В., к. пед. н.,
викладач кафедри професійної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»

Сучасні інноваційні стратегії торкнулися всіх сфер життя людства. Більшою мірою інновації спрямовані на створення комфортніших умов для життя громадян, економію природних ресурсів, автоматизацію та інформатизацію виробництва тощо. Цей перелік представлений різними групами непродовольчих товарів, які характеризуються інноваційністю, актуальністю. Фахівець з товарознавства має володіти знаннями щодо таких товарів, адже саме вони нині формують ринок, а сучасний прогрес і реклама створюють на них попит. У статті проаналізовано сучасні тенденції розвитку галузі непродовольчих товарів, акцентовано увагу на необхідності створення навчальних тем у підготовці майбутніх фахівців з товарознавства й торговельного підприємництва.

Ключові слова: *товарознавство, непродовольчі товари, навчальний матеріал, компетентності, придатність до працевлаштування, професійна ефективність.*

Современные инновационные стратегии коснулись всех сфер жизни человечества. В большей степени инновации направлены на создание комфортных условий для жизни граждан, экономию природных ресурсов, автоматизацию и информатизацию производства и тому подобное. Этот перечень представлен различными группами непродовольственных товаров, которые характеризуются инновационностью, актуальностью. Специалист по товароведению должен обладать знаниями основ таких товаров, ведь именно они сейчас формируют рынок, а современный прогресс и реклама создают на них спрос. В статье проанализированы современные тенденции развития отрасли непродовольственных товаров, акцентировано внимание на необходимости создания новых учебных тем в подготовке будущих специалистов по товароведению и торгового предпринимательства.

Ключевые слова: *товароведение, непродовольственные товары, учебный материал, компетентности, пригодность к трудоустройству, профессиональная эффективность.*

Rzhevska N.V. COMMODITY NONFOOD GOODS: MODERN REQUIREMENTS FOR MAINTENANCE OF EDUCATIONAL MATERIAL

Modern innovative strategies have affected all spheres of human life. To a greater extent, innovations are aimed at creating more comfortable living conditions for citizens, to save on natural resources of automation and production informatization, etc. This list is represented by various groups of non-food products that are characterized by innovation and relevance. Specialist in commodity science must have knowledge about such goods, because they are currently forming a market and modern progress with the advertising creates demand for them. The article analyzes the current trends in the development of the non-food industry, the emphasis is on the need to create educational topics in the training of future specialists in commodity science and trade entrepreneurship.

Key words: *commodity research, non-food goods, educational material, competence, competence to employment, professional efficiency.*



Постановка проблеми. Товарознавство як навчальна дисципліна спрямована на формування актуальних знань, умінь, навичок, що стосуються товарів на всіх етапах їх життєвого циклу. Соціально-економічні перетворення посилюють трансформаційні процеси, викликають зміни суспільних цінностей, економічних тенденцій. У цих умовах інноваційного розвитку підприємництва, посилення торговельних оборотів, інтеграції України у світовий ринок змінилися вимоги роботодавців до якості підготовки майбутніх випускників, розширилася сфера їхньої професійної діяльності. Щоб отримати в процесі навчання навички сприяли працевлаштуванню та професійній продуктивності майбутніх фахівців, необхідно, щоб вони були затребувані з боку провідних стейкхолдерів як України, так і країн ЄС. Товарознавство як наука й навчальна дисципліна завжди перебуває під впливом економічних процесів, адже вони спрямовують вектор розвитку торговельної політики. Нині створення та функціонування повної й усеохопної зони вільної торгівлі між Україною та ЄС реформує торговельну сферу України, сприяє формуванню її потенціалу відповідно до європейського законодавства. Тому на товарознавство як навчальну дисципліну, що є безпосереднім провідником майбутнього фахівця до реальних умов професійної діяльності, покладається велика місія – формування реальних сучасних затребуваних у європейському просторі знань і навичок. Складність проектування навчального матеріалу товарознавчих дисциплін відповідно до сучасних і перспективних професійних реалій полягає в періоді адаптації України до законодавства ЄС, що супроводжується активними законодавчими змінами, не динамічною/систематичною співпрацею з провідними європейськими університетами, які спеціалізуються на підготовці майбутніх фахівців з товарознавства, відсутністю мовної підготовки для вивчення передового європейського досвіду з товарознавчої сфери, що відображено в газетах, журналах, збірниках матеріалів конференцій тощо. Також великою проблемою є відсутність новітніх підручників, у яких би було відображено реальні та перспективні напрями розвитку товарознавства й суміжних дисциплін, про які мова піде далі в статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські науковці активно працюють над проблематикою окремих аспектів підготовки майбутніх фахівців з товарознавства й торговельного підприємництва. Серед них – Г. Пугачевський, А. Мазаракі, Н. Притульська, С. Белінська, В. Оси-

ка, Н. Мережко, Т. Глушкова, Т. Караваєв, І. Полікарпов, Н. Симкович, В. Плахотін, Г. Бірта, Я. Бичков, Г. Кожушко, Т. Сахно, Д. Козьмич, І. Сирохман, Г. Багрій, О. Пахолок, О. Передрій, М. Поліщук та інші.

У Польщі питанням підготовки фахівців з товарознавства й торговельного підприємництва займається ціла плеяда науковців: Jadwiga Adamczyk, Wacław Adamczyk, Andrzej Chochył, Agnieszka Cholewa-Wyjcik, Joanna Dziadkowiec, Tadeusz Fijał, Dariusz Firszt, Andrzej Gajewski, Marta Gollinger-Tarajko, Łukasz Jabłoński, Piotr Kafel, Agnieszka Kawecka, Małgorzata Lisińska-Kuśnierz, Małgorzata Miśniakiewicz, Paweł Nowicki, Stanisław Popek, Anna Prusak, Joanna Ptasieńska-Marcinkiewicz, Renata Salerno-Kochan, Grzegorz Suwała, Jerzy Szakiel, Jarosław Świda, Ignacy Duda, Zenon Foltynowicz та інші.

Науковці з інших країн також активно працюють над практичними проблемами товарознавства й торговельного підприємництва та методологічним забезпеченням освітнього процесу майбутніх фахівців цієї спеціальності: Yong Hak Lee, Young Soon Kim (Korea), Daniela Ivanova (Bulgaria), Marta Karkalikova, (Slovakia), Giovanni Lagiola (Italy), Reinhard Lubbber, Eberhard K. Seifert (Germany), Rodica Pamfilie (Romania), Gerhard Vogel, Eva Waginger (Austria).

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати сучасні тенденції розвитку галузі непродуктових товарів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасність товарознавства як науки не підлягає сумніву. Розвиток техніки, залучення міжнародних інвесторів, інноваційні матеріали й технології сприяють оновленню ринку товарів. Товарознавству як навчальній дисципліні необхідно встигати за стрімким розвитком товарів, що має бути відображено в змісті навчальної дисципліни. Аналіз інновацій сучасного товарного ринку, що представлені на останніх виставках, презентаціях, форумах (Міжнародний промисловий форум, Міжнародний форум «Innovation market», Міжнародний східноєвропейський форум «Інноваційна економіка та наука», Міжнародна спеціалізована виставка «PLAST EXPO UA» тощо), підтверджує активний розвиток ринку товарів, його переорієнтацію на європейські тенденції, серед яких є енергозбереження, смарт-технології, штучний інтелект.

Українські фірми у ключових секторах повідомляють, що брак відповідних навичок серед претендентів – одна з найбільших перешкод під час прийому на роботу. Більшість опитаних роботодавців також вважають, що система освіти не готує до-



статньої кількості фахівців із практичними навичками, необхідним типом або рівнем навичок чи актуальними знаннями.

Невідповідність навичок не є найбільшою перешкодою в діяльності фірм, проте вона обмежує ефективність їхньої роботи, якість послуг і здатність утримувати та розширювати клієнтуру. Крім того, невідповідність навичок значно ускладнює підбір персоналу й укомплектування вакансій [1, с. 44].

Аналіз змісту та навчальної інформації підручників з товарознавства дає змогу зробити висновок про її ґрунтовність, беззаперечну значущість, але разом із тим статичність, що підтверджена спільністю тем прикладів у різні роки видання. Виникає питання: як у майбутнього фахівця з товарознавства можуть бути сформовані актуальні затребувані провідними стейкхолдерами навички, якщо він не має уяв-

лення про перспективні напрями роботи його можливих роботодавців?

Формування актуальних навичок розширює можливості працевлаштування, дає майбутнім фахівцям уявлення про новітні технології й тенденції світового ринку.

Загалом під терміном «навички» часто мають на увазі «компетенції, установки, переконання та поведінку, які здатні змінюватися в процесі розвитку особистості й піддаються вдосконаленню в рамках спеціальних програм і політик» [2]. Розвиток навичок розширює можливості працевлаштування, дає змогу працівникам ефективніше виконувати свою роботу, використовувати новітні технології та впроваджувати інновації, водночас допомагаючи фірмам посісти вигідніше місце в ланцюзі створення вартості відповідної галузі промисловості [3, с. 74].

Таблиця 1

УЗАГАЛЬНЕНІ ДАНІ ЩОДО ПЕРСПЕКТИВНИХ НАПРЯМІВ РОЗВИТКУ СФЕРИ ТОВАРОЗНАВСТВА НЕПРОДОВОЛЬЧИХ ТОВАРІВ

Назва компанії	Номенклатура продукції
Anshan Anza Electronic Power Co. LTD, Китай	світлотехніка, електротехніка, електроізоляційні матеріали, альтернативна енергетика
KraftPowercon Sweden AB, Швеція	системи безперебійного електроживлення
Атон-Сервіс ООО, м. Київ, Україна	проекування енергозберігаючого обладнання для промислових підприємств: системи аспірації, вентилятори, утилізація відходів
ДСМ-Трейд ООО, м. Київ, Україна	широкоформатні системи; струменеві плотери; широкоформатні сканери
Іттон Сервіс ООО, м. Дніпро, Україна	тривимірні принтери й п'ятикоординатні верстати для прототипування, виготовлення дослідних зразків, робочих деталей і модельної оснастки. Сучасні модельні й інженерні матеріали. Представник TM Stratasys (США), CMS (Італія), Rampf tooling, Lange + Ritter (Німеччина)
Микрол ООО, м. Івано-Франківськ, Україна	широка номенклатура приладів, компонентів і послуг для застосування в системах автоматизації, пристроях збирання й оброблення даних, засобів зв'язку
Мікротех ЧНПП, м. Харків, Україна	розроблення і виробництво понадпрецизійного вимірювального інструмента за стандартами ISO, DIN. Більше ніж 25 патентів МІКРОТЕХ. Експорт до Польщі, Чехії, Іспанії, Німеччини, Індії, ОАЕ, Білорусь, Грузії, Азербайджану. Власні TM Мікротех®, MICROTECH®, МІКРОТЕХ®
Промислове обладнання й технології, технічний центр ТОВ, Дніпропетровська обл., Україна	розроблення й виробництво приладів неруйнівного контролю, таких як твердомери металів, ультразвукові дефектоскопи, ультразвукові товщиноміри, товщиноміри покриттів, магнітометри, прилади контролю якості будівельних матеріалів під власною TM NOVOTEST
Сіменс Україна Дочірнє Підприємство зі 100-відсотковою іноземною інвестицією, м. Київ	Simotics, Sinamics, Sinumerik – двигуни, приводи, системи числового керування, рішення й послуги для будь-якого завдання управління переміщеннями; продукти й системи для завдань автоматизації в промисловості
Роботікс Інженерія КБ ТОВ, Київська обл., Україна	Робототехніка. Представник TM Panasonic (Японія), StrongHandTools, BuildPro, GoodHand (США)



Аналіз інноваційних здобутків, перспективних напрямів розвитку європейського товарного ринку дає змогу виокремити перспективні напрями для оновлення навчальної інформації для майбутніх фахівців з товарознавства та формування в них затребуваних навичок для працевлаштування й професійної продуктивності.

Узагальнено інформацію про можливих роботодавців напрями їхньої діяльності (таблиця 1).

Отже, конкретні професійні напрями діяльності роботодавців дають підстави стверджувати про наявність таких сучасних напрямів розвитку товарознавства непродовольчих товарів, що не відображені в навчальних підручниках і потребують висвітлення як сучасні перспективні напрями розвитку галузі.

Отже, доцільним є висвітлення таких тем навчального матеріалу з дисципліни «Товарознавство непродовольчих товарів» згідно із сучасними тенденціями розвитку галузі та вимог роботодавців:

1. Технологічні товари, що забезпечують певні технологічні процеси на виробництві (станки, преси, конвеєри, пакувальна техніка). Необхідність дослідження цих товарів зумовлена переходом до безперервного виробництва, коли одна чи декілька запрограмованих машин можуть здійснювати високотехнологічний безперервний процес, що підвищує продуктивність та організованість виробничого процесу.

2. Товари сучасної електроніки, які є результатом електротехнічних розробок і сприяють якісному збереженню, переробленню та використанню інформації; автоматизують процеси. Дослідження цієї групи товарів сприяє формуванню знань і розумінню всеохопного впливу товарів цієї групи на всі сфери життя людства.

3. Товари, що генерують природну енергію та сприяють захисту навколишнього середовища. Дослідження цієї групи товарів є необхідною умовою формування мислення людини-космополіта, громадянина світу, який турбується про майбутнє людства.

4. Органічні непродовольчі товари. Виділення цієї групи товарів викликано великим попитом на органічні товари, що асоціюються з безпечністю, корисністю. Ринок органічних непродовольчих товарів стрімко розширюється і включає товари від засобів для прання до одягу і взуття.

5. «Штучний інтелект». Тенденції роботизації у світі торкнулися багатьох сфер ресторанної виробничої сфери надання послуг. Штучний інтелект є темою шкільних підручників, метою створення дитячих гуртків. Роботизація по праву є феноменом нашого тисячоліття, яке вимагає досліджень, розробки стратегій, конкретних знань методів функціонування безпечних матеріалів, технологій програмування. Усе це дасть змогу майбутньому фахівцю почуватися впевнено у світовому фаховому товаристві.

Висновки з проведеного дослідження. Основним кроком у напрямі вдосконалення відповідності професійної освіти має стати розвиток постійних зв'язків між навчальними закладами та підприємствами з метою адаптації змісту освітніх програм. Систематичний моніторинг вимог роботодавців разом із дослідженням перспективних напрямів розвитку професійної галузі сприятиме ефективній побудові освітнього процесу та добору такого навчального матеріалу, що сприятиме працевлаштуванню й професійній ефективності фахівця з товарознавства і торговельного підприємництва. Засобами моніторингу можуть бути відвідування ярмарок-вакансій ринків інновацій (innovation markets), аналіз зарубіжних публікацій з проблем і перспектив розвитку професійної галузі, співпраця з провідними українськими та зарубіжними стейкхолдерами тощо. Важливою є роль не тільки викладача, а й студентів, які більшою мірою самостійно здобувають інформацію й від ступеня сформованості мотивації яких залежить ефективність використання вільного від формальних навчальних занять часу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ксімена Дель Карпіо, Ольга Купець, Ноель Мюллер і Анна Олефір. 2017. Навички для сучасної України. Огляд. World Bank, Washington, DC. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
2. Guerra N., Modecki K. and W. Cunningham. 2014. "Social-Emotional Skills Development across the Life Span: PRACTICE." World Bank Policy Research Working Paper 7123, Washington, DC: World Bank.
3. Banerji A., Cunningham W., Fiszbein A., King E., Patrinos H., Robalino D. and J.-P. Tan. 2010. Stepping Up Skills for More Jobs and Higher Productivity. Washington, DC: World Bank.



УДК 81'243–027.561

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Соколова С.В., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Стаття присвячена дослідженню підготовки сучасних фахівців з іноземної мови як засобу підвищення їхньої конкурентоспроможності й розвитку професійної мобільності. Визначено соціальне значення професійної мобільності у формуванні професійно-мовленнєвої компетенції. Проведено аналіз освітніх технологій і підходів у навчанні іноземної мови.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна мобільність, професійно-мовленнєва компетенція, іноземна мова, конкурентоспроможний фахівець.

Статья посвящена исследованию подготовке современных специалистов по иностранному языку как средству повышения их конкурентоспособности и развития профессиональной мобильности. Определено социальное значение профессиональной мобильности в формировании профессионально-речевой компетенции. Проведён анализ образовательных технологий и подходов в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессионально-речевая компетенция, иностранный язык, конкурентоспособный специалист.

Sokolova S.V. MODERN SPECIALIST'S PROFESSIONAL MOBILITY DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article is devoted to the investigation of modern specialists' foreign language training as a means of competitiveness improvement and professional mobility development. Social significance of the professional mobility in professional-linguistic competence is defined. Educational technologies and approaches in foreign language proficiency are analyzed.

Key words: vocational training, professional mobility, professional-linguistic competence, foreign language, competitive specialist.

Постановка проблеми. Беручи до уваги курс розвитку України на інтеграцію в європейське політичне, економічне, освітнє, наукове, культурне співтовариство, актуальним стає питання підвищення якості підготовки з іноземної мови майбутніх фахівців. Володіння мовою інтернаціонального спілкування є однією з головних умов плідного співробітництва й розуміння в єдиному багатонаціональному просторі. Крім того, набуті свого часу знання вимагають постійного оновлення та поповнення. Іноземна мова є тим інструментом, володіння яким робить цей процес реальним, своєчасним і плідним, водночас підвищує конкурентоспроможність і професійну мобільність сучасного фахівця на світовому ринку праці.

На думку В. Мальцева, на заняттях з іноземної мови людина занурена в діяльність активного реагування. Її постійно спонукають до диференційованих дій: знайти відповідні еквіваленти, знайти синоніми й антоніми, перекласти з однієї мови іншою. Сама мова впливає на зміст і формування концептуальних основ багатьох дисциплін, оскільки думка не формулюється, а формується в мові. Через іноземну мову

відбувається уточнення термінологічних і концептуальних диференціювань, тобто термінологічного та концептуального змісту професійно-релевантних дисциплін, що сприяє розвитку професійного інтелекту, а через нього й інтелекту загалом [1, с. 83].

Олександр Музальов зазначає, що «сьогодні суспільство потребує ініціативних високоосвічених фахівців, здатних постійно вдосконалювати свою особистість і професійну діяльність, адекватно виконувати функціональні обов'язки, виявляти професійну мобільність» [2, с. 256].

Варто зазначити, що кожна дисципліна має значні можливості для розвитку професійної мобільності в студентів, але вивчення іноземних мов є одним із найбільш ефективних шляхів для формування професійної мобільності.

Нам імпує думка Л. Лесохіна, що професійна мобільність – явище багатоаспектне. З одного боку, це зміна позицій, зумовлена зовнішніми обставинами (відсутність робочих місць, низька заробітна плата, побутова невпорядкованість тощо). У цьому випадку мобільність продиктована необхідністю адаптуватися до реальних життєвих ситуацій. З іншого боку, мобіль-



ність можна розглядати як внутрішнє самовдосконалення особистості, основане на стабільних цінностях і потребі в самовдосконаленні [3].

На наш погляд, саме низький рівень мовної підготовки сучасних фахівців значною мірою знижує їх конкурентоспроможність. Через це питання навчання іноземної мови майбутніх фахівців є на сучасному етапі одним із найважливіших у підвищенні якості їхньої професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми мовної підготовки сучасних фахівців перебували в центрі уваги таких науковців, як А. Алексюк, М. Данилов, А. Зінкевич, І. Лернер, В. Оніщук, В. Паламарчук та ін. Зокрема, ними визначено мотивації вивчення іноземної мови (Г. Рогова, С. Сінкевич); методики викладання (Н. Гез, С. Ніколаєва); педагогічну майстерність викладача (І. Зязюн), проблеми формування професійно мобільного кваліфікованого робітника (Л. Сушенцева).

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати підготовку сучасних фахівців з іноземної мови як засіб підвищення їх конкурентоспроможності та професійної мобільності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іноземна мова у вищих навчальних закладах вже давно вийшла за рамки загальноосвітньої дисципліни. Сьогодні її варто розглядати як одну зі складових професійної підготовки поряд зі спеціальними дисциплінами.

За всієї різноманітності своїх функцій мова – це насамперед основний носій інформації різного роду. Залежності від того, до якої сфери діяльності належить той чи інший масив інформації, мовні засоби її вираження набувають більшу чи меншу специфічність, утворюючи підмови галузей наук, професій тощо. Отже, поряд із загальною мовною компетенцією фахівець повинен мати й професійно-мовну компетенцію, яку можна визначити як професійно значиму якість фахівця, що характеризується комплексом знань, умінь і навичок, які забезпечують йому можливість сприймати, розуміти й породжувати повідомлення, що містять специфічну інформацію, яка належить до певної професії фахівця.

У структурі професійно-мовної компетенції важливим є володіння спеціальною термінологією в обсязі, необхідному та достатньому для повного й точного опису об'єкта професії, оскільки терміни виражають основні поняття тієї чи іншої галузі знань і зв'язків між ними.

До цього часу навчання майбутнього фахівця такого роду знань і вмінь не ставило-

ся як одне із завдань педагогічного процесу. Однак, на наш погляд, наявність таких знань і вмінь у студентів, що опановують професію, має важливе значення, оскільки вони є центральною ланкою навчальної діяльності, а знання мовних засобів може сприяти більш глибокому розумінню й більш міцному засвоєнню навчальної інформації, тим самим підвищити ефективність навчальної діяльності, виступаючи як фактор її успішності.

Розвиток умінь перероблення інформації з іномовних джерел під час навчання в немовному ВНЗ припускає формування на визначеному етапі в студентів умінь працювати з науковою літературою без допомоги викладача.

Відомо, що студенти стикаються з величезною кількістю технічної інформації іноземною мовою не тільки під час навчання, а й у подальшій професійній діяльності. Більшість студентів усвідомлює, що знання іноземної мови є необхідним для формування високого рівня професіоналізму. Крім того, магістранти й аспіранти гостро відчують брак вищезгаданих умінь і навичок для ефективної роботи над темою дипломної роботи, дисертації.

У зв'язку з цим стає необхідним пошук нових методів і підходів у навчанні іноземних мов, які базуються на основних професійних мовних потребах фахівців. Сьогодні викладачі іноземної мови професійного спрямування ведуть активний пошук ефективних технологій, які здатні істотно підвищити інтенсивність освітнього процесу. У цьому контексті значно зросла увага до когнітивної візуалізації інформації, зокрема використання фрейму як когнітивної структури та розкриття можливостей використання фреймових технологій у навчанні іноземної мови.

Американський дослідник Марвін Мінських є автором теорії фреймів, згідно з якою він визначає, що людина засвоює нові знання на основі активізації вже відомої, близької за значенням інформації, яка зберігається в її довготривалій пам'яті. Подальшими дослідженнями теорії фреймів займалися такі американські вчені, як Ч. Філлмор, З. Шенк та інші. Фрейм являє собою форму, яка прийнята в сучасній лінгвістиці для спрощеного схематичного зображення набору знань, що зберігаються в голові носія мови. Наприклад, фрейм-розповідь, а саме його структура:

- вступ;
- перехід до основної частини;
- основна частина;
- перехід до заключної частини;
- заключна частина.



Ця структура може бути використана для навчання різних видів монологу, вона може варіюватись і заповнюватись підтемами відповідно до професійно орієнтованого завдання. Марвін Мінських розглядає два види фреймів, які зараз прийнято називати статичними (або просто фреймами) та динамічними (сценаріями). Фрейм будь-якого виду – це та мінімально необхідна впорядкована інформація, що однозначно визначає певний клас об'єктів, те, що людина в разі потреби обирає зі своєї пам'яті. Фрейм можна уявити у вигляді мережі з вузлів (слотів) і зв'язків між ними. «Верхні рівні» в ньому чітко визначені, адже містять такі поняття, які є завжди справедливими щодо передбачуваної ситуації. На «нижчих рівнях» міститься багато особливих вершин-терміналів, що мають заповнюватись характерними прикладами або даними. У плані ієрархії запропонована така схема: субфрейм, фрейм, суперфрейм, система (група) фреймів. Під час навчання іноземної мови функцію таких фреймових структур виконують асоціативні малюнки, символи, схеми, опорні слова та графічні зображення, які сприяють спрощенню, візуалізації тієї інформації, яку необхідно засвоїти. Ураховуючи те, що під час сприйняття й розуміння матеріал потрапляє в пам'ять у згорнутому вигляді, вводити інформацію теж варто структуровано, використовуючи таблиці, схеми, графічні зображення тощо.

Оброблення і презентація інформації полягає в стисненні навчального матеріалу та введенні його короткого змісту у вигляді опори – знаково-символічного, схематичного, логічно послідовного зображення головного з широким використанням асоціацій. Використання фреймів на заняттях з іноземної мови інтенсифікує засвоєння інформації, що досягається внаслідок активізації пізнавальної діяльності студентів, які краще сприймають образну інформацію, схеми, символи, малюнки, як наслідок, навчальний матеріал стає доступним і легше запам'ятовується. Ідеться про те, що завдяки асоціативному механізму психіка людини працює краще, якщо система візуальних засобів представлення інформації підтримується всім арсеналом засобів виразності й образності. У цьому випадку інформація збагачується та візуальний канал здатний цей приріст адекватно і швидко, порівняно з вербальним каналом, транслювати до мозку. Побудова системи візуально-понятійного опанування інформацією сприятиме покращенню взаємодії між внутрішніми й зовнішніми планами, а також підтриманню та активації навчальної діяльності студентів. Робота з фреймови-

ми опорами дає студентам можливість не лише пасивно сприймати матеріал, а й доповнювати його, тим самим демонструвати якість засвоєння вивченого. Відповідно до мовленнєвого спрямування, можна виділити такі фрейми: лінгвістичні й тематичні, які передбачають формування в студентів навичок говоріння, вміння користуватися лексичним і граматичним матеріалом.

Також застосування проблемного підходу є результативним, тому що в цьому випадку навчальна мовна діяльність починає найбільш повно імітувати справжнє мовне спілкування, зростає позитивна мотивація навчання, іноземна мова виступає у своїй основній функції – засобу передачі й отримання нової інформації.

Варто підкреслити, що однією з особливостей професійної підготовки фахівців технічного профілю є лабораторний практикум із фахових дисциплін, який проводиться на вимірювально-діагностичних комплексах (ВДК), в структурі яких є персональний комп'ютер, що дає змогу використовувати ці комплекси для вирішення низки завдань. Аналізуючи алгоритм проведення лабораторних робіт на ВДК, можемо констатувати, що очевидно стає можливість використання цього виду роботи для вивчення фахової іноземної мови, так як всі етапи проведення роботи більшою мірою автоматизовані, а дослідник визначає порядок проведення роботи відповідно до поставленої мети й технічної документації. Отже, мовний елемент може бути включений в алгоритм виконання лабораторної роботи на етапах допуску до проведення роботи, підготовки до проведення експерименту, оформлення звіту.

Крім того, використання ПК дає змогу:

- змінювати складність індивідуальних завдань;
- визначати рівень запам'ятовування;
- здійснювати багаторазовий зворотній зв'язок, необхідний для контролю за процесом навчання та його коректування.

Зважаючи на те що лабораторний практикум охоплює різноманітні теми, їх виконання іноземною мовою дає студенту змогу вивчити фахову лексику з усіх тем, включених у лабораторні роботи. Виконання звіту іноземною мовою дає можливість письмового викладення матеріалу, тобто самостійного формування професійної іноземної мови.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, такий підхід до вивчення фахової іноземної мови є процесуально мотивованим, що інтенсифікує навчальний процес, сприяє формуванню й розвитку професійної мобільності майбутніх фахівців.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Мальцев В. Лінгвогуманітаризація підготовки держслужбовців / В. Мальцев // Вища освіта в Росії. – 2005. – № 2. – С. 82–85.
2. Музальов О. Місце та роль світоглядної культури у формуванні професійної адаптації учнів вищих професійних училищ / О. Музальов // Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : [монографія] / за ред. Г.П. Васяновича. – Львів : СПОЛОМ, 2008. – С. 255–276.
3. Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей / Л.Н. Лесохина ; РАО, Ин-т образования взрослых. – СПб. : Гускарора, 1998. – 266 с.
4. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5.
5. Лозовецька В. Інтеграція професійних знань у процесі навчання студентів / В. Лозовецька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 115–120.
6. Меркулова Л.П. Формування професійної мобільності фахівців технічного профілю засобами іноземної мови : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 / Л.П. Меркулова. – Самара, 2008. – 454 с.
7. Професійна освіта : словник : [навч. посіб.] / уклад. С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.О. Талалуєва та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 392 с.
8. Минский М. Структура для представления знаний / М. Минский // Психология машинного зрения. – М. : Мир, 1978. – С. 249–338.

УДК 378:37.015.3+378.147

ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ СПОРТИВНИХ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Тітова Г.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри спортивних ігор,
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті подано визначення поняття «підготовленість майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи». Розкрито структуру підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи (когнітивний та операційний компоненти з відповідними показниками). Охарактеризовано три рівні підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи (високий, середній, низький).

Ключові слова: компоненти, показники, рівні підготовленості, майбутні учителі фізичної культури.

В статье подано определение понятия «подготовленность будущих учителей физической культуры к формированию спортивных лидерских качеств у учащихся основной школы». Раскрыта структура подготовленности будущих учителей физической культуры к формированию спортивных лидерских качеств у учащихся основной школы (когнитивный и операциональный компоненты с соответствующими показателями). Охарактеризованы три уровня подготовленности будущих учителей физической культуры к формированию спортивных лидерских качеств у учащихся основной школы (высокий, средний, низкий).

Ключевые слова: компоненты, показатели, уровни подготовленности, будущие учителя физической культуры.

Titova H.V. THE LEVELS CHARACTERISTICS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PREPAREDNESS TO THE DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL PUPILS' SPORTS LEADERSHIP QUALITIES

In the article the definition of concept "future physical education teachers' preparedness to the development of secondary school pupils' sports leadership qualities" has been given. The structure of future physical education teachers' preparedness to the development of secondary school pupils' sports leadership qualities (cognitive and operational components with the corresponding indices) has been defined. Three levels of future physical education teachers' preparedness to the development of secondary school pupils' sports leadership qualities were characterized (high, intermediate, low).

Key words: components, indices, preparedness levels, future physical education teachers.



Постановка проблеми. Процес підготовки майбутнього вчителя фізичної культури у виші базується на визнанні того, що він має складну структуру, яка утворює органічну сукупність складових елементів, поєднаних безліччю зав'язків і залежностей. У дослідженні результатом цієї підготовки є підготовленість майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи.

Постановка завдання. Мета статті полягає у розкритті якісної характеристики рівнів підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовленість майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи розуміємо як особистісне новоутворення, що формується за результатами підготовки до професійної діяльності студентів у виші і відображає ступінь оволодіння теоретичних знань й опанування практичних умінь щодо формування в учнів основної школи спортивних лідерських якостей у командно-ігрових видах спортивної діяльності. Це передбачає сформованість двох компонентів, якими виступили база знань (когнітивний компонент) та система дій, що

забезпечують їх практичну реалізацію (операційний компонент).

Когнітивний компонент спрямований на формування у студентів уявлень про сутність лідерства, лідерські якості та спортивні лідерські якості, способи, принципи, форми і методи формування спортивних лідерських якостей у роботі вчителя фізичної культури. Він складається з єдності методологічних, теоретичних і технологічних знань, що інтегрують спеціальні (професійні) знання і вміння їх використовувати під час вирішення професійних завдань.

Операційний компонент спрямований на формування у студентів умінь планувати і проектувати власну діяльність із фізичного виховання учнів щодо формування в них спортивних лідерських якостей, розробляти різні моделі організації цієї діяльності з урахуванням вимог навчальної програми і можливостей учнів.

Показниками когнітивного компонента підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи виступили обізнаність із: теоретичними засадами лідерства, ознаками прояву лідерських якостей і чинниками, що впливають на їх формування; сутністю спортивних лідерських якостей учнів, їх показниками й особливостями прояву в учнів основної школи; засобами і методами формуван-

Таблиця 1

Питальник

<p>I блок: Які саме явища обстежувани пов'язують із проявом лідерства в учнів основної школи і наявністю у них спортивних лідерських якостей</p>	<p>1.1. Дайте визначення поняттям «лідер», «лідерство» та «лідерські якості»? 1.2. Лідер – це: а) особистість, чий погляд завжди підтримують і діють так, як особистість пропонує; б) особистість, яка має авторитет у групі; в) особистість, яка може допомогти у скрутну хвилину; г) Ваш варіант відповіді _____ 1.3. Спортивні лідерські якості учнів основної школи проявляються у: а) здібностях знаходити нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; б) умінні брати на себе роль наставника; в) здатності вселяти довіру; г) Ваш варіант відповіді _____</p>
<p>II блок: З'ясування обізнаності обстежуваних щодо чинників, які впливають на формування в учнів основної школи спортивних лідерських якостей</p>	<p>2.1. Які Ви знаєте чинники, що впливають на формування в учнів основної школи спортивних лідерських якостей? 2.2. Які механізми формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи Ви знаєте? 2.3. У чому полягає особливість формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи?</p>
<p>III блок: Які завдання необхідно розв'язувати у роботі з учнями основної школи, щоб прищеплювати їм лідерські якості, та які засоби треба використовувати, щоб формувати в них спортивні лідерські якості?</p>	<p>3.1. Що, на Вашу думку, треба робити, щоб формувати спортивні лідерські якості в учнів основної школи? 3.2. Якими знаннями та прийомами має володіти педагог, щоб мотивувати учнів до прояву спортивних лідерських якостей? 3.3. Як, на Вашу думку, сформувати в учнів усталеність до прояву спортивних лідерських якостей?</p>



ня спортивних лідерських якостей в учнів основної школи. Показниками операційного компонента виступили вміння: визначати спортивні лідерські якості за ознаками їх прояву в учнів основної школи; розробляти й упроваджувати форми і методи формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи.

Діагностика рівнів підготовленості фахівців із фізичної культури, які нині працюють у середніх загальноосвітніх навчальних закладах, та майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи здійснювалася за означеними компонентами і показниками.

Обстеження студентів за показниками когнітивного компонента проводилося за допомогою розробленого питальника, що містив в собі три блоки запитань: за першим блоком оцінювалось, які саме явища обстежувани пов'язують із проявом лідерства в учнів основної школи і наявністю в них спортивних лідерських якостей; за другим блоком з'ясовувалась обізнаність студентів щодо чинників, які впливають на формування в учнів основної школи спортивних лідерських якостей; за третім блоком – які завдання необхідно розв'язувати в роботі з учнями основної школи, щоб прищепити їм лідерські якості, та які засоби використовувати, щоб формувати в них спортивні лідерські якості. Наводимо текст питальника в таблиці 1.

Діагностування студентів за показниками операційного компонента відбувалося за результатами аналізу продуктів діяльності студентів, зокрема за їхніми розробками планів-конспектів із методики проведення занять з учнями з фізичної культури, що виявляли особливості прийняття ними рішень і програми дій у педагогічній ситуації та передбачали формування спортивних лідерських якостей.

Підставою для аналізу цієї документації слугували показники операційного компонента, а саме:

- уміння визначати спортивні лідерські якості за ознаками їх прояву в учнів основної школи;

- уміння розробляти і впроваджувати форми і методи формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи.

При визначенні системи критеріїв для оцінювання рівнів підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи було враховано, що в контексті професійної діяльності педагога визначені компоненти зумовлюють один одного і сприяють ефективності цієї діяль-

ності тільки цілісно, взаємодіючи як система [1, с. 85].

За природою сутності визначених компонентів і їх показників, для оцінювання рівнів підготовленості фахівців і майбутніх учителів фізичної культури, що брали участь в експерименті, використовувалися два критерії, а саме:

- обізнаність як вимір ступеня поінформованості студентів щодо предмета і способів діяльності учителя фізичної культури у сфері формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи;

- навченість як вимір ступеня уміння студентів практично формувати спортивні лідерські якості в учнів основної школи.

З урахуванням цих критеріїв була розроблена шкала оцінювання.

Кількісна оцінка даних здійснювалася за ступенем наявності і повноти прояву кожного показника. За обраною шкалою ці прояви оцінювалися у такий спосіб:

3 бали – вичерпна, аргументована відповідь, відтворює постійну, систематичну і всебічну роботу з формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи;

2 бали – вичерпна, правильна, але неаргументована відповідь, відтворює постійну, систематичну роботу з формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи, але лише у двох із зазначених напрямів;

1 бал – відповідь неправильна, відтворює постійну, систематичну роботу з формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи, але лише за одним із зазначених напрямів;

0 балів – відповідь відсутня, відсутність постійної, систематичної роботи з формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи.

Узагальнюючий показник підготовки учителів фізичної культури, які працюють у середніх загальноосвітніх навчальних закладах, і студентів випускного курсу факультетів фізичного виховання визначався за сумою балів за показниками когнітивного та операційного компонентів:

$$П = КК + ОК$$

Змістовні характеристики кожного рівня виявлялися за результатами співставлення та узагальнення змісту відповідей обстежуваних на тестування, запитання анкети та змісту їхньої роботи з формування спортивних лідерських якостей в учнів, що знайшло відображення у поточному плануванні роботи і змісті завдань, які реалізовувалися на заняттях з учнями.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, відповідно до обраних компо-



нентів та показників було визначено й схарактеризовано три рівні підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи.

Високий рівень підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи характеризується теоретичними знаннями засад лідерства та практичними вміннями самостійно формувати спортивні лідерські якості в учнів основної школи. Виявляється у: свідомих і систематизованих знаннях щодо теоретичних засад лідерства, ознак прояву лідерських якостей і чинників, що впливають на їх формування; знаннях щодо сутності спортивних лідерських якостей учнів, їх показників та особливостей прояву в учнів основної школи; знаннях засобів і методів формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи. Студенти цього рівня володіють уміннями визначати спортивні лідерські якості за ознаками їх прояву в учнів основної школи; вміють розробляти й упроваджувати форми і методи формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи в навчальній та практичній діяльності.

Середній рівень підготовленості майбутніх учителів фізичної культури характеризується тим, що студенти володіють теоретичними знаннями засад лідерства, але відчують певні труднощі при їх реалізації. Студенти цього рівня обізнані з теоретичними засадами лідерства, ознаками прояву лідерських якостей і чинників, що впливають на їх формування; розуміють сутність спортивних лідерських якостей учнів, їх показники й особливості прояву в учнів основної школи; обізнані із засобами і методами формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи, натомість, їхні знання мають нестійкий характер. Сту-

денти вміють визначати спортивні лідерські якості за ознаками їх прояву в учнів основної школи, проте не завжди можуть розробляти і впроваджувати форми та методи формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи у практичній діяльності.

Низький рівень підготовленості майбутніх учителів фізичної культури характеризується фрагментарними теоретичними знаннями засад лідерства, у них наявні певні труднощі при їх реалізації, вони потребують сторонньої допомоги. У студентів цього рівня відсутні знання ознак прояву лідерських якостей і чинників, що впливають на їх формування, сутності спортивних лідерських якостей учнів, їх показників та особливостей прояву в учнів основної школи; вони не диференціюють засоби і методи формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи. Вміння студентів визначати спортивні лідерські якості за ознаками їх прояву в учнів основної школи, розробляти й упроваджувати форми і методи формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи мають фрагментарний характер і є репродуктивними.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в діагностиці рівнів підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Іванніков С.І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування індивідуально-диференційованого підходу у фізичному вихованні учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.І. Іванніков. – Одеса, 2013. – 215 с.
2. Тітова Г.В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г.В. Тітова ; ДЗ «ЛНПУ імені К. Д. Ушинського». – Одеса, 2016. – 224 с.



УДК 378.1:796

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУПАХ

Усатова І.А., к. пед. н.,
старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання
та спортивних ігор

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Ведмедюк А.Д., к. пед. н.,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання та спортивних ігор
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

У статті на основі теоретичного аналізу наукових джерел розглянуті педагогічні умови, що забезпечують фахову підготовку майбутніх вчителів фізичної культури до роботи у спеціальних медичних групах. Проаналізовано фахову підготовку майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Розкрито прояви дисбалансу між рівнем підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до роботи у спеціальних медичних групах і запитами сучасного суспільства з приводу реалізації соціальної функції учителя фізичної культури.

Ключові слова: фахівець, професійна підготовка, учитель фізичної культури, спеціальна медична група.

В статье на основе теоретического анализа научных источников рассмотрены педагогические условия, обеспечивающие профессиональную подготовку будущих учителей физической культуры к работе в специальных медицинских группах. Проанализирована профессиональная подготовка будущих специалистов в высших учебных заведениях. Раскрыты проявления дисбаланса между уровнем подготовленности будущих учителей физической культуры к работе в специальных медицинских группах и запросами современного общества по поводу реализации социальной функции учителя физической культуры.

Ключевые слова: специалист, профессиональная подготовка, учитель физической культуры, специальная медицинская группа.

Usatova I.A., Vedmediuk A.D. THE PROBLEM OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO WORK IN SPECIAL MEDICAL GROUPS

In the article on the basis of theoretical analysis of scientific sources considered pedagogical conditions that provide the professional training of future teachers of physical culture to work in special medical groups. The analysis of the professional training of future specialists in higher educational institutions. The manifestations of the imbalance between the level of preparedness of future teachers of physical culture for work in special medical groups and the demands of modern society on the implementation of the social function of the teacher of physical culture are revealed.

Key words: expert training, physical training teacher, special medical team.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття роль і місце освіти як основного чинника соціально-економічного поступу називають найбільш значущими в умовах поглиблення й інтенсифікації загальносвітових процесів. Фахівець, здобувши якісну вищу професійну освіту, має продемонструвати вміння саморозвиватися в процесі фахової діяльності, зважаючи на потреби особистості, виробництва й суспільства.

Серед провідних завдань фахової підготовки молоді на сучасному етапі розвитку освіти в Україні Г. Михайлишин виокремлює підготовку фахівців «нової генерації», з новим типом педагогічного мислення та творчим баченням своєї професії, які вміють швидко адаптуватися до нових запи-

тів суспільства, є конкурентоспроможними, технічно та інформаційно підготовленими, здатними до активної творчої праці, самоосвіти й саморозвитку [14, с. 42].

Сучасні умови диктують нові вимоги і підходи до кадрового забезпечення галузі фізичної культури та спорту.

Сучасне життя диктує нові вимоги й підходи до кадрового забезпечення галузі фізичної культури та спорту. На думку Н. Белікової, необхідність оптимізації професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту зумовлена тим, що зміст, форми й методи теоретико-методичної підготовки не відповідають вимогам сьогодення, не сприяють формуванню активної особистості, здатної творити й забезпечувати ефективне функціонування



національної системи фізичного виховання та суспільства загалом» [2, с. 172].

М. Васильєва вважає, що пріоритетну роль у соціально-економічному, духовному й культурному розвитку української держави відіграє педагог, оскільки саме через його діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки й техніки, збереження і примноження культурної спадщини [6, с. 1].

На переконання Л. Кожевнікової, З. Дзюби, вища освіта перебуває в такому стані, що не задовольняє на сучасному етапі вимогам державного рівня підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Це виявляється в невідповідності знань випускників вищих навчальних закладів суспільним потребам, світовим стандартам, інтересам особистості [11, с. 3]. Інакше кажучи, чинна система підготовки фахівців, спроможних виконувати тільки конкретні професійні функції й типові виробничі завдання, не відповідає тенденціям суспільного розвитку та вимогам сьогодення до підготовки випускників вищих навчальних закладів щодо якісної реалізації ними широкого радіусу соціально-професійних функцій. В аналізованому руслі Г. Калінічева зазначає, що модернізація національної системи вищої освіти спрямована на підвищення якості надання освітніх послуг, забезпечення суспільних потреб у висококваліфікованих фахівцях, здатних адекватно реагувати на глобалізаційні виклики часу.

На думку Л. Лубишевої і В. Магіна, «якщо фахівець не задовольняє запитам соціального життя, то виникає напруження або кризова ситуація, яка спричиняє реформи і перетворення або модернізацію в процесі освіти» [13, с. 13].

У зв'язку з цим виникає необхідність переосмислення цільових настанов фахової підготовки професіоналів, що натомість мають послугувати інструментальним засобом реалізації нових підходів у професійній освіті. Модернізація процесу підготовки фахівців із фізичної культури і спорту неможлива без розв'язання таких проблемних аспектів, як: формування єдиного інформаційного освітнього середовища на всіх рівнях із забезпеченням їх інтеграції; розроблення, створення й забезпечення освітнього процесу навчальними програмами спецкурсів, навчальними та навчально-методичними посібниками, зміст яких має бути зорієнтований на зміну професійного мислення фахівців, озброєння їх новими знаннями й уміннями, інноваційними технологіями; упровадженням в навчальну

практику найбільш ефективних методик і технологій, поєднання традиційних та інноваційних методів у викладанні дисциплін; поліпшення змісту всього навчання і зміна педагогічної парадигми з фокусом на здоров'язбереження.

Ми вважаємо, що модернізація фізкультурної освіти в Україні неможлива без вирішення такої проблеми, як «перехід від процедурної до нормативної системи, який передбачає формування системи освітніх цілей і бази освітньої інформації, в основі якої лежать вимоги до кінцевої і проміжної підготовленості фахівця у вигляді конкретних знань і вмінь» [1, с. 14].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значний внесок у концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту зробили: Е. Вільчковський, В. Завацький, Л. Сущенко, А. Цьось, Б. Шиян, Ю. Шкретій тощо.

Неповно висвітленими залишаються питання підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання до роботи в спеціальних медичних групах. Причому наявні розробки стосуються або методики організації та проведення занять із фізичного виховання у спеціальних медичних групах (О. Дубогай, В. Завацький, Ю. Короп), або аналізу оздоровчого впливу спеціально підібраних вправ із фізичного виховання залежно від конкретного захворювання чи їх групи (Г. Клименко, В. Кім, І. Юденко). У зв'язку з наведеним проблема фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи у спеціальних медичних групах є актуальною.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в узагальненні досвіду теорії і практики з проблеми фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури, визначити підходи щодо процесу формування здатності студентів вищих навчальних закладів забезпечувати засобами лікувальної фізичної культури відновлення та збереження здоров'я школярів, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині одним із нагальних завдань, що постають перед системою вищої педагогічної освіти, є обґрунтоване соціальне замовлення на психофізіологічну готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації та проведення роботи в загальноосвітніх навчальних закладах з учнями, які за станом здоров'я скеровані до спеціальної медичної групи. Визначаючи актуальність проблеми фізичного виховання дітей, які за медичними показниками належать до



спеціальної медичної групи, І. Тимошина наголошує на тому, що науково-методичне забезпечення роботи з цією категорією учнів істотно відстає від вимог часу й гостро потребує серйозної методологічної організаційної та практичної реорганізації. Багато вчителів освітніх установ, не володіючи достатньою мірою необхідним рівнем знань, потрібним для розуміння сутності патологічних процесів, що відбуваються в організмі за різних захворювань, виявляють професійно необґрунтовану пасивність та інертність у цій важливій роботі, неохоче й обережно працюють з учнями, зарахованими за станом здоров'я до спеціальної медичної групи. Це позначається на рівні здоров'я ослаблених школярів. На думку І. Тимошиної, щоб організувати повноцінні заняття з учнями спеціальної медичної групи, необхідно, передусім, озброїти педагогів необхідним обсягом знань і науковими рекомендаціями щодо організації та методики проведення уроків фізичної культури [17, с. 3–4].

О. Дорошенко зазначає: «Враховуючи сучасні вимоги до вчителів фізичної культури, підготовка фахівців із фізичної культури має будуватися таким чином, щоб значно підвищити якість освіти, роль фізичної культури, яка формує здоров'я» [8, с. 34].

Одним із головних завдань, що стоїть перед системою вищої педагогічної освіти, є чітке соціальне замовлення на реалізацію психологічної готовності до життєдіяльності та потреби в професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до організації та проведення роботи в загальноосвітніх навчальних закладах з учнями, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи.

Р. Конькова звертає увагу на те, що підготовка вчителя фізичної культури є важливою проблемою суспільства у зв'язку з погіршенням стану здоров'я підростаючого покоління і на сучасному етапі необхідно в процесі підготовки вчителів фізичної культури розширення фундаментальної освіти, яка зорієнтована на творчу діяльність студентів [10, с. 58].

Міністр освіти і науки України І. Вакарчук у своєму виступі (11.11.2008 р.) зазначив: «Більшість учителів фізичної культури не готові працювати з учнями спеціальних медичних груп, кількість яких щороку зростає». Міністр освіти і науки України наголосив на тому, що у сучасних умовах «потребує змін підготовка майбутніх учителів фізичної культури та організація підвищення кваліфікації вже працюючих фахівців» [5].

Л. Парфенова характеризує процесуальну складову частину майбутніх учителів

фізичної культури до роботи у спеціальних медичних групах як навчально-виховний процес формування здатності студентів вищих навчальних закладів забезпечувати засобами лікувальної фізичної культури відновлення та збереження здоров'я школярів [15, с. 16].

На думку Л. Іванової, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я розглядається як навчально-виховний процес формування здатності студентів вищих навчальних закладів забезпечувати засобами лікувальної фізичної культури відновлення та збереження здоров'я школярів, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи [9].

Нині цілком очевидними є прояви дисбалансу між рівнем підготовленості майбутніх учителів фізичної культури і запитами сучасного суспільства.

Ю. Васьков вказує на те, що організація роботи з учнями, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи, у загальноосвітніх навчальних закладах «здійснюється на незадовільному рівні. Основними недоліками спеціалісти вважають: 1) відсутність теоретичного обґрунтування концептуальних основ організації роботи спеціальних медичних груп; 2) відсутність науково обґрунтованої програми; 3) низький рівень професійної підготовки вчителів із питань організації лікувальної фізичної культури; 4) недостатнє матеріально-технічне забезпечення занять» [7, с. 62].

Наукове зацікавлення становлять міркування С. Присяжнюка стосовно того, що тільки на заняттях із фізичного виховання викладачі та вчителі з розумінням ставляться до учня чи до студента, беруть до уваги стан його здоров'я, зважають на рівень фізичної підготовленості: «Адже урок із фізичного виховання не звичайний, а рекреаційно-відновлювальний» [16, с. 112]. Саме тому потребує нагального розв'язання проблема якісного формування готовності майбутніх учителів фізичної культури виконувати методичні функції, пов'язані з удосконаленням в учнів спеціальних медичних груп рухових умінь і навичок, із різнобічним розвитком фізичних та психічних якостей.

За результатами проведеного пілотажного дослідження О. Левченко відомо, що більшість учнів спеціальної медичної групи не усвідомлюють взаємозв'язок здоров'я й фізичної культури, слабо поінформовані щодо проблеми здоров'язбереження, не володіють елементарними вміннями та навичками збереження власного здоров'я [12, с. 46]. Авторка вважає, що заняття з фізичної культури з учнями спеціальної медич-



ної групи мало орієнтовані на інтеріоризацію і трансляцію цінностей фізичної культури, пов'язаних зі здоров'ям, а також бракує спрямованості занять з учнями спеціальної медичної групи на формування готовності до здорового стилю життя [12, с. 46].

За даними аналізу щорічної статистичної звітності НАМН України, темп приросту первинної захворюваності дітей від 0 до 14 років за останні 10 років становить 26,8%; у 1 класі налічується 30% дітей, які мають хронічні захворювання, у 5 класі – 50%, у 9 класі – 64%. Загалом лише у 7% (!) українських школярів спостерігається задовільний функціональний стан організму.

Е. Булич зауважує, що організм учнів, які належать за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, потребує рухової активності не менше, а частіше за все – більше, ніж організм здорових, але йому потрібна якісно інша рухова активність [6].

Разом із тим з'ясовано, що на дозвіллі улюбленими видами активності учнів спеціальної медичної групи є пасивні види активності (комп'ютерні розваги, спілкування у соціальних мережах, перегляд телепередач). Саме учні СМГ менше прогулюються пішки, більше часу відводять для пасивного відпочинку і сну, що викликає погіршення здоров'я, нестачу загальної та спеціальної рухової активності, а також зниження загальної працездатності [3, с. 262].

На нашу думку, робота з учнями, зарахованими за станом здоров'я до спеціальних медичних груп, посідає одне з вагомих місць у реалізації освітньо-виховних та оздоровчо-профілактичних завдань фізичного виховання в межах навчального процесу школярів. Саме цей контингент учнів вимагає найбільш уважного ставлення до себе з боку вчителя фізичної культури, який покликаний через створення й реалізацію здоров'язбережувальних технологій на уроках фізичної культури зміцнити та зберегти здоров'я учнів, спрямувати їх на здоровий спосіб життя.

До переліку детермінантних чинників низького рівня здоров'я учнів спеціальних медичних груп можна зарахувати: відсутність кваліфікованих кадрів для роботи зі спеціальними медичними групами, а також необхідного науково-методичного забезпечення (Л. Іванова, О. Левченко, І. Тимошина); недостатній рівень підготовленості кадрів до роботи з дітьми спеціальних медичних груп (І. Боднар, Ю. Петришин, Є. Приступа); відсутність теоретичного обґрунтування концептуальних основ організації роботи спеціальних медичних груп (Ю. Васьков); нестачу загальної та спеціальної рухової активності, а також знижен-

ня загальної працездатності учнів спеціальних медичних груп (І. Боднар). Наголосимо на тому, що між рівнем здоров'я учнів спеціальних медичних груп і рівнем фахової підготовленості вчителя фізичної культури є чітка залежність. Це маркує проблему поліпшення якості професійної підготовки вчителя у вищому педагогічному освітньому закладі.

Висновки з проведеного дослідження. На нашу думку, є прояви дисбалансу між рівнем підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до роботи у спеціальних медичних групах і запитами сучасного суспільства з приводу реалізації соціальної функції учителя фізичної культури. Без належної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури не можна змоделювати, а також окреслити стратегію теоретичного обґрунтування, обрання та практичного впровадження здоров'язбережувальних технологій під час проведення занять з учнями спеціальних медичних груп. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації здоров'язбережувальних технологій у спеціальних медичних групах – значуще соціально-педагогічне питання, що охоплює важливі аспекти функціонування суспільства загалом та освіти зокрема. Поручену проблему можна розв'язати через розроблення й утілення системи формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до створення та реалізації здоров'язбережувальних технологій у спеціальних медичних групах. Така система є складником фахової підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белікова Н.О. Сучасний погляд на перспективи модернізації вищої фізкультурної освіти / Н.О. Белікова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури фізична культура і спорт» зб. наук. праць. – 2013. – Випуск 12(39). – С. 9–14.
2. Белікова Н.О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Н.О. Белікова. – Луцьк, 2012. – 574 с.
3. Боднар І.Р. Місце рухової активності у дозвіллі учнів середнього шкільного віку / І.Р. Боднар // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2013. – № 2. – С. 257–264.
4. Булич Е.Г. Физическое воспитание в специальной медицинской группе / Е.Г. Булич. – М.: Высшая школа, 1986. – 255 с.
5. Вакарчук І. Доповідь Міністра освіти і науки України «Про підсумки розвитку загальної середньої та дошкільної освіти у 2008/2009 навчальному році та



завдання на 2009/2010 навчальний рік» на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 26 серпня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/04_09_1/dopovid_serednia_doshkilna_osvita_2009.doc.

6. Васильєва М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / М.П. Васильєва. – Харків, 2004. – 38 с.

7. Васьков Ю.В. Концептуальні підходи до організації занять з учнями спеціальної медичної групи в загальноосвітніх навчальних закладах // Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту : Матеріали II Міжнародної конференції (30 листопада – 1 грудня 2006 р., м. Харків) / Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків : «ОБС», 2006. – С. 62–64.

8. Дорошенко О.Ю. Стан готовності майбутніх учителів фізичної культури до оволодіння здоров'яформуючими і здоров'язберігаючими технологіями / О.Ю. Дорошенко // Зб. наук. праць БДПУ (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – С. 34–38.

9. Іванова Л.І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л.І. Іванова. – Київ, 2014. – 40 с.

10. Конькова Р.В. Підготовка преподавателя физической культуры в классическом университете : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р.В. Конькова. – Кемерово, 2003. – 195 с.

11. Кожевникова Л.К. Актуальні проблеми фізкультурної освіти вищої школи у контексті сучасних вимог українського суспільства / Л.К. Кожевникова // Теорія і методика фізичного виховання. – 2009. – № 9. – С. 3–7.

12. Левченко А.В. Формирование готовности к здоровому стилю жизни учащихся младших классов специальной медицинской группы в процессе физкультурного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Левченко. – Челябинск, 2008. – 173 с.

13. Лубышева Л.И. Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту (авторский проект) / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 13–16.

14. Михайлишин Г.Й. Вплив системи виховної роботи на духовний розвиток майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту / Г.Й. Михайлишин // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 10. – С. 42–44.

15. Парфенова Л.А. Содержание и организация физического воспитания младших школьников специальной медицинской группы : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Л.А. Парфенова. – Набережные Челны, 2009. – 196 с.

16. Присяжнюк С.І. Сучасний досвід реалізації здоров'язбережувальних технологій фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп / С.І. Присяжнюк // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – 2014. – Вип. 5. – С. 109–114.

17. Тимошина И.Н. Физкультурное образование учащихся специальных медицинских групп общеобразовательных учреждений [монография] / И.Н. Тимошина. – Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2006. – 138 с.



UDC 378.091.2(492)

COMPETENCE-BASED APPROACHES TO PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS IN THE EUROPE

Cherednichenko N.Yu., Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Pedagogy
and Educational Management

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Cherednichenko N.Yu. COMPETENCE-BASED APPROACHES TO PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS IN THE EUROPE

The article deals with the problem of competence-based approaches to teacher education in the Europe. In the last years, teacher education in the Europe has been dominated by problems: the need to bridge the gap between theory and practice, the shortage of teachers in the Europe, and finally the liberal ideas on a market-orientated society. Teacher education should offer more flexible routes, taking into account the results of prior (formal and informal) learning. An example of this development is a new law on allowing people with prior learning to enter the teaching profession without having done a full course on teacher education. Finally it must be noted that a fundamental discussion (M. Elshout-Mohr, R. Oostdam, A. Dietze, M. Snoek et al.) is going on in the academic world of European educational research about the way assessment systems must be aligned to constructivist and competence-based educational arrangements. In a recent policy document of the Ministries of Education, the position of institutions, which play an important role in supporting schools in their development, like institutions for curriculum development and in-service training, assessment-centers and institutions for teacher education, has changed. The key players in the European education are the schools and all supporting institutions should adapt to the needs of the schools. This approach calls for an open market, where schools can buy services they need from every organization, commercial or non-commercial. Inspired by the work of the ATEE Research and Development Centre on Developments in Curricula for Teacher Education, the Dutch association for teacher educators, VELON, has started a scenario project on the future of teacher education in the Europe. VELON projects and pilots towards competence-based learning, the formulation of competencies, the introduction of portfolios and the development of new competence-based instruments for assessment are analyzed in this article.

Key words: *competence-based approaches, portfolios, teacher education, assessment.*

У статті вивчається проблема компетентнісних підходів до підготовки вчителів у країнах Європейського Союзу; аналізуються проекти та пілоти компетентнісного навчання, визначення компетентності, введення портфоліо і розвиток нових компетентнісних інструментів оцінювання.

Ключові слова: *компетентнісні підходи, портфоліо, підготовка вчителів, оцінювання, проект*

В статье изучается проблема компетентностных подходов к подготовке учителей в странах Европейского Союза; анализируются проекты и пилоты компетентностного обучения, определение компетентности, введение портфоліо и развитие новых компетентностных инструментов оценивания.

Ключевые слова: *компетентностные подходы, портфоліо, подготовка учителей, оценивание, проект.*

Introduction. In the last three years, teacher education in the Europe has been dominated by intensive discussions, which challenge the traditional presuppositions of teacher education. Three issues dominate these discussions: the need to bridge the gap between theory and practice, the shortage of teachers in The Netherlands, and finally the liberal ideas on a market-orientated society [7]. These three issues influence and strengthen each other, leading to “landslides” in teacher education [6, p. 5–12] and a dynamic situation whereby new ideas are welcomed and tried out and where the traditional presuppositions are questioned. However, ‘the pressure underlying these developments runs the risk of leading to a lack of reflection and distance, because

there is so little time for critical observation’ [4, p. 586–601].

In general, there is growing dissatisfaction (F. Dochy, G. Moerkerke, M. Elshout-Mohr, R. Oostdam, F. Dietze, M. Snoek et al.) with the fragmented approach to the curriculum in teacher education. It is left to the integrative ability of the student to process the atomistic elements into what today we call competencies. Also the validity of the corresponding assessment method was questioned. A sufficient mastery of separate knowledge and skill components does not guarantee adequate behaviour in complex professional situations. Especially in higher professional education, there is a tendency towards a more holistic view on the assessment of competence, related to professional behaviour in working situations [2; 3].



Goals. The aim of the article is to analyze projects and pilots, the formulation of competencies, the introduction of portfolios and the development of new competence-based instruments for assessment towards competence-based learning in professional preparation of teachers in the Europe.

European pedagogues (M. Elshout-Mohr, R. Ootsdam, A. Dietze, M. Snoek et al.) have noticed that the institutions for secondary teacher education are tackling the development of assessments and the introduction of the use of portfolios in the curricula. Consequently they have produced a redefinition of the competencies for the teaching profession in a way that can be used in the new concept [3]. In cooperation with scientists (S. Dieric, F. Dochy, G. van de Watering et al.) and national organization for the professional quality of the teacher, the joint institutions for teacher education proposed a new system of describing competencies that can function as an instrument to achieve a common frame of reference for school, student and teacher education. This approach to describing the teaching professional has been the foundation for a new description of teaching standards [6].

The emphasis on competence-orientated approaches in education, combined with the shortage of teachers has lead to new views on the curriculum for teacher education. Teacher education should offer more flexible routes, taking into account the results of prior (formal and informal) learning. An example of this development is a new law on allowing people with prior learning to enter the teaching profession without having done a full course on teacher education.

The Dutch ministry of education, for example, has launched a program to attract more students to primary and secondary teacher education from traditional and new sources. In August 2000 an Interim Act came into force that made it possible to deliver short and flexible routes for people with some kind of prior learning [5]. An entrance assessment was developed on a national level. Many of the official state funded institutions for teacher education set up assessment centers that could diagnose applicants with reference to competence orientated criteria. A training of assessors is well under way. Assessments are executed with a pair of assessors, one being an experienced teacher from primary or secondary education, the other being a teacher educator. Assessments use a mixture of portfolio evidence from the past and behaviour on the spot. The applicant applies for a job at a school and the school applies for the assessment of the applicant at an assessment centre at an institute for teacher education.

The outcome of the assessment is the decision whether the applicant is allowed to work without strict supervision in a school,

and a written advise about the work based (“dual”) learning route that combines the work in school with the learning that still is necessary to get the official teaching license, focusing on the missing elements in the desired teaching standards.

So, the follow up of this assessment should be a needs-driven, competence-orientated, work-based learning route. The official state funded institutions for teacher education have difficulty in providing for these kinds of routes. The transformation of their curriculum concept towards more dynamic curricula has only just started. It is clear that this national development is a great stimulant for this necessary transformation.

Competence-orientated and holistic assessments and the use of portfolio instruments are now seen to be necessary in the “ordinary” programs too. The necessity of a transition to needs driven curricula has become apparent.

Finally it must be noted that a fundamental discussion (M. Elshout-Mohr, R. Ootsdam, A. Dietze, M. Snoek et al.) is going on in the academic world of European educational research about the way assessment systems must be aligned to constructivist and competence-based educational arrangements [3]. Also the concerns about validity, reliability, acceptability and efficiency in the different settings are addressed. S. Dieric, F. Dochy, G. van de Watering state that the traditional meanings to validity and reliability are not relevant in the context of competence-based assessments and must be replaced by new meanings [3]. So, it is not a question of old versus new in the world of assessment. It is new next to old, each functioning in its appropriate realm. The real issue is the change in the overall concept of curriculum, from supply driven and assessing whether the supply has been adequately consumed to needs driven and challenging students to construct their own proof of competence. We are near the end of the traditional concept of curriculum. The shortage of teachers leads to a situation in which schools are getting more involved in teacher education as a consequence of their human resource responsibility.

The concept of school-based teacher education is developed by schools and

teacher education institutions together, supported by the government. In a recent policy document the Dutch Minister of Education states that “teacher education is a part of the human resource responsibility of a school board” [5]. Only a few years ago school



boards would not recognize themselves in this statement, feeling that their main responsibility was towards their pupils and the education they had to offer them. The shortage of teachers, however, made schools more aware of the need of intensive human resource management. TE institutions are not able to attract enough students to educate the number of teachers needed by the schools. At this moment schools start to recruit new (unlicensed) teachers themselves. Some schools even state that they are willing to educate teachers themselves, when TE institutions are not able to fulfill their needs. Although this rhetoric is nowhere put into practice yet, it is not unlikely that large school organizations might be able and willing to organize their own education of teachers, with or without buying expertise from TE institutions.

In a recent policy document of the Ministry of Education [5], the position of institutions, which play an important role in supporting schools in their development, like institutions for curriculum development and in-service training, assessment centers and institutions for teacher education, has changed.

The key players in education are the schools and all supporting institutions should adapt to the needs of the schools. This approach calls for an open market, where schools can buy services they need from every organization, commercial or non-commercial.

This policy is inspired by Van Wieringen who presented four scenarios for the roles of schools and institutions for teacher education. These scenarios have influenced the National Education Board [5] in its advice on the "educative infrastructure". Van Wieringen makes a separation between the involvement in the actual education of teachers and the coordination.

When schools participate in the curriculum of teacher education, the link between theory and practice can be restored and it can contribute to the attractiveness of the teaching profession in the school, creating new roles and challenges for teachers. Those changes might lead to a reversion of roles: the schools do not wait and see what TE institutions come up with, but they take the lead and demand new services and new quality from teacher education. Schools become learning organizations, in which professional development of new and old staff is integrated in the school organization.

The division between in-service and pre-service teacher education disappears. Schools ask for new, specially designed curricula and stronger involvement in parts of the curriculum, which traditionally are run within the institution for teacher education. In this

turbulent situation, institutions for teacher education try to redefine their position: in a recent policy document they presented themselves as expertise centers for education and accreditation of teachers.

Inspired by the work of the ATEE Research and Development Centre on Developments in Curricula for Teacher Education [1], the Dutch association for teacher educators, VELON, has started a scenario project on the future of teacher education in The Netherlands.

The many changes described above have a large impact on teacher education. For many teacher educators, the large amount of new initiatives and new regulations at this moment seems rather confusing. The VELON started the scenario project to help teacher educators to make sense of the turbulent developments and to help them to look forward to possible future models for teacher education. In this the motivation of the VELON was in line with the motivation of RDC19 [6].

During two sessions teacher educators were invited to reflect on the four possible scenarios resulting from this matrix. These reflections led to descriptions of the four scenarios which were realistic and plausible and which were connected to challenging metaphors.

Combining these dilemmas, four scenarios emerge.

The first scenario actually describes the traditional situation of teacher education in The Netherlands: teacher education is regulated and funded by the government and takes place through a fixed curriculum where students learn the knowledge and skills described in the attainment targets that are needed to be a qualified teacher. In discussing this scenario, teacher education was compared with a trip by coach bus to Rome.

The coach driver (the teacher educator) knows the route and the road to take. He or she can improvise (in case of emergencies or accidents), is engaging, and can tell interesting stories about the sites they pass on the road, he or she has eyes for the needs of the passengers (making a pee stop when necessary) and can vary activities when passengers get bored (by starting an interesting video). He or she can have a colleague with whom to share the job, each having their own expertise (e.g. driving in the mountains). The passengers don't need to think about the route to Rome, they just can board the coach and let the driver guide them. They don't have an overview of the route; neither do they know the trouble they can meet on their way. The general idea is that a group that boards the coach will all arrive at Rome at the same time, although it can happen that one of the pas-



sengers decides to leave the coach halfway during the journey, because he decides that Rome is not a desirable destination or that the trip takes too long. Or one can drop off the coach to go sightseeing at an interesting place, to catch on again with the next coach. Of course, it is possible to join the coach halfway down the route, for those who do not live in the town of departure but live some way along the route and have travelled that part of the journey years ago. The coach company is flourishing, although recently it is under pressure since more and more travellers are taking alternative routes to Rome: fast journeys by airplane, non-stop journeys and self-organized trips.

This metaphor is very recognizable for teacher educators in The Netherlands, since it describes what most of them have done during the last decades. However, with growing influence of constructivistic approaches in teacher education and the need for more flexible and competence-based curricula, the coach company changes into a travel agency for people who want to design their own journey, supporting travellers who want to travel to Rome by giving them advice on the luggage to take with them, checking their vehicles, supplying them with information on the possible routes to take, on possible difficulties they might encounter and on possible places to stay for the night. Thus, the travellers leave for Rome, individually or in groups, well prepared. When they encounter each other during their journey, they exchange experiences and give each other advice on what to do when they come across certain problems.

Scenario 2. Competence-based teacher education as a general provision

In this scenario the government is in charge of teacher education: it decides the competences that must be met and which qualifications are needed for the variety of jobs in schools. It decides which institutions are allowed to educate teachers, supplies them with funds for the education of teachers and is at the same time responsible for the quality control by the Inspectorate. The authority to decide on the actual design of learning routes, assessment instruments, etc. is delegated to the institutions. The institutions for teacher education have, together with the schools, described the competences for teachers, which are authorized by the government. In close cooperation with schools, these competencies are translated to curriculum models and assessment instruments.

Schools and institutions for teacher education have evaluated the existing curricula and decided on the need for more flexible routes into the teaching profession. Key element in

the new curriculum models is the idea that the competences and qualifications are leading, but that the routes to meet those qualifications can vary, based on personal preferences, learning styles and prior learning. Teacher education is seen as a part of life-long learning, where students can define their own personal learning route and students and teachers show their professional development in integrative assessments.

Scenario 3. Curriculum-based teacher education as a market-orientated activity. In the process of deregulation the government has transferred a considerable autonomy to schools. The main responsibility of the government is on the quality of education.

The way to reach the desired quality is for the schools to decide. That means that the government has dropped strict guidelines concerning teacher qualifications. It is up to the schools to decide what personnel they want to appoint and what qualifications are needed. This has started at higher education and vocational education, but is now also realized in primary and secondary education. As long as the schools meets the quality standards, the government doesn't meddle with the teachers a school wants to appoint. The budget for teaching and non-teaching staff and for their pre- and in-service education has been transferred to the schools. This change was necessary since the Bologna Declaration made it possible for other organizations to offer their services to schools. At this moment schools can choose between a lot of institutions offering services in the field of human resource development and education of teachers. There is a strong competition both in price and quality. The trend towards competence-based teacher education is returning. The idea of individual routes and courses led to a complex and hardly transparent system of routes that was difficult to manage. The need for a clear and transparent system has led to a revival of curriculum orientated models, where fixed curricula are offered. The school, the institution for teacher education and the student agree on a general program, so everyone knows what to expect.

Since schools differ considerably, there is a great diversity in the needs of schools and the profiles of teachers they want. This has led to a large number of routes that are offered to schools. Institutions for teacher education have problems in organizing this great diversity. Courses for a small number of students are very expensive, so schools try to form alliances to combine groups of students.

These developments have led to large changes within (teacher) education: Schools are much more aware of their responsibility



in the continuous professional development of their staff and teacher educators have become more sensitive to the needs of schools and the costs of their activities. Institutions for teacher education are forced to adapt to the trends and whims of schools and have difficulty in defining their own policy and continuity. The attraction of the teaching profession has diminished even further, since the general teaching profession has ceased to exist. There are very many specialized teaching profiles, which make the profession vague and hinders mobility in the profession.

Scenario 4. Competence-based teacher education as a market-orientated activity

The government has retreated in the field of education. Schools are responsible for the quality of their education. Parents and pupils are very keen on the learning results of pupils. If the quality drops, schools will suffer a drop in the number of pupils.

To guarantee the desired quality schools hire those employees that fit in the mission and the product that the school wants to offer. A school can appoint those employees or they can be hired for a limited time as autonomous professionals. There are two types of teachers: those who have had a broad and general teacher education like the courses at the beginning of the twenty-first century.

The variety in teacher profiles includes a variety in needs for further professional development: initial courses to become a general teacher, courses to broaden one's expertise towards a general teacher profile or courses to specialise in one of the many possible subjects. Schools define the teacher profiles they need. Individual professionals chose a profile that can distinguish them from other professionals and give them added value for schools.

Just as in schools, those courses can be offered by 'institutions' or by independent educational entrepreneurs. To ensure the quality of these independent entrepreneurs a system of accreditation is founded. Quality is ensured by registration of professionals in an independent register of educational professionals.

Summary. The key concepts of these scenarios can be recognized in the developments of teacher education in the Europe. Dutch scenario model is used as an example of the axis social coherence-individualism. Both axes of the VELON model are related to these concepts, however both on a different level. The axis curriculum-competencies indicates a continuum from teacher education dominated by a fixed curriculum to teacher

education organized around competencies as fixed outcomes, but with a flexible way to reach that outcome. In this way this axis indicates the freedom of the student in taking responsibility for his/her learning process and learning route. In a fixed curriculum, there is no freedom for the student; the curriculum is the same for all students. This part of the axis is related to a socially coherent society. The other part of the axis indicates a situation in which students have much more freedom to design their own personal learning routes, based on their individual competence-profiles, thus relating to the ATEE concept of individualism. The axis general provision of society-market activity is also related to the ATEE concepts of social coherence and individualism. This axis indicated the freedom of schools to define the type of teacher education they want. In the situation where teacher education is seen as a general provision of society, the government decides on a clear, uniform and coherent system for teacher education, relating to the ATEE concept of social coherence. In the situation where teacher education is seen as a market orientated activity, where schools can pronounce their needs and demands, schools can differ considerably in their wishes for the education of their teachers.

REFERENCES:

1. ATEE-RDC19 Scenarios for the future of teacher education in Europe / ATEE-RDC19 // *European Journal of Teacher Education*. – 2003. – № 26. – Pp. 21–36.
2. Dochy F. The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment / F. Dochy, G. Moerkerke // *International Journal of Educational Research*. – 1997. – № 27. – Pp. 415–432.
3. Elshout-Mohr M. Assessment in Competence-Oriented Dynamic Curriculum / M. Elshout-Mohr, R. Oostdam, F. Dietze, M. Snoek [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.efa.nl/publicaties/docs/elshout.doc.
4. Lunenberg M. The teacher educator as a role model / M. Lunenberg, K. Korthagen, A. Swennen // *Teaching and Teacher Education*. – 2007. – 23 (5). – Pp. 586–601.
5. Ministry of Education, Interim Act on Side-entrance Teachers Primary and Secondary Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.oecd.org/netherlands/2501446.pdf.
6. Snoek M. The use and methodology of scenario making / M. Snoek // *European Journal for Teacher Education*. – 2003. – № 26. – Pp. 9–19.
7. Snoek M. Teacher education in The Netherlands, change of gear [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/teseedokument/COUNTRIES_NEDERLANDS.pdf.



UDC 811.111:340(477)

THE SPECIFICS OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN FUTURE SPECIALISTS OF THE CRIMINAL-EXECUTIVE SERVICE OF UKRAINE

Shenderuk O.B., Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor at the Department of Foreign Languages
Academy of the State Penitentiary Service

Shenderuk O.B. THE SPECIFICS OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN FUTURE SPECIALISTS OF THE CRIMINAL-EXECUTIVE SERVICE OF UKRAINE

The article deals with the concept of foreign-language communicative competence. It reveals the concept "communicative competence", its stages of formation and peculiarities of foreign-language communicative competence forming in future specialists of the criminal-executive service.

Key words: *communicative competence, foreign-language communicative competence, future specialists of the criminal-executive service, the specifics of formation, stages of formation.*

У статті розглянуто поняття іншомовної комунікативної компетентності. Досліджено концепт «комунікативна компетентність» та визначено етапи формування даного поняття. Визначена специфіка формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців кримінально-виконавчої служби України.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, майбутні фахівці кримінально-виконавчої служби, особливості формування, етапи формування.*

В статтю представлений аналіз поняття «иноязычная коммуникативная компетентность». Изучен феномен «коммуникативная компетентность», выделены этапы формирования данного понятия. Определены особенности формирования иностранной коммуникативной компетентности будущих специалистов криминально-исполнительной службы Украины.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность, будущие специалисты криминально-исполнительной службы, особенности формирования, этапы формирования.*

Formulation of the problem. Continuous changes in various spheres of social life generate new ideas and trends in education. 2016 was declared the year of English in Ukraine. In addition, the National Strategy of Education Development in Ukraine until 2021 states that one of the key areas of state educational policy is to improve the quality of education in general and the language one in particular. All this led to comprehension of foreign language role as an important and necessary mean of intercultural communication and therefore, testifies that mastering English-language skills are necessary for the effective performance of professional duties. Foreign language training of non-linguistic specialists has become one of the most important components of modern high school. The English language curriculum for higher education institutions has set the goal of foreign language teaching in higher education. It is to master a foreign language as a means of communication (which facilitates the development of students' ability to use it as an instrument of communication in the dialogue of cultures and civilizations of the modern world) and to acquire a professionally oriented foreign language competence. The modern pro-

cess of foreign language teaching in higher educational institution is aimed at not only obtaining the appropriate level of language knowledge, skills and abilities by students to use in various life situations, but also at successful realization of educational and developing subject potential.

The present study **aims** 1) to investigate the concept of "communicative competence" and 2) to study the peculiarities of foreign-language communicative competence formation in future specialists of the criminal-executive service.

The main material. The concept of foreign language communicative competence was studied both by foreign and native scientists. T. Dudley-Ivens, M. St. John, T. Hutchinson, A. Waters and others, discussed the problem of forming foreign language teaching content for special purposes. Speech or communicative competence of future specialists was studied by Ukrainian researchers such as N. Bychkova, I. Vorobyova, S. Nikolaeva, O. Petrashchuk, I. Romashchenko, V. Topalova; foreign ones as I. Bim, N. Gez, I. Zimnoy. The communicative method was investigated in details by Y. Pasov, who pointed out that the studying process was a model of the



communication process. The main idea of the communicative approach lies in the fact that the students of Pedagogical Institutions, in order to become users of the language, must study not only grammar, vocabulary, phonetics, but also develop the skills and abilities of using language forms for real communicative purposes. That means that communicative approach is the integral quality of the individual, which combines the general culture of communication and its specificity in professional activity, the use of language in real life situations. Formation and improvement of speech competence is ensured by teaching philological, psychological and pedagogical disciplines. The problem of foreign language skills among non-linguistic students' formation attracted the attention of researchers T. Avanesov, R. Milrod, A. Samsonov and others. The issues of foreign language communicative competence were examined in works by L. Boroznets, N. Gavrilenko, M. Evdokimov, V. Zikova, E. Komarova, T. Kuskova, N. Kucherenko, T. Lopatukhina, T. Luchkina, Yu. Maslova, O. Fadeikina, L. Fishkova, L. Khalyapina, I. Tsaturova, M. Shishlota, etc. The method of foreign-language communicative competence formation was studied by I. Berman, V. Buhbinder, V. Korostylev, S. Shatilov, V. Gnatkevich, Y. Passov, G. Kityagorodskaya, O. Tarnopolsky, E. Miroshnichenko, I. Batsenko, V. Borshchovetska, R. Ellis, I. Nation, N. Schmitt, W. Widdowson and others [9].

Referring to the European Linguistic Recommendations, they define communicative language competences as enabling people to act through the use of specific linguistic means. Communicative speech competence consists of such components as linguistic, sociolinguistic and pragmatic competencies, and is realized in the implementation of various types of speech activity (perception, production, interactions or mediation) [3].

The content of communicative competence is determined by the notion of "communicative skill" (skill), the components of which are "micro" (sub-skill), "communicative function" (function), and "form of expression of the function" (exponent). To date, there are several approaches to the structure of communicative competence. Most researchers distinguish five components of this phenomenon: 1) language; 2) speech; 3) socio-cultural; 4) discursive; 5) strategic [1, p. 205].

However, some researchers, including L. Volkova, believe that these components are not enough to develop the foreign competence. So, they propose to include pragmatic, substantive and professional competences in its composition.

J. Heims combines the notion of grammatical (language rules), social-linguistic (rules of the dialect language), discursive (rules for constructing the stated statement) and strategic (rules for maintaining contact with the interlocutor) competence. L. Brahman refers to the communicative competence: linguistic, discursive, spoken, pragmatic, socio-linguistic, strategic, and thought-provoking components [4, p. 69]. S. Kozak distinguishes four main components of communicative competence: linguistic, socio-cultural, strategic and professional [4, p. 69].

The researcher V. Tenischeva notes that the professional foreign-language communicative competence of the student is, first and foremost, the ability to implement communicative speech behavior in accordance with the tasks of specific situations of foreign communication. In her opinion, the study reproduces mainly the external similarity, but not the integral content of professional activities associated with the use of a foreign language. Therefore, according to the researcher, the professional competence formation in a higher non-linguistic educational institution student, where a language component would be organically integrated, remains unresolved [10].

Some scholars consider foreign-language competence as a result of professional training and readiness for foreign-language activities in various spheres according to the priorities of the individual and identify the concept of "formation of the foreign language communicative competence of the students of technical specialties" and "professional competence of a specialist" (A. Andrienko, E. Bibikova, Yu. Solodnikova, O. Kravchenko and S. Sklyarova) [6, 7].

Y. Solodnikova believes that foreign-language communicative competence is a complex personal resource, which provides an opportunity for effective interaction in the field of social work, in the process of foreign language using as a means of solving professional tasks of social work. In this case, the researcher separates two components such as foreign-language communicative competence and general professional competence in the structure of professional training of a future specialist [8].

According to V. Tenischeva, a professional foreign-language communicative competence is a complex integrity, which provides competent professional communication in the language of a specialty in conditions of intercultural communication [10, p. 87]. In our opinion, professional competence as a component of the foreign-language communicative competence in students of higher educational establishments is formed by familiarizing



them with professional texts, communicating with native speakers and familiarizing with the latest scientific achievements in one or another science field of the country, the language of which is being studied.

The analysis of scientific achievements allows us to interpret foreign-language communicative competence as the ability to establish and maintain professional contacts with people of a foreign language environment. For effective communication, knowledge and skills that provide the communication process are essential. In this regard, studying professionally oriented foreign language foresees the implementation of actions based on the development of communicative language competencies. The researcher N. Kostenko considers foreign-language professional competence as an integrative person-professional formation, which is realized in the psychological and technical-operational readiness of the individual to perform a successful, productive and effective professional activity with the use of means of a foreign language or in a foreign language culture and provides an opportunity for effective interaction with the environment and giving preference to the competence of linguistic, sociolinguistic and pragmatic levels [5, p. 88].

In modern studies, foreign-language communicative competence is considered the necessary level of human experience in interpersonal interaction for the successful functioning in a society in terms of their own abilities and social status [2, p. 13].

According to L. Nagirny, foreign-language competence should be based on certain fundamental principles that underlie in the base of its assimilation, and only in this case one can speak of a particularly and are professionally oriented approach of studying foreign-language competence [6].

Some scholars believe that the term "linguistic competence" was originally used, and later, taking into consideration the particularly meaning of this concept, was proposed "communicative competence". In the structure of it the following components are distinguished: verbal and communicative competence (the ability to process, group, memorize in the case of need, recall knowledge, actual data, using language markings); linguistic competence (the ability to understand, to produce an unlimited number of verbally correct marks using assimilated linguistic signs and the rules of their combination); verbal-cognitive competence (the ability to take into account contextual relevance and the use of linguistic units for the implementation of cognitive and communicative functions during communication); meta-communicative competence (the ability

to possess a conceptual apparatus, which is necessary for the analysis and evaluation of means of speech communication) [6, p. 104].

The researcher L. Nagorny defines foreign-language communicative competence as an integrative personality formation that has a complex structure and acts as an interaction and interpenetration of linguistic, socio-cultural and communicative competencies, its level of formation allows a future specialist to implement a foreign language effectively, and therefore interlingual, intercultural and interpersonal communication [6, p. 109].

According to O. Tarnopolsky and Z. Korneva, the professional foreign-language communicative competence, which is to be formed by students of non-linguistic high educational institutions, consists of six components: linguistic, sociolinguistic, pragmatic, formal-logical, psychological and subject competence [9, p. 301]. That is, for the effective formation of professional English-language communicative competence of future criminal-service specialists, a four-dimensional approach to the organization of the educational process, the creation of its appropriate teaching methodology and relevant English textbooks for special purposes are necessary.

D. Carver distinguishes three features that are inherent in most ESP courses:

1) the use of authentic educational materials; 2) practical-oriented tasks; 3) providing autonomy to students in learning of a language and mastering individual training strategies [7, p. 301].

The discrepancy in the reasons of language learning, according to K. Olender is a special semantic content (specialized terminology and typical communication situations and specificity of professional language), language learning context, in particular grammatical phenomena, focusing attention on the practical use of the language, the uneven distribution of attention to four types of speech activity, determining the teaching methods by a student's specialization, degree of personal qualities of students (high motivation and commitment in studying language). The researcher believes that studying a foreign language in non-language faculties requires a new approach to the selection of content material that should be focused on the latest achievements in a particular field of activity and display scientific excellence in areas that are adjacent to the professional interests of students and provide them with opportunities for professional growth [7, p. 301].

According to N. Geshko, communicative competence is considered as the ability to carry out speech activity through the implementation of communicative, speech behav-



ior based on phonological, lexico-grammatic, sociological and regional knowledge and skills in accordance with various tasks and communication situations. A number of factors among which are internal and external affects communicative competence formation of students. The internal ones include the motivational sphere; internal position of the person; development and establishment of "myself" and a sense of a person's identity. External factors include social conditions: a society that uses a specific language, its social structure, the difference between native speakers in age, social status, cultural and educational levels, place of residence, and the difference in their speech behavior, according to the communicational situation. Internal and external factors are interrelated, depending on external and internal vice versa [2].

The concept of communicative competence allows you to select the content of studying in accordance with the goals and objectives of the targeted use of language as a means of communication and communicative needs of students. In this regard, studying and clarifying the communication needs of learning language is important. The purpose of studying English by students of the penitentiary service is to form a professionally directed communicative competence, which is a set of knowledge and skills necessary for the performance of professional duties.

Modern studies point to the potential of new educational technologies and methods that should be used in the context of a communicative learning method. The principle of the communicative method of learning is to study in a team and through a team and provides an active linguistic interaction of all participants in the educational process.

Studying the problem of forming a foreign-language communicative competence and its integral part - lexical competence, we rely on the opinion of N. Geshko, G. Grinyuk and Yu. Semenchuk, who believe that in the process of lexical competence formation it is reasonable to allocate three stages: 1) the stage of semanticization of lexical units and creation of an indicative basis for further formation of lexical skills; 2) stage of automation of students' actions with vocabulary at the level of words, phrases and superfaze unity; 3) the stage of automation of students' activities with lexical units at the text level [2].

At the first stage, it is important to ensure the semanticization of lexical units. This can be done using a contextual method. Conformity of the word in the context indicates the correctness of its semantics. The repetition of lexical units in various contexts, their multiple visual and auditory perceptions contrib-

ute to fixing values and usage. At this stage, it is also advisable to use a linguistic guess. Methods of vocabulary semantics are carried out by performing exercises on substitution, transformation, completion of sentences with corresponding words, grouping of lexical units according to certain features, filling in passes and compiling verbal families, constructing phrases and sentences with new words.

At the second stage of active use of lexical units at the sentence level and superfaze unity, students acquire the ability to guess the meaning of unknown words in the text or in situations, to find associative connections, to select lexical units in accordance with the conditions of communication, to combine words correctly when formulating the statements. The acquired skills give students-future specialists of the criminal-executive service the opportunity to prepare for a higher, productive stage of work with lexical units. At this stage, they find in the text the necessary information to justify their thoughts, prepare theses and make a text plan for further discussion, define the main idea of the text and predict the further course of action. Here it is advisable to perform conditional-communicative exercises on substitution, completion, expansion, answering questions, constructing simple, situationally expressed statements, and their correct grammatical design.

At the last (third) stage, students improve the action with new lexical units at the text level. Their task is to perform automated speech actions with assimilated word terms and terminological phrases. For this purpose, lower and upper level exercises are performed to express students' thoughts in so-called post-text activities. Such tasks are performed in pair and group forms of speech interaction of all its participants. The use of the learned terminology in pairs and groups in discussions on the texts, which were read, role plays or business games, in conducting presentations provides the achievement of the necessary level of communicative competence formation [2].

The foreign-language competence provides a certain cultural level of oral and written speech and nonverbal speech behavior. Formation of the foreign-language communicative competence in future specialists of the criminal-executive service should be considered as a compulsory component of general professional training.

Conclusions and further researches.

The analyzed works are an attempt to describe and explain the complex phenomenon of "communicative competence". So, based on the opinion of O. Tarnopolsky and Z. Korneva, under the foreign-language communicative competence of future specialists of the



criminal-executive service, we understand the complex personal formation, which combines linguistic, sociolinguistic, pragmatic, formal and logical, psychological and substantive competencies. The peculiarity of foreign-language communicative competence in future specialists of the criminal-executive service consists of a special content, contextual study of the language, focusing attention on the practical use of language, uneven distribution of attention to four types of speech activity, the conditionality of teaching methods by the specialization of a student and the degree of personal qualities of the student.

To summarize, we note that the issues examined by us do not exhaust the outlined problem and require further study.

REFERENCES:

1. Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.М. Волченко. – Житомир, 2006. – 255 с.
2. Гешко Н.Я. Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів-медиків [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/8_NMIW_2014/.../1_162679.doc.htm.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 24–73.
4. Ізмайлова О.А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ / О.А. Ізмайлова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – Випуск 17. – С. 66–72.
5. Костенко Н.І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?
6. Нагірний Л. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.chnu.edu.ua/res/chnu.../Liubomyr_Nahirnyi.pdf.
7. Олендер К.П. Англійська мова для спеціальних цілей (ESP): особливості та перспективні напрямки розвитку підходу / К.П. Олендер // Матеріали ХІХ наукової конференції ТНТУ ім. І. Пулюя, 2016. – С. 300–301.
8. Солодовникова Ю.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста социальной работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю.Ю. Солодовникова. – Курск, 2009. – 28 с.
9. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.
10. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / В.Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.

УДК 378.1+37.00.04.03.42

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МЕТАДІЯЛЬНОСТІ ЯК СИСТЕМОТВІРНИЙ ЧИННИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

Ястремська С.О., к. б. н., доцент, директор
Навчально-науковий інститут медсестринства
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України»

У статті розкрито специфічність професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи у вищих медичних навчальних закладах засобами дистанційного навчання. На основі аналізу наукових досліджень та публікацій підкреслено необхідність формування у студентів готовності до професійної метадіяльності. Зазначено, що готовність до метадіяльності є істотною передумовою цілеспрямованості й ефективності діяльності, вищий рівень сформованості якої допомагає молодому фахівцеві високоякісно виконувати свої професійні обов'язки, і є зв'язною ланкою між процесом підготовки у ВНЗ і майбутньою працею майбутніх магістрів сестринської справи. Розкрито поняття «готовність до професійної метадіяльності», узагальнено структуру готовності до професійної метадіяльності з огляду на наукові роботи вітчизняних та зарубіжних науковців.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні магістри сестринської справи, готовність до професійної метадіяльності, структура, компоненти.



В статті раскрыта специфічність професійної підготовки майбутніх магістрів сестринського дела в вищих медических навчальних закладах засадами дистанційного навчання. На основі аналізу наукових досліджень і публікацій підкреслена необхідність формування у студентів готовності до професійної метадеятельності. Відзначено, що готовність до метадеятельності є суттєвою передумовою цілеспрямованості і ефективності діяльності, високий рівень сформованості якої допомагає молодому спеціалісту високоякісно виконувати свої професійні обов'язки, і є зв'язуючим ланкою між процесом доузовської підготовки і майбутньою роботою магістрів сестринського дела. Відкрито поняття «готовність до професійної метадеятельності», обобщена структура готовності до професійної метадеятельності, урахувавши наукові роботи вітчизняних і зарубіжних учених.

Ключеві слова: професійна підготовка, майбутні маістри сестринського дела, готовність до професійної метадеятельності, структура, компоненти.

Yastremska S.O. PREPAREDNESS FOR PROFESSIONAL META-ACTIVITY AS A BACKBONE FACTOR OF PROFESSIONAL EDUCATION OF PROSPECTIVE MASTERS OF SCIENCE IN NURSING

This article exposes the specificity of professional education of prospective Masters of Science in Nursing at higher medical education institutions using the instruments of distance learning. Based on analysis of research studies and literature, the author stressed the necessity of developing preparedness for professional meta-activity in the students. The author notes that the preparedness for meta-activity is an essential prerequisite for purposeful and efficient activity. The higher level of maturity of this activity helps the young specialist to perform their professional duties with high quality; this preparedness is a connecting link between education at institutions of higher learning and the future professional activity of prospective Masters of Science in Nursing. The article elaborates on the concept of “preparedness for professional meta-activity” and generalizes the structure of preparedness for professional meta-activity in view of the research papers by both Ukrainian and international scholars.

Key words: professional education, prospective Masters of Science in Nursing, preparedness for professional meta-activity, structure, components.

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку суспільства, науки і техніки зумовив прагнення усієї світової спільноти подолати в освіті професійну замкнутість і культурну обмеженість та одночасну орієнтацію на підготовку «синтетичної, цілісної особистості» майбутніх фахівців, здатної здійснювати інноваційну творчу діяльність. Оскільки найчастіше період впровадження нових технологій у медсестринську діяльність коротший, ніж час професійної підготовки, тому в нинішніх умовах потрібні випускники, які вміють гнучко і творчо мислити, активно діяти, приймати нестандартні та креативні рішення. У межах компетентнісної моделі ВНЗ та ВМНЗ перейшли на рівневу систему навчання, де другим рівнем є магістратура, яка покликана сформувати орієнтовну основу і досвід професійної діяльності дослідницького рівня [1, с. 5]. Традиційна система вищої медсестринської освіти виконує такі функції: діагностичну, компенсаторну, адаптаційну, пізнавальну, прогностичну.

Однак у сучасних умовах роль вищої медсестринської освіти зводиться не до підготовки майбутніх маістрів сестринської справи (МСС) «до складного теперішнього», а як «постріл» у багатомірне, поліцентричне, мінливе майбутнє. Це пов'язано, передусім, із діяльністю майбутніх МСС, яка в науці розглядається як суб'єктивна активність щодо перетворення навколишнього світу і себе в ньому [2, с. 112].

У такій інтерпретації в поняття «діяльність» закладена ідея взаємозв'язку об'єктивного та суб'єктивного, цілого й одиничного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних вітчизняних наукових дослідженнях питання професійної діяльності та готовності фахівців до неї розглядаються здебільшого в галузі педагогіки, теорії та методології вищої освіти (О. Абдуліна, І. Бех, А. Богуш, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Москальова, Н. Ничкало, О. Пономарьова, В. Свистун та ін.). Однак проблема готовності до професійної діяльності як форми реалізації потреби у діяльності розглядається також психологією, фізіологією та іншими науками. Так, готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічний феномен висвітлено в дослідженнях таких науковців: І. Гавриш, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, А. Ліненко, О. Мороз, П. Підкасистий тощо. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що, незважаючи на розуміння важливості готовності в практиці вищої школи, ця проблема залишається мало розробленою. Огляд наукових робіт із проблеми готовності до професійної діяльності вказує, що глибоко розкриті окремі її аспекти, проте відсутні роботи, в яких обґрунтовано формування готовності майбутніх МСС до медсестринської діяльності як професійної метадеятельності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розгляді готов-



ності майбутніх МСС до медсестринської діяльності як метадіяльності та визначенні її основних структурних компонентів, критеріїв та показників оцінювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті підготовки майбутніх МСС до професійної діяльності готовність розглядається як цілеспрямований вияв особистісних якостей студентів, безпосередньо важливих для медсестринської діяльності; інтегроване системне утворення, цілеспрямоване самовираження особистості, яке охоплює її переконання, погляди, мотиви, почуття, ставлення до діяльності, а також вольові та інтелектуальні якості, знання про предмет і засоби дії, навички і вміння їхнього практичного застосування та спрямування на певну поведінку [3, с. 8]. Це свідчить, що феномен «готовність» має певну структуру, тобто передбачає наявність чітко окреслених компонентів.

Для визначення структури професійної метадіяльності майбутніх МСС у контексті дослідження доцільно проаналізувати цей феномен як комплексне утворення, що має свою структуру і компонентний склад. У певному сенсі діяльність майбутніх МСС пов'язана з іншими видами діяльності: адміністративно-управлінською, лікувально-профілактичною і діагностичною, аналітичною, педагогічною, науково-дослідною, адміністративно-управлінською, експертно-консультативною тощо [4, с. 119].

Професійна модель магістра сестринської справи має будуватися з урахуванням особистісного складника та містити такі компоненти:

1) психодинаміку особистості, тобто особливості її мотиваційної й емоційно-почуттєвої сфер та їхній вплив на освітню діяльність;

2) індивідуальні властивості особистості – спрямованість, система ставлень до оточуючого світу, професійної діяльності, інтелектуальний і творчий потенціал, професійні очікування, уявлення про власне місце у професійній спільноті;

3) діяльнісні характеристики – практичні вміння та навички виконання необхідних для професійної діяльності операцій, креативність;

4) гностичні якості – здатність до пошуку, сприймання й інтерпретування інформації, а також пізнавальні вміння й навички, ґрунтовні знання предмету професійної діяльності, готовність і прагнення до самоосвіти.

Отже, професійна модель майбутніх МСС охоплює особистісні та діяльнісні характеристики, соціально та професійно важливі якості медичного працівника, спрямовані на усвідомлення освітніх завдань медич-

ної (лікувально-профілактичної) діяльності, врахування педагогічних закономірностей та застосування педагогічних знань, проведення самоаналізу та вдосконалення власної діяльності. Виконаний аналіз теорії та практики свідчить, що готовність майбутніх МСС до медсестринської діяльності є вагомим складовою частиною лікувально-профілактичного процесу й обов'язково має розглядатися в контексті їхньої професійної підготовки.

Практична діяльність магістрів сестринської справи здійснюється, передусім, у лікувально-профілактичних установах, урядових, муніципальних і неурядових організаціях, а об'єктами професійної діяльності МСС є: середній медичний персонал та матеріальні й інформаційні ресурси, пов'язані з діяльністю середнього медичного персоналу; людина (пацієнт) і біологічні системи різних рівнів організації; соціальна сфера і групи ризику; навколишнє середовище та його якість; процеси життєдіяльності; соціальні, медичні, природоохоронні технології; медична і біологічна експертиза; біологічне тестування і моніторинг; професійна діяльність і професійне здоров'я.

Саме тому діяльність майбутніх МСС зведена на рівень метадіяльності, оскільки наділена життєзабезпечуючою функцією щодо її об'єктів та суб'єктів, психологічним характером предметно-змістовної частини; системою духовно-імперативних цілей і смислів; основними вимогами професійної надійності її суб'єкта і надоперативністю характеру дій і вчинків. Масштабні трансформації освітньої системи охорони здоров'я підсилюються і швидким зростанням обсягу медичної інформації та її оновлення, активною розробкою інноваційних медичних технологій (інформаційно-комунікаційних, телекомунікаційних, дистанційних), необхідністю підвищення якості медичної допомоги. Так, згідно зі статистичними даними [5, с. 59], кожні 3–5 років обсяг медичної інформації збільшується вдвічі.

Водночас професійна метадіяльність майбутніх МСС передбачає забезпечення раціонального управління сестринською діяльністю, підготовку кваліфікованого сестринського персоналу, а також розробку і реалізацію науково-дослідних, практичних програм і проектів щодо покращення здоров'я населення, організації та менеджменту у сфері охорони здоров'я на основі прогнозування та наукової превенції.

Тобто професійна метадіяльність майбутніх МСС є універсальною «надпредметною» діяльністю. Предметною є будь-яка діяльність із певним предметом, однак її усвідомленість, відповідальність за резуль-



тати, наявність *стратегічної* (мотив, мета, план, засоби, організація, дії, результат, аналіз), *дослідницької* (факт, проблема, гіпотеза, перевірка–збір нових фактів, висновки), *проектувальної* (задум, реалізація, рефлексія), *моделюючої* (побудова за допомогою знакових систем розумових аналогів – логічних конструктів досліджуваних систем) та *прогнозуючої* (уявне конструювання майбутнього стану об'єкта на основі передбачення) діяльності перетворює предметну діяльність у метадіяльність. Отже, метадіяльність як універсальний спосіб життєдіяльності майбутніх магістрів сестринської справи визначається їхнім рівнем оволодіння метазнаннями, метаспособами і метавміннями, тобто рівнем розвитку особистості.

Підсумовуючи вищевикладене, зауважимо, що до сфери метадіяльності майбутніх МСС необхідно віднести такі особистісні прояви фахівця: аналіз і оцінювання власних досягнень, вияв критичності в ставленні до цілісного змісту отриманого досвіду, рефлексія власної навчальної та квазіпрофесійної діяльності, здатність до відповідального, професійно значущого вчинку.

Генезису будь-якого знання, зокрема й науково-теоретичного, передують певний психічний стан особистості і певний досвід перебування в ньому. Тому метадіяльність є розумовим процесом ціннісно-сміслової регуляції, який вимагає застосування соціокультурного досвіду, метакогнітивних та метапредметних (розумових) стратегій. Водночас професія МСС як метадіяльність передбачає діяльність щодо засвоєння не лише самого змісту дисциплін, а й метапредметного змісту вищої медсестринської освіти й спирається на здатність студентів прогнозувати, аналізувати власну поведінку в медсестринській діяльності та керувати нею.

Концентрованим виявом метадіяльності майбутніх МСС у процесі вищої медсестринської освіти є *готовність студентів до здійснення професійної метадіяльності*. Так, на думку А. Марона та Л. Монахової, готовність до професійної метадіяльності є найвищим рівнем професійної компетентності, що забезпечує творчу спрямованість діяльності за фахом, яка враховує об'єктивну оцінку власних можливостей, оволодіння загальною культурою дослідницької діяльності, здатність до швидкої адаптації в сучасних інтеграційних процесах [6, с. 291]. Отже, можемо стверджувати, що формування готовності до професійної метадіяльності посилює творчий потенціал майбутніх магістрів сестринської справи, сприяє їхньому активно-діяльнісному входженню в професійну сферу [7, с. 177], формуван-

ню професійно-значущих якостей шляхом самостійного набуття суб'єктивно нових знань і компетенцій, спрямовує на створення якісно нових продуктів.

З огляду на це припускаємо, що для формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності необхідно чітко визначити її компонентний склад, зміст критеріїв і показників для цілеспрямованого впливу й організації методики. Відповідно, розглядаємо такі компоненти готовності до професійної метадіяльності:

1) *мотиваційно-ціннісний компонент* відображає сформованість інтересу щодо реалізації нормативного виконання соціальних ролей медичної сестри;

2) *когнітивно-комунікативний компонент* віддзеркалює сукупність професійних знань та рівень розвитку інтелектуального й духовного світу студента, які перевищують рівень функціонально необхідних вимог;

3) *операційно-діяльнісний компонент* відображає здатність студентів до ефективно-творчої діяльності (здатність до новацій у сфері професійної (медсестринської) та суспільної практики, вміння створювати якісно нове медсестринське знання);

4) *особистісно-рефлексивний компонент* ґрунтується на рівні розвитку творчого потенціалу майбутніх МСС, який перевищує показники різних форм привласнення знань.

Усі структурні компоненти готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності є взаємопов'язаними і взаємодоповнючими. Формування операційно-діялісного компоненту зумовлене сформованістю когнітивно-комунікативного компоненту досліджуваного феномену, а саме достатнім рівнем професійних знань і вмінь. Водночас процес діяльності, в якому формується і виявляється операційно-діялісний компонент готовності до професійної метадіяльності, активізує розумову діяльність студентів, котрі усвідомлюють цінність і важливість для медсестринської діяльності як метадіяльності засвоєних знань і вмінь. У результаті підвищується їхня мотивація навчально-пізнавальної активності, що сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного компонента. Внаслідок цього усвідомлені цінності й сформовані мотиви спонукають студентів до поглиблення наявних професійних знань, умінь та навичок, що зумовлює формування особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, готовність майбутніх МСС до професійної метадіяльності можна охарактеризувати як інтегральне особистіс-



не утворення, рівень сформованості якого визначається виразністю і гармонізацією її компонентів та виявляється на суб'єктивному рівні як складна система, що синтезує та інтегрує в собі множину професійних знань, умінь й особистісних якостей, визначає адаптацію фахівця до нових умов і видів діяльності, відповідальність у прийнятті рішень і здатність до саморозвитку, які є її підсистемами і компонентами. Готовність до професійної метадіяльності, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, операційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компонент, є вищим рівнем професійної компетентності та формується в освітньому процесі ВМНЗ. Необхідність формування готовності майбутніх МСС до професійної метадіяльності зумовлена об'єктивними потребами суспільства у наданні якісних медичних послуг згідно зі світовими стандартами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біловол О.М. Стратегія розвитку та реформування медсестринства в Україні / О.М. Біловол // Буковинський медичний вісник (Спеціальний випуск). – 2007. – № 3. – С. 3–6.
2. Кирьякова А.В. Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента / А.В. Кирьякова // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 11. – С. 110–114.
3. Поплавська С.Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.Д. Поплавська. – Житомир, 2009. – 22 с.
4. Махновська І.Р. Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.Р. Махновська. – Житомир, 2015. – 312 с.
5. Круковська І.М. Медична сестра в умовах реформування галузі охорони здоров'я / І.М. Круковська, Т.В. Неполенко // Магістр медсестринства. – 2010. – Вип. 1(4). – С. 56–63.
6. Практическая андрагогика. Открытое образование взрослых : [монография] / [А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова и др.]; под ред. А.Е. Марона. – СПб. : УРАО ИОВ, 2012. – 400 с.
7. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження [монографія] / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 308 с.

СЕКЦІЯ 5
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 316.732:347.157-058.865(73)

АКУЛЬТУРАЦІЯ УСИНОВЛЕНИХ ДІТЕЙ-СИРИТ У СШАБеловецька Л.Е., викладач кафедри
іноземних мов та професійної комунікації*Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля*

У статті розглядаються теоретичні аспекти переживання усиновленими дітьми культурного шоку в процесі адаптації до нового соціокультурного середовища, етапи акультурації, особистісні характеристики усиновлених дітей, значимі для оптимальної взаємодії в американській культурі. У статті зроблена спроба обґрунтування необхідності пошуку ефективних педагогічних технологій, орієнтованих на адаптацію усиновлених дітей. Автор представляє умови, які забезпечують ефективне включення дітей у нове культурне середовище.

Ключові слова: акультурація, усиновлені діти, соціокультурне середовище, адаптація.

В статье рассматриваются теоретические аспекты переживания усыновленными детьми культурного шока в процессе адаптации к новой социо-культурной среде, этапы аккультурации, личностные характеристики усыновленных детей, значимые для оптимального взаимодействия в американской культуре. В статье предпринята попытка обоснования необходимости поиска эффективных педагогических технологий, ориентированных на адаптацию усыновленных детей. Автор представляет условия, которые могут обеспечивать эффективное вхождение детей в новую культурологическую среду.

Ключевые слова: аккультурация, усыновленные дети, социо-культурная среда, адаптация.

Bielovetska L.E. ACCULTURATION OF ADOPTEES IN THE USA

The article examines the theoretical aspects of the experience of adoptees in cultural shock in the process of adaptation to a new socio-cultural environment, stages of acculturation and personal characteristics of adoptees, significant for optimal interaction in American culture. This article is dedicated to the actual problems of the study of effective technologies with reference to the adaptation of adoptees. The author presents conditions that can provide the effective involvement of children into the new cultural environment.

Key words: acculturation, adopted children, socio-cultural environment, adaptation, adoptees.

Постановка проблеми. Міжнародне усиновлення призвело до різких змін етнічної ідентичності маленьких українців, що через економічні та інші причини стають дітьми-сиротами і залишають батьківщину та культурне середовище. Багатьма вченими доведено, що етнічна ідентичність здатна змінювати свою структуру, й людина, що належить до певної етнічної групи, може відмовитися від членства в ній і приєднатися до іншої етнічної групи. Крім цього, в процесі міграції через усиновлення особистість неминуче зіштовхується з необхідністю трансформації своєї соціальної й етнічної ідентичності, для того щоб ефективно взаємодіяти в новому середовищі. На жаль, не всі діти-сироти здатні до швидкої ефективної адаптації, зміни і налагодження своєї етнічної ідентичності в новому етнічному середовищі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Актуальність досліджень адаптації та акультурації дітей-сирит не знижується, а навпаки, зростає, що визначається

інтенсивністю міжнародного усиновлення, соціальної напруженості. Процес входження усиновленої дитини у нову родину, беззаперечно, є складним, напруженим, як для дитини, так і для її прийомних батьків. Основні напрями роботи при переході до прийомної родини безпосередньо витікають з основних періодів, які визначають етапність адаптації дитини у новій родині, наповнюються власне індивідуальним конкретним змістом з урахуванням не лише рекомендацій спеціалістів, а й поведінки дитини в період її звикання до нової родини.

Проблема адаптації дитини до нової родини значно ускладнюється, якщо усиновителями є іноземці. У такому разі дитина має перейняти нову, невідому їй культуру, традиції та звичаї народу, вивчити мову, звикнути до проживання в умовах нової країни, тому актуальним залишається питання виокремлення періодів адаптації усиновленої дитини у нову родину, а також до нових батьків-іноземців.



Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні особливостей акультураційних та асиміляційних процесів у дітей-сиріт після усиновлення та аналізі американського досвіду на прикладі опитаних американських сімей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Коли усиновлена дитина не може пристосуватися й адаптуватися до нового етнічного середовища, з нею відбувається ряд різних перетворень у психологічному та культурному плані. Змінюється її психологічний стан, погіршується фізичне самопочуття, порушується багато соціальних установок, змінюється погляд на світ і людей – така трансформація призводить до різних наслідків.

На підставі аналізу психодіагностики і педагогічних досліджень визначили особистісні якості дітей такі учені, як М.П. Аралова, І.В. Дубровіна, А.М. Прихожан. Учені Т.Ф. Кумаріна, Є.М. Мастюкова розробили методикокомпенсуючогонавчання, а І.Д. Зверева, О.А. Кузьменко, М.Н. Іщенко досліджували основи підготовленості дітей-сиріт до входження в новий соціум.

Теоретичний аналіз проблеми у своїх працях дослідили науковці Б. Рубен та Килей розглянули аспекти успішної культурної адаптації [8]:

- психологічну адаптацію і здатність подолати культурний шок;
- ефективність взаємодії (здатність розвивати добрі взаємовідносини з «господарями», комунікативна компетентність);
- ефективність у вирішенні завдань і виконанні своїх цілей.

Без сумніву, заради здійснення цих завдань усиновленій дитині потрібні певні особистісні якості. Проте варто пам'ятати, що соціально бажані якості суттєво відрізняються в різних культурах. Крім цього, набору певних якостей для успішної адаптації є замало, потрібні знання про прийнятну і бажану в новій культурі поведінку.

Зарубіжні учені С. Гуммер та В. Гудикунст об'єднали особистісні якості, значущі для адаптації в новій культурі [6, р.79]:

Толерантність як риса передбачає:

- толерантність у ставленні до інших (полягає у визнанні права інших на власну думку, позицію; у намаганні розширити власний світогляд тощо);
- толерантність до невизначеності (полягає у здатності роздумувати й приймати рішення, навіть без повного розуміння об'єктивної реальності і можливих наслідків цього рішення).

Учений К. Оберг виокремив шість основних ознак культурного шоку [7]:

1) напруження, що виникає внаслідок зусиль, докладених для досягнення психологічної адаптації;

2) відчуття втрати друзів та батьківщини;

3) відчуття пригнічення через неприйняття новою культурою і неприйняття нової культури;

4) злам рольової структури, цінностей; порушення самоідентифікації, почуттів;

5) відчуття тривоги, що базується на емоціях здивування, гніву, обурення, огиди, внаслідок усвідомлення відмінностей між культурами;

6) відчуття неповноцінності через нездатність справитися з новою ситуацією.

Дитина ніяк не може просто без будь-яких зусиль пристосуватись до нової культури. Усиновлені діти не мають спільної історії зі своїми новими батьками, вони виділяються у своїй новій родині та громаді, вони відчувають себе відокремлено від усіх та сумують за батьківщиною. Вони не тільки відчувають емоційні втрати, але, на додачу до цього, переважають глобальні зміни в усьому. Попри те, що багато батьків можуть зрозуміти це в теорії, вони, можливо, ще не готові до того, що гнів і розчарування дитини буде спрямований на них. Прийомні батьки мають розуміти, що вони всиновлюють не лише дитину, яка матиме мовний бар'єр, а й дитину, яка є представником іншої культури. Звичайно, дитина потрапляє до нової родини з довготривалими звичками, культурною поведінкою. Дитина може їсти руками, не хоче носити взуття, може бути неохайною тощо.

Найлегше переживають культурний шок маленькі діти, чим старша людина, тим важче їй адаптуватись до особливостей нової культури; люди похилого віку практично не здатні до адаптації та акультурації.

Тому прийомні батьки не мають сподіватись, що дитина заповнить культурні прогалини без їх допомоги. Батькам варто ознайомити дитину з національною літературою, іграми, піснями, висловлюваннями, анекдотами, казками, які вони, можливо, пропустили, приїхавши до своєї сім'ї у старшому віці.

Батьки можуть допомогти встановлювати дружні зв'язки, створюючи соціальні можливості, пропонуючи різні заходи, такі як спорт, мистецтво, музика та танці. Мета полягає в тому, щоб підібрати правильний вид зайнятості та привести дітей до принаймні скромного успіху, можливо, відчуття самоствердження, заняття в якому вони зможуть продемонструвати свої навички. Кожна дитина має бути успішною у певній діяльності, їй конче потрібно відчути себе визнаною серед однолітків.



Найближче оточення, місцеві організації та інші публічні місця допоможуть ознайомитися дитині з різними соціальними заходами. Багато прийомних батьків радять записати дитину, відповідно до віку, в позашкільні організації, наприклад у місцеві скаути, або залучити її до різних волонтерських організацій. Взаємозв'язки з поколіннями мали бути частиною соціального досвіду усиновленої дитини.

Результати дослідження. Враховуючи вищесказане, ми розробили анкету, спрямовану на вивчення особливостей адаптації усиновлених дітей-сиріт до американського соціально-культурного середовища. Було проведено опитування сімей (у штатах Каліфорнія, Вашингтон, Орегон), які всиновили українських дітей-сиріт, вони відповіли на питання щодо труднощів акультурації та виховання. США є полікультурною країною, де вельми актуальною є проблема акультурації, адаптації один до одного представників численних культур, націй, рас, що населяють і прибувають у країну. Будучи багатонаціональною, багатоетнічною державою США відчуває на собі вплив культурно-інформаційних перетворень і міграційних процесів, що відбуваються в сучасному світі.

Усі батьки це визнали, оскільки вони живуть у Сполучених Штатах і їх діти занурюються в цю культуру. Багатьом батькам було важко відповісти на ці питання, тому що вони не змогли відразу визначити, що мається на увазі під «американізацією», або «акультурацією».

Батьки запевнили, що «американська акультурація неминуча». Батьки докладають багато зусиль для того, щоб залучити своїх дітей у широкий спектр діяльності.

Одним із перших випробувань, з якими стикаються прийомні батьки та усиновлені діти – вибір нового імені. З п'яти сімей, яких ми опитали, лише одна мама залишила своїй дочці українське ім'я. Всі інші сім'ї вибрали американські імена для своїх дітей, назвали їх за родичами або просто тому, що їм сподобалося ім'я. Також ці родини розповідали про досвід інших американських сімей, де усиновлена дівчинка залишила своє українське ім'я та просто додала американське ім'я Grace (означає «благодать»). Вони пояснили, що її вибір був не випадковим, адже дівчинка дуже набожна.

Сім'ї також зазначили, що діти охоче записуються до різноманітних спортивних секцій, відвідують недільні заняття при церквах, деякі сім'ї записують дітей до спеціальних центрів для адаптації мігрантів тощо.

Деякі батьки вважають, що школа є позитивним середовищем, адже їхні діти мо-

жуть взаємодіяти з іншими усиновленими дітьми і придбати певні знання. Інші батьки сподіваються, що їхні діти без будь-яких проблем зануряться в американське середовище і одразу ж стануть двомовними. Батьки мають стежити за своїми підходами, щоб потреби дитини залишалися на першому плані. Батьки можуть допомогти дитині подолати ці розриви у розвитку, скоригувавши шлях дитини на потреби свого розвитку.

Батькам варто взяти на себе роль інструктора, моделюючи, пояснюючи та практикуючи такі соціальні навички, як вітання та зниження відповідно до віку дитини.

Особливу увагу варто приділити таким соціальним навичкам, що мають надзвичайно важливе значення, як обмін, прийняття критики, надання та отримання компліментів, прийняття розмовних зворотів, повага до особистого простору інших людей, боротьба з гнівом. Адже правила поведінки та етикету можуть бути не знайомі вашій дитині, тим паче у новому культурному середовищі. Дозвольте вашій дитині вчитися та пристосовуватись в своєму власному темпі. Ми не могли не спитати батьків: наскільки вони готові до культурних відмінностей, перш ніж усиновити свою дитину? Адже кожна прийомна родина робить свій вибір усвідомлено.

Кожна з родин визначила «культурні відмінності» по-різному. Всі сім'ї чимало читали про Україну у книгах, придбаних самостійно або через тренінги та інформаційні бюлетені, запропоновані їхнім агентством, з ресурсів інтернету, деякі сім'ї навіть відвідували Україну та були знайомі з українською кухнею і самостійно готували національні українські страви. Успішному знайомству з українською культурою та адаптації їх усиновленої дитини до американського середовища сприяли багаторазові відвідування дітьми Сполучених Штатів Америки коштом програм культурного обміну, де діти вперше знайомляться з новою культурою, суспільством, побутом, їжею та здобувають безцінні соціальні та мовні навички.

У зв'язку зі змінами в житті, діти відчували: 1) горе, сум, депресію; 2) невпевненість і невизначеність у майбутньому; 3) комплекс меншовартості і розгубленість; 4) втрату минулого і необхідність починати все спочатку у невідомому середовищі.

Поряд із негативними переживаннями деякі респонденти одночасно відчували задоволення від своїх дій і досягнень, оптимізм, бажання будувати спільне майбутнє з новою родиною. Батьки хочуть забезпечити усиновлених дітей гарною освітою та дати якомога більше можливостей.



Підсумовуючи вищенаведене, можна констатувати, що успішній адаптації в новому середовищі сприяли такі фактори, як:

- знайомство з американською культурою за допомогою різноманітних національних свят – День Подяки, Різдво, День Незалежності тощо;
- попереднє знайомство через програму культурного обміну;
- ознайомлення з різноманітною американською їжею, яка у майбутньому стане частиною їх повсякденного життя;
- допомога дитині у спілкуванні та знайомстві з новим оточенням;
- ознайомлення з дитячими іграми;
- знайомство з американськими сімейними традиціями, проведення спільних культурних заходів з іншими прийомними родинами;
- навчання необхідним соціальним навичкам;
- відвідування дітьми літніх та церковних таборів для усиновлених дітей;
- інші культурно-дозвілєві заходи, що спрямовані на організацію змістовного дозвілля та культурного відпочинку усиновлених дітей тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовавши, варто зазначити, що процес акультурації дитини до нової культури є надзвичайно важливим та складним. Від успішності цього процесу залежить входження дитини в сім'ю, її майбутній розвиток та соціальні досягнення. Індивідуальні особливості розвитку і життєві потреби прийомної дитини, специфіка стилю виховання та стилю життя прийомної родини ускладнюють розробку єдиних правил і підходів до процесу входження та адаптації дитини. Натомість практика доводить: для ефективної адаптації прийомної дитини в сім'ї необхідним є врахування індивідуальних рис як самої дитини, так й прийомної родини. Разом із тим фахівці соціологи, психологи, педагоги та соціальні працівники визначають етапи адаптації дитини, специфіку кожного етапу, виокремлюють групи дітей за віковими, статевими характеристи-

ками, біологічною спадковістю та критерієм соціального досвіду дитини до входження її в прийомну сім'ю з метою розроблення рекомендацій зі сприяння більш успішній адаптації дитини в нових умовах.

Проаналізовано основні проблеми та шляхи успішного пристосування усиновлених дітей до американського суспільства. Перспективою подальшого дослідження проблем акультурації до нового суспільства усиновлених дітей можуть бути дослідження етапів та особливостей інтеграції сиріт у суспільство, психологічна рефлексія бар'єрів, чинників та критеріїв інтеграції сиріт; особливості педагогіко-психологічного супроводу на етапі усиновлення та після нього.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Орбан-Лембрик Л. Специфіка міжособистісної і міжгрупової взаємодії в умовах міграції / Л. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2008. – № 5. – С. 68–80.
2. Співак В.І. Особливості входження дитини у нову родину / В.І. Співак // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 1. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – С. 280–290.
3. Bock P.K. Culture shock / P.K. Bock. – New York, 1970. – 198 p.
4. Brislin R.W. Cross-cultural encounters. Fase – to – fase interaction / R. W. Brislin. – New York, 1981. – P. 74–98.
5. Brislin R.W., Cusher S. Intercultural Interactions: a Practical Guide / R.W. Brislin, S. Cusher. – CA, 1986. – P. 5–58.
6. Hummer S. Intercultural communicative competence / S. Hummer // Handbook of intercultural and international communication. – New York, 1989. – 27 p.
7. Oberg. K. Culture shock: Adjustments to New Cultural Environments/ K. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.
8. Ruben B. Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation / B. Ruben // International Journal of Intercultural Relations. – № 3. – P. 15–27.
9. Triandis H.C. Cultural and social behavior / H.C. Triandis. – New York: McGraw-Hill. – 1994. – 33 p.



УДК 37.014.623

СТАН РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ У МІКРОСЕРЕДОВИЩІ

Василенко О.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті на діагностичній основі розглянуто стан розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі. Встановлено, що суб'єкти мікросередовища не готові до реалізації розвивального вектору соціально-педагогічної діяльності щодо стимулювання учнів до розвитку соціальної відповідальності через неусвідомленість суті і закономірностей цього процесу, особливостей його управління. Визначено такі групи проблем: особливості середовища життєдіяльності учнів; інтеграція зусиль суб'єктів мікросередовища і батьків; сприяння саморозвитку соціальної відповідальності учнів. Подолання труднощів потребує підготовки соціального працівника до розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі.

Ключові слова: соціальна відповідальність, учень, сім'я, громада, мікросередовище, діагностика, методи, труднощі, система, модель.

В статье на диагностической основе раскрыто состояние практики развития социальной ответственности учащихся в микросреде. Установлено, что субъекты микросреды не готовы к реализации развивающего вектора социально-педагогической деятельности стимулирования учащихся к развитию социальной ответственности из-за неосознанности закономерностей этого процесса и особенностей его управления. Определены следующие группы проблем: особенности среды жизнедеятельности учащихся; интеграция усилий субъектов микросреды и родителей; содействие саморазвитию социальной ответственности учащихся. Преодоление трудностей требует подготовки социального работника к развитию социальной ответственности учащихся в микросреде.

Ключевые слова: социальная ответственность, ученик, семья, община, микросреда, диагностика, методы, трудности, система, модель.

Vasylenko O.M. THE STATE OF PUPILS' SOCIAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT IN THE MICROENVIRONMENT

The article deals with the state of pupils' social responsibility development in the micro-environment. On the basis of the analysis of socio-pedagogical activities on the development of social responsibility at school, in the family and in the community, it was established that social educators and social workers are not ready to realize the developing vector of socio-pedagogical activity encouraging pupils to develop social responsibility due to not understanding the essence and laws of this process, ways of managing it. Studying the state of pupils' social responsibility development in schools, family and community made it possible to divide the identified problems into the following groups: features of pupils' environment; integration of efforts of subjects of the micro-environment and parents; promoting self-development of pupils' social responsibility.

Key words: social responsibility, pupil, family, community, microenvironment, diagnostics, methods, difficulties, system, model.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена сучасним соціально-економічними перетвореннями в країні, що посилює вимоги до людини як відповідальної особистості, активної у різних сферах життєдіяльності. Це загострює проблему розвитку у підростаючої особистості ціннісного ставлення до себе, інших, суспільства та визначає нагальну потребу у вихованні відповідальності у дітей шкільного віку, оскільки саме цей вік характеризується інтенсивним формуванням і розвитком свідомого розуміння ролі відповідальності у власній життєдіяльності. Саме це зумовлює прагнення учнів до самоствердження в різних сферах життя як дорослі, але вони ще за своїм статусом, психофізичними мож-

ливостями та соціальним досвідом залишаються дітьми і не завжди здатні свідомо поєднувати свої права і обов'язки, брати самозобов'язання під час виконання діяльності, а також адекватно оцінюють власні вчинки відповідно до загальноприйнятих норм життєдіяльності у мікросередовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження соціальної відповідальності учнів зробили Н. Басюк, Н.Стаднік, Г. Шуляченко, А. Яценко (засоби формування соціальної відповідальності дітей молодшого шкільного віку у взаємодії сім'ї та школи), Т. Гурлева, Н. Євтушевська, Т. Куниця (сутність, структура відповідальної поведінки дітей підліткового віку), О. Салтикова, М. Савчин,



Т. Сметанюк, В. Тернопільська (психолого-педагогічні умови формування соціальної відповідальності старшокласників у шкільній і позашкільній діяльності) [1; 4; 7; 8]. Незалежно від розгляду суті соціальної відповідальності як моральної якості, виду поведінки, дотримання норм усі автори відповідальність розглядають як базову характеристику взаємодії в мікросередовищі, що стосується різних аспектів діяльності суб'єктів і об'єктів, усвідомлення ними свого місця в житті. У теоретико-експериментальних роботах автори доводять, що пріоритетними виховними соціальними інституціями, які дієво впливають на розвиток соціальної відповідальності школярів, є сім'я, школа, позашкільні заклади, територіальна громада, що висуває підвищені вимоги до організації та реалізації їхньої взаємодії як засобу забезпечення досягнення ним належного рівня соціальної відповідальності. Однак у дисертаціях [2; 4; 7; 8] розглядаються засоби підвищення ефективності впливу на рівень відповідальності учнів тільки в аспекті взаємодії сім'ї та школи, навчально-виховної роботи з дітьми у шкільному або позашкільному середовищі. Цілісну систему з розвитку соціальної відповідальності у дітей від молодшого до старшого шкільного віку в середовищі сім'ї, школи і середовища територіальної громади не було розглянуто.

Вищезазначене актуалізує проблему соціальної відповідальності учнів на різних вікових етапах у мікросередовищі і потребує перевірки ефективності системи розвитку цієї відповідальності, що містить комплекс моделей розвитку на рівні внутрішньо- і зовнішньо-шкільного середовища, сімейного середовища і середовища громади. Основною метою цієї системи є створення умов для розвитку позитивних життєвих цінностей школярів, вироблення у них вмінь застосовувати ці знання на благо самому собі, колективу, суспільству.

Зважаючи на актуальність та нагальність вирішення проблеми розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі, доцільним є аналіз стану розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні стану розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі на основі аналізу соціально-педагогічної діяльності з розвитку соціальної відповідальності в школі, з сім'єю та в громаді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукове обґрунтування та мо-

делювання системи розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі, а також характеристика компонентів системи дає змогу зробити цілісний аналіз проблеми розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі у соціально-педагогічному контексті.

Дослідження стану розвитку соціальної відповідальності учнів у сучасному мікросередовищі відбувалося на рівні вивчення досліджуваної проблеми у сучасному внутрішньо- і зовнішньо-шкільному середовищі.

Для діагностики було обрано загальноосвітні навчальні заклади Харківської, Полтавської і Донецької областей. Вибір загальноосвітніх навчальних закладів зумовлений збігом умов ЗОШ.

Діагностика стану соціальної відповідальності учнів у шкільному середовищі, основними елементами якого є навчально-виховний процес, соціально-психологічна служба, традиції ЗОШ, відбувалася методом спостереження та аналізу документації.

Аналіз планів загальноосвітніх навчальних закладів, співбесіди з педагогічними колективами засвідчив, що соціальні педагоги, класні керівники не готові до реалізації розвивального вектору соціально-педагогічної діяльності, стимулювання учнів до розвитку соціальної відповідальності через неусвідомленість суті і закономірностей цього процесу, особливостей його управління та визначили утруднення при проектуванні ефективних засобів, що забезпечують цей процес. Зазначимо, що в жодному плані навчально-виховного процесу ЗОШ (n=161 заклад) не було заплановано виховних заходів, які цілеспрямовано формували і розвивали соціальну відповідальність учнів молодших, середніх і старших класів. Також аналіз планів науково-методичної роботи педагогічного колективу і діяльності соціального педагога цих шкіл свідчить, що вони не містили заходів щодо розвитку соціальної відповідальності учнів.

Однак серед основних напрямів соціально-виховної роботи, зазначених у планах виховної роботи ЗОШ, визначено: формування відповідальності учнів у навчально-виховному процесі тільки 33,54% шкіл включили до мети; провідними завданнями науково-методичної роботи у 42,85% ЗОШ вважається створення здоров'язберігаючого середовища у ЗОШ; упровадження в навчальний процес інноваційних дидактичних технологій щодо виховання відповідальності учнів у навчанні зазначено у завданнях робочих планів 23,61% ЗОШ.

Проаналізувавши вищевказану документацію, можна констатувати, що в планах



виховної роботи педагогів різних шкіл, обраних для експериментального дослідження, одним із завдань є розвиток соціальної відповідальності учнів, що свідчить про те, що адміністрації ЗОШ розуміють необхідність формування розвитку соціальної відповідальності учнів, однак цілеспрямованих заходів не планують. Також не виявлено цілеспрямованих соціально-педагогічних заходів, які б проводилися сумісно з сім'єю та представниками територіальної громади для розвитку соціальної відповідальності учнів різного віку.

Аналіз методичної бази та досвіду організації роботи з учнями ЗОШ України показав, що цілеспрямована робота з розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі не відбувається. Проте формування соціальної відповідальності учнів відбувається епізодично, відповідно до включення дітей у соціально-значимі справи на основі волонтерської діяльності, організації самоврядування учнів, вивчення змісту навчальних дисциплін, патріотичного виховання, пропаганди здорового способу життя, суспільно-корисної праці, проведення старшокласниками дитячих лекторіїв, краєзнавчої роботи, організації та проведення спортивних змагань, взаємодії навчального закладу і батьків. Так, із дітьми молодших класів із метою формування відповідального ставлення до природи на уроках природознавства обов'язково проводять такі види соціально-виховної роботи: догляд за шкільними квітниками та кімнатними рослинами, робота в зеленому куточку, вирощування квітів в умовах класного приміщення, збирання насіння та плодів для пернатих, розвішування шпаківень тощо. Учні основної школи залучаються на заняттях із дисциплін природного циклу до розмальовок книжок-розкладок про рослини і тварини, створення місцевої Червоної книги, перегляду й обговорення фільмів про природу, участі у конкурсах і святах, ігр природоохоронної тематики. Учні старшої школи залучають до написання наукових робіт із МАН та участі в олімпіадах з екологічних проблем (екологія, охорона довкілля, лісознавство, екологічно безпечні технології та ресурсозбереження). Потенційні можливості для розвитку соціальної відповідальності учнів мають предмети гуманітарного циклу для дітей молодших класів (читання, «Я і Україна»), середніх класів (українська і зарубіжна література, історія) і учнів старших класів (економіка) і курси за вибором учнів молодших класів (початки економіки, християнська етика, «Уроки для стійкого розвитку», «Моя щаслива планета», «Я – учасник дорожнього руху», «Школа

успішного господаря», «Абетка харчування», «Біблійна історія та християнська етика», «Фінансова мудрість родинної педагогіки», «Я – учасник дорожнього руху») [4]. Аналіз робочих навчальних програм і підручників показав, що окремі аспекти розвитку соціальної відповідальності знайшли певне відображення в меті, завданнях курсів [3; 6]. Проте невелика чисельність та розташування змістового матеріалу призводять до непослідовного, фрагментарного, а іноді й неточного засвоєння знань про відповідальність.

Протягом останніх років, на виконання постанови МОН України, одним із завдань є навчання дитини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших як до найвищої суспільної й індивідуальної цінності. Формування відповідального ставлення учнів до власного здоров'я, яке є основою продуктивного довголіття, фізичного, психічного та соціального благополуччя, відбувається на уроках фізичного виховання. Незважаючи на збільшення кількості уроків фізкультури на кожній ступені навчання, спостерігається декларування важливості міжнародних і вітчизняних документів щодо сприяння покращенню здоров'я дітей. Це пояснюється тим, що в ЗОШ відсутні технології фізичної культури, котрі враховують не тільки психофізіологічні особливості дітей різного віку, але й нові інформаційні технології в формуванні відповідального ставлення учнів до здоров'я.

Також соціальна відповідальність формується під час залучення школярів до шефської роботи, волонтерського руху, добродійної діяльності (шефство над учнями молодших класів, вихованцями дитячого садка та центрів соціально-психологічної реабілітації дітей, над ветеранами Другої світової війни і праці), а також виступів із концертами в будинку людей похилого віку). Однак, як свідчить аналіз шкільної практики і власний досвід роботи в школі, волонтерською діяльністю займаються тільки соціально активні діти, а основна частина учнів не залучається до цієї діяльності.

Одним з аспектів формування соціальної відповідальності є організація учнівського самоврядування. Цьому сприяє включення учнів до різних напрямів діяльності: допомога класним керівникам у зміцненні дисципліни, підбиття підсумків, виконання правил внутрішнього розпорядку, чергування; організація спортивних змагань, ігор, дозвілля; соціально-виховна робота у оздоровчих шкільних таборах влітку; допомога бібліотекарю в ремонті підручників, посібників; участь у конкурсах професійної майстерності, олімпіадах, зустрічей із вете-



ранами праці. Незважаючи на різноманіття заходів у навчальних закладах, які беруть участь в експерименті, спостерігається жорсткий контроль діяльності адміністрацією навчального закладу самоврядування, а пріоритет віддається індивідуальній діяльності над колективною. Пасивність учнів у виборі стратегії самоврядування, планування заходів сприяє появі учнів, відповідальність яких формується під впливом певного зовнішнього авторитету, що формує несправжню «інтернальність» учнів (брати на себе обов'язки і відповідати за них) [1].

Забезпечення взаємодії сім'ї і школи через залучення батьків і дітей у позаурочну виховну діяльність і масові заходи, інформаційно-просвітницьку роботу з батьками, безумовно, сприяє підвищенню рівня педагогічної освіти батьків і активізації сімейного виховання. Однак аналіз тематики батьківських зборів, виховної роботи ЗОШ, що беруть участь в експерименті, не виявив питань, пов'язаних із соціальною відповідальністю дитини.

Соціальна відповідальність школярів завдяки їхньої участі у продуктивній праці виявляється у тому, що, працюючи разом із класним керівником, батьками, вони прилучаються до життя суспільства, набувають життєвого досвіду, виробляють у собі вміння спілкуватися, доводити справу до кінця. Виготовляючи продукцію власноруч, вони усвідомлюють свої можливості, починають відчувати відповідальність за свої дії, дії колеги по праці, колектив. А суспільно-корисна праця (збирання макулатури, лікарських рослин, дарів лісу), надання допомоги ветеранам війни і праці, хворим і людям похилого віку дають змогу дитині усвідомити необхідність робити людям добро, брати на себе відповідальність у допомозі цим людям.

У діагностиці обізнаності щодо розвитку соціальної відповідальності представників мікросередовища взяли участь респонденти ЗОШ, сім'ї, територіальної громади загальною кількістю 704 особи (батьки учнів, учителі, соціальні педагоги ЗОШ, головні спеціалісти, соціальних працівників Центрів соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді, служб у справах дітей, Центрів соціально-психологічної реабілітації дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (м. Харкова, м. Слов'янська Донецької області, м. Лубни Полтавської області), керівників проектів благодійних фондів ХОБФ «Соціальна допомога» і МБФ «Дихання» (Нідерланди – Україна).

Зазначимо, що всі батьки учнів наголосили на необхідності виховання відповідальності дітей в сім'ї, визначаючи такі

напрями її формування: старанність у навчанні (100%), виконання домашніх обов'язків (66,6%), контролем з боку дорослих (66,6%), повага і турбота щодо старшого покоління і допомога молодшим (33,4%). Проаналізувавши вищевказану документацію, можна констатувати, що в документації соціальних педагогів різних шкіл, обраних для експериментального дослідження, не виявлено соціально-педагогічних заходів, які б цілеспрямовано проводилися сумісно з сім'єю та представниками територіальної громади щодо виховання соціальної відповідальності учнів різного віку. Але заходами, спрямованими на формування соціальної відповідальності (щодо взаємодії старшого і підростаючого покоління, благодійної діяльності), можна вважати проведення свят, концертів у мікрорайоні школи для громади, допомога людям похилого віку.

Власний досвід волонтерської роботи, аналіз змісту планів роботи позашкільних закладів, вивчення інформації, організація і проведення заходів, представлених на сайтах соціальних інституцій, дає підстави визначити, що діагностика сучасного мікросередовища виявила його негармонійність, невідповідність потребам розвитку соціальної відповідальності учнів, оскільки воно вимагає соціально-відповідальної особистості для подальшого розвитку, але не створює умови для розвитку соціальної відповідальності підростаючого покоління.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, вивчення стану розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі на основі аналізу соціально-педагогічної діяльності з розвитку соціальної відповідальності в школі, з сім'єю та в громаді дав змогу об'єднати визначені проблеми у такі групи: особливості середовища життєдіяльності учнів; інтеграція зусиль суб'єктів мікросередовища і батьків; сприяння саморозвитку соціальної відповідальності учнів. Усі групи потребують підготовки соціального працівника до розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі, що визначено нами як обов'язкова умова подолання визначених труднощів. Ефективна соціально-педагогічна робота з подолання проблем потребує розробки системи комплексу моделей розвитку соціальної відповідальності у мікросередовищі, елементи якої є моделями розвитку дитини у внутрішньо-шкільному середовищі, позашкільному середовищі (сім'я, громада, соціокультурне середовище) і моделями підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку соціальної відповідальності дитини у мікросередовищі. Кожна з моделей є системою з компонентами: цільовий (мета,



завдання, принципи, результат), змістовий (напрями формування), технологічний (форми, методи, етапи), об'єкт-суб'єктний (суб'єкти, об'єкти), мікросередовищний (внутрішнє, зовнішнє середовище).

Розкриті питання, безумовно, не вичерпують всієї проблеми, подальшого дослідження потребують такі аспекти проблеми, як розробка комплексу соціально-педагогічних заходів усіх суб'єктів мікросередовища щодо розвитку соціальної відповідальності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гурлева Т.С. Відповідальність підлітка / Т.С. Гурлева. – К. : Главник, 2008. – 128 с.
2. Зимівець Н.В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Н.В. Зимівець. – Луганськ, 2008. – 247 с.
3. Культура добросусідства : програми інтегрованого курсу і методичні рекомендації для навчальних закладів АРК / за ред. М.А. Араджионі. – 2-е вид., випр., доповн. – К. : ПП «Золоті Ворота», 2011. – 142 с.
4. Куниця Т.Ю. Виховання відповідальної поведінки в учнів 7–8-х класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Т.Ю. Куниця. – К., 2008. – 20 с.
5. Малько А.М. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти : навч.-метод. пос. / О.М. Василенко, А.О. Малько. – Х.: Крок, 2004. – 83 с.
6. Перелік навчальних програм, рекомендованих МОН України, для реалізації варіативної складової навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня у 2017/2018 навчальному році (2013–2016 рр.) / Укладачі: О.В. Чубарук, А.О. Седеревичене [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://rada.info/upload/users_files/02147026/0a511646f0d4bc7d83ac6efd16844d6e.pdf.
7. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 «Педагогічні і вікова психологія» / М.В. Савчин ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 50 с.
8. Стаднік Н.В. Виховання відповідальності у дітей шестирічного віку у взаємодії сім'ї та школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н.В. Стаднік. – К., 2009. – 21 с.



УДК 37(477)(092)(043.3)

ГРОМАДСЬКО-БЛАГОДІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАРІЇ ВІКТОРІВНИ ЛУЧИЦЬКОЇ У КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Матрос О.О., к. пед. н.,
старший викладач кафедри
соціальної педагогіки та соціальної роботи

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті висвітлено громадську та благодійну діяльність М. Лучицької у дитячому притулку у Києві, на Вищих жіночих курсах, яка полягала у влаштуванні балів, концертів, вечорів, лекцій, пожертвування зі збором коштів для утримання притулків та незаможних студентів. Проаналізовано роль благодійної діяльності М. Лучицької на розвиток соціальної роботи в Україні.

Ключові слова: *М. Лучицька, дитячий притулок для дітей робітничого класу, недільні школи, благодійний концерт.*

В статье освещена общественная и благотворительная деятельность М. Лучицкой в детском приюте в Киеве, на Высших женских курсах, которая заключалась в устройстве балов, концертов, вечеров, лекций, пожертвований со сбором средств для содержания приютов и малоимущих студентов. Проанализирована роль благотворительной деятельности М. Лучицкой на развитие социальной работы в Украине.

Ключевые слова: *М. Лучицкая, детский приют для детей рабочего класса, воскресные школы, благотворительный концерт.*

Matros O.O. PUBLIC-CHARITABLE ACTIVITY OF MARIY VIKTORIVNA LUCHYTSKOY IN THE END OF XIX – AT THE BEGINNING OF XX CENTURY

The article highlights the public and charitable activities of M. Luchytskaya in a children's shelter in Kiev, at the Higher Women's Courses, which consisted of arranging scores, concerts, evenings, lectures, donations to fund refugees and poor students. The role of M. Luchytska's charitable activity on the development of social work in Ukraine is analyzed.

Key words: *M. Luchytska, children's shelter for working class children, Sunday schools, charity concert.*

Постановка проблеми. Сьогодні з'явилася реальна можливість для перегляду та нового прочитання традиційної проблематики, об'єктивного незаангажованого висвітлення подій і фактів, не досліджених у радянський період або ж відображених тенденційно.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення громадської та благодійної діяльності М. Лучицької у дитячому притулку у Києві, на Вищих жіночих курсах, та аналіз ролі цієї діяльності на розвиток соціальної роботи в Україні.

Виклад основного матеріалу. Найбільш повне та репрезентативне дослідження громадсько-благодійних феноменів минулого можливе лише у контексті розвитку національної культури. Тому, першочерговим стає завдання повернення імен видатних культурно-освітніх діячів, спадщина яких не була досліджена. Особливо це стосується діячів другої половини ХІХ ст. – початку ХХ ст. – періоду становлення національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента у структуру педагогічної науки, епохи народження цілої плеяди відомих і значних меценатів, благодійників та громадських діячів.

Вітчизняна педагогічна думка цього періоду представлена цілою плеядою видатних культурних, громадських діячів, серед яких чільне місце належить Івану Васильовичу Лучицькому (1845–1918) – українському історичному, педагогу, просвітнику та активному громадському діячу. Але у травні 1875 р. І. Лучицький пережив важливу подію у своєму житті – одруження з яскравою, освіченою жінкою Марією Вікторівною Требінською [4, с. 268]. Вона пліч-о-пліч працювала зі своїм чоловіком, їздила до Франції для поповнення ним матеріалів в архівах, приймала гостей у домі, які були одностудійцями, учнями, товаришами вченого, але на жаль М. Лучицька не така відома у сучасній літературі, як Іван Лучицький.

Марія Вікторівна Лучицька (1852–1924) – відома літераторка, перекладачка-поліглот художньої і наукової літератури з європейських мов, а також активна громадська діячка у сфері соціальної допомоги та благодійності. М. Лучицька народилася у селі Каврай, Золотоношського повіту Полтавської губернії. Вона була дочкою Коллежського Регістратора, а це був найнижчий дворянський чин 14 класу у Табелі про ранги у Росії ХVІІІ–ХІХ ст. Разом зі своїм



чоловіком – Іваном Васильовичем внесли вагомий вклад у формуванні культурного середовища у Києві у кінці XIX – на початку XX ст.

Як згадує О. Новікова, «Марія Вікторівна була надзвичайно обдарованою людиною. Але вона була представницею середовища, де дівчата зі звичайними здібностями виростили також освіченими гуманними людьми, що часто працювали вчительками у родинях і гімназіях і несли світ знань у народ. Є згадки про те, що М. Лучицька допомагала хворим, неписьменним, діяла у різних благодійницьких товариствах» [5, с. 13].

Ще з 13-річного віку юна М. Лучицька взялася за переклади. Перші спроби виявилися невдалими. Тому вона вивчала російських письменників Тургенєва, Толстого, Гончарова та ін. Але для М. Лучицької було не головне удосконалити себе, а щоб принести більшої користі тим знедоленим, голодним і роздягненим, яких дуже багато у світі. Головне її бажання принести користь у світ не грамотних, який оточував перекладачку, тому вона стала навчати освіти трьох покоївок, потім влаштувала школу для хлопчиків в особливій, спеціально відведеній кімнаті, де допомагала мати Марії [5, с. 304].

Восени 1874 р. Марія Вікторівна Требінська познайомилася зі своїм майбутнім чоловіком, а у травні 1875 р. вони одружилися. М. Лучицька ще до зустрічі з Іваном Лучицьким готувалася до вступу на медичний факультет університету у Цюриху. Самостійно вивчила латинь, прочитала Корнелія Непота, Цезаря, вивчала математику. Під впливом І. Лучицького, яркого і емоційного, вона захопилася історією. Після весілля подружжя поїхали до Парижа. Чоловік М. Лучицької домовився, щоб вона працювала у парижському архіві з документами іспанською мовою. У 1877 р. у них народився син – Володимир, а у 1880 р. донька – Ольга, а згодом син Микола [5, с. 302, 313].

У Парижі Марія Вікторівна переклала на російську мову працю Г. Спенсера «Обрядовое правительство», яка була надрукована в «Отечественных записках». Ця публікація стала початком її активної літературної діяльності та першим серйозним заробітком.

У 1875 р. М. Лучицькій запропонувала А. Кістяківська стати членом Денного притулку для дітей робітничого класу, яка була головою цього товариства після Л. Драгоманової. Згодом М. Лучицьку обрали секретарем товариства і 15 років вона виконувала ці обов'язки. Цей заклад, який спочатку складався з одного притулку з 30 дітей, розрісся до 5 притулків, і один єв-

рейський, які разом нараховували близько 3 тисяч дітей по всіх притулках. В основі цих притулків лежала виключно безкорислива праця жінок інтелігенції, які для утримання цих притулків влаштовували благодійні вечори, бали, концерти, лекції, новорічні ранки, лотереї, збирали кошти, пожертвування [5, с. 298–299].

Також, М. Лучицька приділяла багато часу громадській діяльності, адже вона займалася дитячим притулком у Києві, стала членом розпорядчого комітету Вищих жіночих курсів, на яких згодом викладав її чоловік. У книзі В. Онопрієнка вказані спомини М. Лучицької про діяльність у Вищих жіночих курсах, зокрема: «На членах комітету лежав обов'язок добувати кошти для підтримки курсів, чергувати по черзі на курсах, записувати слухачок, пояснювати їм різні незрозумілі для них моменти, відвідувати засідання комітету два рази на місяць. Курси працювали дуже успішно, адже необхідність у вищій освіті була дуже сильною для тодішньої жіночої молоді [3, с. 17–18].

Марія Вікторівна, відвідуючи курси, досить часто згадувала про свою нездійснену мрію, вступити до Цюрихського університету та здобути вищу освіту.

Влітку 1878 р. Марія Вікторівна з чоловіком відвідали Москву, де у будинку відомого історика М. Ковалевського відбулося їхнє знайомство з видавцем К. Солдатенковим, який замовив М. Лучицькій переклад трьох томної «Истории XIX века», яка була опублікована під редакцією І. Лучицького. Після цього протягом трьох десятиків років К. Солдатенков постійно замовляв у М. Лучицької переклади історичних праць. У його видавництві М. Лучицька опублікувала «Историю современной Европы» Эндрюса, «Историческую географию» Е. Фримана, «Трехтомную Историю Франции» Л. Грегуара [5, с. 18–19].

Ще одним моментом у благородній діяльності М. Лучицької було те, що вона допомагала влаштовувати у Києві перші концерти Миколи Віталійовича Лисенко. Не одноразово М. Лисенко звертався з проханням до М. Лучицької, підняти на засіданні Розпорядчого комітету Вищих жіночих курсів питання про направлення через званого чиновника із Петербурга Половцева, звернення на дозвіл виконувати українські народні пісні на благодійних концертах. Мотивуючи це тим, що українська музика подобається публіці. Також, М. Лисенко вважав, що так можна підвищити збори, як основне джерело існування курсів. Все ж чиновниками було дозволено влаштувати концерт на користь курсів. Тому М. Лисенко влаштував концерт з новою програмою,



з використанням українських пісень у виконанні студентського хору з його акомпанементом (Мемуари, с. 313).

При кінці 1880 р. студенти Київського університету Св. Володимира звернулися до чоловіка І. Лучицького з проханням влаштувати бал на їхню користь. Тому вирішили просити у керівництва закладу дозволу влаштувати бал в актовому залі. Майже всі дружини професорів прийняли участь у влаштуванні балу. Не була виключенням і М. Лучицька, яка теж прийняла участь. В актовому залі влаштували танці, у суміжному приміщенні були накриті столи із шампанським, винами і закусками. На чолі кожного зі столів стояла одна із дам, їй допомагали пригощати і збирати кошти декілька молодих людей. Це був перший і останній бал у стінах Київського університету Св. Володимира. Адже він викликав деякі плітки та суперечки серед інтелігенції [5, с. 313].

У 1882 р. до М. Лучицької надійшов лист з подякою від студентів Ф. Василевського, А. Урусова та М. Молчановського та ін., в якому зазначалося: «...дозвольте виразити нам вдячність за щирю Вашу участь і сприяння, яке Ви нам виявили при влаштуванні музично-танцювального вечора, який відбувся 21 лютого 1881 р. у будівлі Київського університету Св. Володимира для допомоги недостатніх студентів нашого університету» [9, арк. 1].

Поворотним моментом у житті сім'ї Лучицьких став 1890 р., коли всю Росію охопив страшений голод. Інтелігенція, всі здорові сили суспільства прагнули допомогти страждаючому народові. Інтелігенція Києва вирішила видати «Киевский сборник в пользу голодающих», залучити до участі у ньому українських, російських і закордонних письменників. А М. Лучицькій вдалося отримати для збірника ряд творів скандинавських письменників [3, с. 24–25]. Як згадує у своїх мемуарах М. Лучицька: «...найбільш охоче відгукнулися скандинави – кожний, до кого я звернулася, прислав свої твори, хто повість, хто відбиток. Німці також відізвилися. Найменше, хто відгукнувся на прохання були французи, у них, по їх словам нічого не було готово, а написати що-небудь нове не було часу. Тому зібралась група київських письменників, і через деякий час збірник був готовий» [5, с. 323]. На долю М. Лучицької випав переклад всіх скандинавських творів. Г. Леффлер прислав частину своїх спогадів про чудову жінку Софію Ковалевську, яка читала лекції у Стокгольмському університеті. Ці спогади у Г. Леффлера придбав журнал «Северный

вестник» та доручив Марії Вікторівні їх переклад [5, с. 323–324].

У 1892 р. у «Северном вестнике» був надрукований переклад М. Лучицької біографії С. Ковалевської і книга Е. Фрімана «Историческая география».

У 1895 р. видавець К. Солдатенков замовив у М. Лучицької переклад Л. Грегуара «История Франции в XIX веке», який вона здійснила і праці автора вийшли у чотирьох томах у 1896–1897 рр. [5, с. 325].

М. Лучицька вивчала данську мову, тому переклала і опублікувала у «Северном вестнике» роман Б. Бйорнсона «Новые веяния», видала власним коштом дві збірки праць скандинавських письменників із розповідями Б. Бйорнсона, Х. Ібсена, Габорга. Журнал «Северный вестник» зробив Марію Вікторівну постійним своїм автором. Перекладачка багато публікувалася у журналі «Божий мир». Значною подією став її переклад «Истории Европы XIV века» Ч. Файфа [3, с. 25].

У 1899 р. до М. Лучицької звернулася Леся Українка з проханням надати їй декілька уроків шведської мови, на що та погодилася. Як згадує М. Лучицька: «Учениця виявилась досить здібною до засвоєння мови» [5, с. 329].

У 1900 р. Марія Вікторівна важко захворіла від перевтоми, тому їй прийшлося редагувати переклади збірники творів Золя і Гюго для київського видавця Фукса [5, с. 329].

Подружжя Лучицьких неодноразово збирали кошти для тих, хто їх потребував, голодуючим шляхом видання збірників, до яких долучали видатних російських письменників, таких як: М. Лескова, В. Короленка, М. Горького, Ф. Сологуба, К. Станюковича та ін. З багатьма із них подружжя Лучицьких пов'язувала дружба і постійне листування [3, с. 30].

Предметом особливого піклування родини Лучицьких були Вищі жіночі курси у Києві, де І. Лучицький викладав з 1878 р., з початку їх заснування. Про це свідчить постанова Розпорядчого комітету Вищих жіночих курсів повідомити комітет про власний курс лекцій ученого на затвердження попечителем Київського навчального округу [7, арк. 1].

І. Лучицькому цікаво було викладати на курсах, про що згадує у мемуарах його дружина Марія Вікторівна, яка була членом Розпорядчого комітету при Вищих жіночих курсах.

Так, за благодійної участі І. Лучицького, а саме на кошти від прочитаних ним лекцій, Київським товариством грамотності була заснована народна безкоштовна



бібліотека-читальня для всіх жителів міста Києва та планувалося зібрати, по можливості, всі матеріали з народної освіти взагалі та з народної освіти Південно-Західного краю. Плати за користування книгами та періодичними виданнями не брали, а ті, хто бажав взяти книги додому, повинні були надати поручительство від особи, яка займала привілейоване громадське становище, або була відома адміністрації бібліотеки. Також при Товаристві була організована особлива бібліотечна комісія, яка, крім формування бібліотеки, займалася пошуком коштів на розповсюдження книг серед народу та збором інформації про школи, які найбільше потребують бібліотеки. Активну народно-педагогічну роботу вела у Товаристві М. Лучицька, яка порушила питання про необхідність організації при Київському товаристві грамотності особливого бюро, яке збирало б свідчення про вчителів, що шукають роботу, а також про вакантні вчительські посади [1, с. 8, 12, 14]. А у 1897 р. М. Лучицька стала попечителькою відкритої у жовтні 2-ї недільної жіночої школи у Павловському провулку. Загалом у цьому році було відкрито три недільні школи у м. Києві: дві чоловічі на Маріїнсько-Благовіщинській вулиці та у передмісті міста Звіринці, і одна жіноча у Павловському провулку. Всі три недільні школи були засновані у денних притулках для робітничого класу на таких умовах: 1) завідувачами школи ставали священики, затверджені Київським Відділом Училищної Єпархіальної Ради; 2) учні призначалися Радою Товариства після згоди священика, що завідував школою, і докладав про це відділу Єпархіальної Ради; 3) програми школи повинні відповідати церковно-приходським; 4) попечительство школою може бути надане особам, які рекомендовані Товариством; 5) нагляд над школами повинен здійснюватися на загальних основах, як і у церковно-приходських школах; 6) у ролі законовчителя у недільні школи запрошуються виключно викладачі духовно-навчальних закладів [2, с. 10–11]. Марія Вікторівна увійшла до складу Шкільної Комісії, яка мала на меті розробляти як теоретичні, так і всі практичні питання, пов'язані зі шкільною справою [2, с. 31].

На початку 1901 р. представниці групи інтелігенції м. Києва, які заснували жіночу недільну школу в Павловському Денному притулку, запропонували М. Лучицькій очолити цю школу. Марія Вікторівна погодилася бути завідуючою і викладачкою в одній із груп. Всі 50 осіб складали групи по 5 осіб.

Їх навчали читанню, письму, арифметиці, географії, історії [5, с. 331–332].

М. Лучицька постійно дбала про недільні школи, запрошувала різних відомих діячів для читання лекцій на користь недільної школи. Цьому свідчить лист, який надійшов до Марії Вікторівни від письменника С. Ємтатвевського 1901 р., в якому зазначалося: «Дуже шкода, що не міг відповісти Вам вчасно. Лист шукав мене у Петербурзі, а знайшов в Ялті лише сьогодні, 26 січня. Але, загалом, я не зміг би виконати Ваше прохання, прочитати лекцію у недільній школі, не дивлячись на глибоке співчуття до недільних шкіл, на жаль, я ніколи не виступав перед публікою і не можу виступати...» [8, арк. 1].

У 1902–1903 рр. М. Лучицька редагувала і підготувала до друку видання повного зібрання творів Е. Золя, яке вийшло у світ у видавництві Фукса у 1903 р. [5, с. 332].

Загалом, вона відредагувала 22 томи творів Гюго і 48 томів Золя, написала дослідження про Х. Ібсена. Вона вперше ввела у коло читання сучасників скандинавську літературу XIX–XX ст. – Г. Брандеса, Х. Ібсена, Б. Бьєрнстона, Г. Леффлера та ін. [5, с. 13].

Про благодійну діяльність М. Лучицької свідчить і те, що до неї часто зверталися за допомогою. Так, наприклад, у 1906 р. до перекладачки надійшов лист від ради Вищих жіночих курсів у Казані. У листі зазначалося, що рада прагне придбати книги з предметів історико-філологічного та юридичного факультетів для заснування студентської бібліотеки Вищих жіночих курсів, тому звертається до М. Лучицької з проханням пожертвувати на користь бібліотеки по можливості всіх власних видань та чим виразити співчуття до вищої жіночої освіти у Росії [6, арк. 1].

На зламі свого життя Марія Вікторівна отримувала мізерну пенсію (20 крб.), а з нею жила ще стара няня її дітей і онука Оленка, дочка загиблого сина Миколи, так що М. Лучицькій доводилося підробляти ще уроками французької.

У 1924 р. М. Лучицька померла. Такою була «подяка» від деяких тих, кому вона у дитячих притулках несла світ знань і любові, створювала разом з іншими інтелігентами сите життя і можливість навчатися [5, с. 15].

Висновки. Отже, діяльність М. Лучицької тісно пов'язана з культурно-освітньою та громадсько-благодійною, адже Марія Вікторівна активно сприяла благодійним організаціям Києва та інших міст з метою допомоги незаможним студентам, дітям робітників, сиротам і поліпшення побуту ро-



бітничого класу у Києві та інших містах, виконувала обов'язки завідуючої у недільній школі у Павловському Денному притулку і викладачкою в одній із груп, була членом Розпорядчого комітету при Вищих жіночих курсах. Важливим аспектом в її діяльності було те, що вона до кінця свого життя займалася перекладами книг відомих світових авторів, чим збагачувала культурний розвиток українського народу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Отчет о деятельности Киевского общества грамотности за 1896 г. – Киев : Типография императорского университета Св. Владимира Н.Т. Корчака-Новицкого, 1897. – 45 с.
2. Отчет о деятельности Киевского общества грамотности за 1897 г. – Киев : Типография императорского университета Св. Владимира Н.Т. Корчака-Новицкого, 1898. – 48 с.
3. Онопрієнко В.І. Владимир Иванович Лучицкий 1877–1949 / В.І. Онопрієнко ; отв. ред. И.И. Мочалов. – М. : Наука, 2004. – 283 с. : іл. – (Серія «Научно-биографическая литература» / РАН).
4. Таран Л.В. Иван Васильевич Лучицкий (1845–1918) / Л.В. Таран // Портреты историков: время и судьбы : в 2 т. – Т. 2: Всеобщая история / [отв. ред. Г.Н. Севастьянов и др.]. – М. : Иерусалим, 2000. – С. 267–275.

5. Українознавчі студії та мемуари Івана та Марії Лучицьких (кінець XIX – початок XX ст.) // Інститут української археографії та джерелознавства ім. М.С. Грушевського НАН України, Інститут всевітньої історії РАН (м. Москва) ; упорядкув., опрацюв. текстів, вступ. слово, біогр. та бібліогр. матеріали О. О. Новікова ; голова ред. кол. П. С. Сохань. – К. : [б.и.], 2007. – 403 с.

АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА

Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського

Ф. 66. Іван Васильович Лучицький

6. Спр. 553. Письмо Лучицкой Марии с просьбой пожертвования всех ее изданий студенческой библиотеке Высших женских курсов в Казани. 4 декабря 1906 г., 1 арк.

Ф. III. Комплексний фонд «Листування».

Зібрання листів видатних діячів науки, культури і освіти XVII–XX ст.

7. Спр. 8044. Распорядительный комитет по устройству Высших женских курсов в Киеве И. Лучицкому. Письмо 9 октября 1878 г., 1 арк.
8. Спр. 8127. Лист письменника до М.В. Лучицької з приводу лекцій на користь недільних шкіл з Ялти в Київ. 26 січня 1901 р. 1 арк.
9. Спр. 57126. Письмо М.В. Лучицкой от товарищей распорядителей вечера. 1882 г. 1 арк.

УДК 373.5.034]:37.018.3

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СПІВРОБІТНИЦТВА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ІЗ СІМ'ЄЮ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ СТАТІ ДІВЧАТ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Приходько А.В., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Іонова І.М., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті представлено модель розвитку співробітництва соціального педагога із сім'єю в процесі виховання статі дівчат підліткового віку, обґрунтовано її структурні елементи й методичні засади упродовження в умовах навчального закладу. Цю модель представлено у вигляді структури, що містить такі складники, як мета, завдання, функції, принципи, змістове й методичне забезпечення, компоненти (цільовий, змістово-технологічний і результативний блоки), умови й критерії ефективності.

Ключові слова: виховання статі, модель, співробітництво, соціальний педагог, дівчата підліткового віку.

В статье представлена модель развития сотрудничества социального педагога с семьей в процессе воспитания пола учениц подросткового возраста, обоснованы ее структурные элементы и методические принципы внедрения. Данная модель представлена в виде структуры, которая содержит такие составляющие, как цель, задания, функции, принципы, смысловое и методическое обеспечение, компоненты (целевой, содержательно-технологический и результативный блоки), условия и критерии эффективности.

Ключевые слова: воспитание пола, модель, сотрудничество, социальный педагог, ученицы подросткового возраста.



Prykhodko A.V., Ionova I.M. THE MODEL OF THE DEVELOPMENT OF THE COOPERATION OF SOCIAL TEACHER WITH FAMILY IN THE PROCESS OF UPBRINGING OF SEX OF GIRLS OF TEENS

The purpose of the article is to give some information on the model of development of the cooperation of social teacher with family in the process of upbringing of sex of girls of teens. Much attention is given to its structural elements and methodical principles of the introduction in the educational establishment. The author describes this model as a structure that contains such components, as an aim, tasks, functions, principles, semantic and methodical providing, special components (goal-oriented, sapid-technological and productive blocks), terms and criteria of efficiency.

Key words: *upbringing of sex, model, cooperation, social teacher, girls of teens.*

Постановка проблеми. Ознакою сучасної соціально-педагогічної науки і практики є активне оформлення теоретико-методологічних і методичних основ гендерного виміру навчально-виховного процесу, що, у свою чергу, засвідчує: виховання статі учнівської молоді залишається осторонь навчального процесу. Зокрема, зміст, форми та методи такого виховання не відповідають вимогам сьогодення й характеризуються низкою суттєвих недоліків (випускники шкіл мають недостатній рівень статевої поінформованості, необізнані з питаннями сексуальної культури, не орієнтуються повною мірою в психологічних особливостях статей, психології інтимних взаємин тощо).

У цьому зв'язку актуальності набуває обґрунтування моделі розвитку співробітництва основних суб'єктів виховання – педагогів і сім'ї – у процесі виховання статі, зокрема дівчат підліткового віку, яке б органічно поєднувало формування системи знань з анатомії та фізіології людини, психологічних, медичних і соціальних аспектів статевого життя з уявленнями про соціальне конструювання традиційного набору сімейних і професійних ролей чоловіка та жінки, розвиток навичок морально виваженої і статево безпечної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність виховання статі дівчат визначається в численних психолого-педагогічних дослідженнях різного часу. Процес такого виховання розглядається через систему діяльності вчителя, шкільного психолога, соціального педагога, батьків в аспекті впливу на статево свідомість (Т. Говорун, Н. Максимовська, Я. Мудрий, О. Сечейко та ін.); через формування культури сексуальної поведінки (О. Баряєва, І. Петрище, О. Філатова та ін.); через адаптацію до реалізації функцій сім'ї (Т. Араканцева, А. Даник, Г. Корчова, В. Кравець, Н. Слюсаренко та ін.).

Наукові основи налагодження співробітництва соціального педагога із сім'єю в процесі виховання статі дітей різного віку висвітлено в працях Н. Бараннікової, О. Главацької, С. Гришак, Н. Маркової, С. Чернишевої та ін.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає змогу констатувати, що між різними середовищами, у яких здійснюється статевий розвиток дівчат підліткового віку, не існує жорстких меж, їхня діяльність взаємозв'язана й має свій виховний потенціал.

Постановка завдання. У цьому зв'язку мета дослідження – на основі узагальнення й систематизації теоретичного матеріалу та практичного досвіду розробити прогностичну модель розвитку співробітництва соціального педагога із сім'єю в процесі виховання статі дівчат підліткового віку, визначивши критерії та рівні ефективності такої співпраці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати вивчення низки досліджень провідних науковців (Н. Бараннікова, О. Главацька, В. Дудукалов, В. Кравець, Л. Розова та ін.) дають нам змогу визначити, що співробітництво соціального педагога із сім'єю в процесі виховання статі дівчат підліткового віку є складною системою, котра функціонує відповідно до загальних цілей в принципів організації навчально-виховного процесу. Ефективність такого співробітництва, як зауважує О. Главацька [1, с. 9], найперше залежить від вимог, які висуває соціальна дійсність до змісту виховання статі, вмінь в навичок соціального педагога реалізовувати ці завдання в межах навчального закладу.

На наш погляд, ефективність і результативність співробітництва соціального педагога із сім'єю в процесі виховання статі дівчат підліткового віку корелює зі створенням відповідної моделі, з обґрунтуванням її структурних елементів і методичних засад упровадження в умовах навчального закладу. Погоджуючись із твердженням Н. Маркової [6, с. 14], зауважимо, що моделлю взаємодії сім'ї й соціального педагога в процесі виховання статі дівчат може стати таке інтегроване уявлення про досліджувану виховну систему, у якому передбачається створення ефективного виховного простору з єдиним напрямом розвивальних дій, єдністю вимог в аспекті моральних основ виховання, послідовністю поведінкових стратегій, корекцією деструктивних лі-



ній взаємодії з ученицями в контексті виховання їхньої статі.

Зауважимо, що під моделлю науковці, зокрема Т. Голованова [2], А. Тельнов [7] та ін., розуміють умовне зображення об'єкта, що відбиває його характеристики, які істотно важливі для цілей дослідження та є вагомими для отримання нової інформації про цей об'єкт [7, с. 169]; штучно створене для вивчення явище (предмет, процес, ситуацію тощо), аналогічне іншому явищу (предмету, процесу, ситуації тощо), дослідження якого утруднене або зовсім неможливе [2, с. 47–48].

Основна смислова характеристика моделювання в соціально-педагогічних дослідженнях, як стверджує С. Харченко, пов'язана з пошуком реальної аналогії предмета дослідження, де вирішення педагогічних завдань здійснюється успішно [8, с. 57].

У результаті вивчення джерельної бази, її систематизації та узагальнення (О. Главацької [1], М. Маркової [6] та ін.), модель розвитку співробітництва соціального педагога із сім'єю в процесі виховання статі дівчат представлено нами у вигляді складної структури, що містить такі складники: мета, завдання, функції, принципи, змістове й методичне забезпечення, компоненти (цільовий, змістово-технологічний і результативний), умови і критерії ефективності.

Зауважимо, що названі складники пов'язані між собою цілями, завданнями і принципами власне процесу виховання статі підлітків-учнів загальноосвітніх навчальних закладів, які закріплено на законодавчому рівні (Постанова Кабінету Міністрів «Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)» від 03.11.1993 № 896; Постанова Кабінету Міністрів «Державна програма «Репродуктивне здоров'я нації» на період до 2015 р.» від 27.12.2006 № 1849; Постанова Кабінету Міністрів «Програма «Українська родина»» від 14.03.2001 № 243 тощо).

Розглянемо детальніше основні складники моделі розвитку співробітництва соціального педагога із сім'єю в процесі статевих виховання дівчат підліткового віку. Передусім виокремимо *функції відповідної моделі*, поділивши їх на дві групи:

1. *Внутрішні функції* – навчальна (опанування соціальним педагогом і батьками фундаментальними знаннями основ педагогічної теорії і шкільної практики з питань виховання статі), *розвивальна* (формування творчого підходу під час співробітництва соціального педагога й батьків) і *виховна* (процес співробітництва фахівця із сім'єю має бути органічно поєднано із розвитком у них толерантності й терпимості у питан-

нях, пов'язаних із набуттям статевої ідентичності, статевим розвитком дівчат підліткового віку).

2. *Зовнішні (інтегративні) функції* розвитку співробітництва соціального педагога із сім'єю визначають професійно-педагогічну спрямованість усього процесу взаємодії суб'єктів виховного впливу із власне навчально-виховним процесом. Ця функція об'єктивно відображає взаємозв'язок співробітництва соціального педагога з батьками із циклом педагогічних дисциплін, із психологією, віковою фізіологією і шкільною гігієною, а також із дисциплінами суспільного й спеціального профілю [3, с. 9].

Важливим складником моделі розвитку співробітництва соціального педагога з батьками в процесі виховання статі дівчат підліткового віку, як стверджує Л. Карпушевська [4, с. 144], є *принципи організації і здійснення такої співпраці*. Виходячи з положень педагогічної теорії і практики, зауважимо, що до стрижневих принципів, які регулюють взаємодію соціального педагога із батьками щодо виховання статі дівчат підліткового віку, ми зараховуємо такі: культуровідповідності, природовідповідності, індивідуально-особистісного виховання, наступності й безперервності.

Перейдемо до висвітлення *компонентів (блоків) моделі розвитку співробітництва соціального педагога із сім'єю щодо виховання статі дівчат*. Так, *цільовий компонент* підпорядковується загальній меті діяльності соціального педагога й батьків – формування гармонійно розвиненої особистості, а також створення умов для оптимальної соціалізації особистості дівчат підліткового віку. Використовуючи напрацьовані теоретичні здобутки М. Маркової [6, с. 10–13], зауважимо, що, з огляду на предмет дослідження, вказана мета локалізується у формуванні здатності дівчат адекватно усвідомлювати й переживати свої статеві фізіологічні та психологічні особливості на основі особистісних уявлень про моральні й соціальні норми статевої поведінки в різних сферах життя, які дають можливість гнучко вибудовувати систему взаємовідносин із представниками протилежної статі.

У зв'язку зі сказаним, у межах запропонованої нами моделі мета співробітництва соціального педагога й батьків може проявлятися в кількох складниках – моральному, психологічному, естетичному, трудовому, правовому, які розглянуто нами в контексті висвітлення змістово-технологічного блоку.

Зауважимо також, що мета співробітництва соціального педагога із сім'єю зі статевого виховання дівчат підліткового віку



конкретизується в завданнях зазначеного виду діяльності. Вивчення низки наукових джерел (О. Баранов, О. Кікінежді, І. Ковальчук, В. Кравець, Н. Маркова та ін.) дало нам змогу сформулювати їх так:

1) надання допомоги у формуванні знань з анатомії, фізіології осіб різної статі, традиційних практик взаємин чоловіків і жінок у різних сферах їхньої життєдіяльності в історичній ретроспективі;

2) здійснення посередництва в придбанні соціального досвіду взаємодії осіб чоловічої та жіночої статей на різних вікових етапах;

3) організація допомоги в розвитку здібностей до статевої рефлексії.

Наступний визначений нами структурний складник моделі співробітництва соціального педагога із сім'єю в процесі виховання статі дівчат підліткового віку – *змістово-технологічний блок* – передбачає формування в педагогічних працівників і батьків стійкого інтересу до змісту навчальної та виховної діяльності, визначеного на рівні держави; прагнення оволодіти методами впливу на статево свідомість учениць, використовувати відомі та інноваційні технології виховання статі.

Дотримуючись визначених нами складників (моральний, психологічний, естетичний, трудовий, правовий) загальної мети співробітництва соціального педагога із сім'єю щодо виховання статі дівчат підліткового віку, розглянемо змістово-технологічний блок відповідної моделі докладніше. Зокрема, моральний складник цього блоку передбачає виховання почуттів честі й гідності в міжстатевих стосунках, критичного ставлення до неправильних установок стосовно протилежної статі.

Психологічний складник змістово-технологічного блоку співробітництва соціального педагога та батьків націлює їх на ознайомлення дівчат підліткового віку з психологічними основами дружби й кохання; навчання розуміння психологічних відмінностей чоловіка та жінки, вміння враховувати їх у міжстатевому спілкуванні, готовності долати конфліктні ситуації в цих стосунках; ознайомлення з прийомами саморегуляції, самоконтролю та самокорекції поведінки під час взаємодії з однолітками протилежної статі.

Спираючись на педагогічну теорію та практику (Н. Мойсенюк, А. Мудрик, В. Поставний та ін.), зауважимо, що естетичний складник виховання статі дівчат підліткового віку може передбачати застосування соціальним педагогом і батьками методів формування уявлень про естетичну культуру сім'ї й міжстатевих стосунків; виховання в дівчат поваги

до сімейних традицій, уміння організувати сімейні свята; розширення уявлень про естетику побуту; розкриття значення мистецтва в житті сім'ї, навчання розумної організації дозвілля й культурного відпочинку.

Як переконують деякі науковці, зокрема Н. Слюсаренко, важливою частиною змістового наповнення виховання статі дівчат підліткового віку є їхня трудова підготовка, котра передбачає формування психологічної установки на необхідність ведення домашнього господарства, діагностування рівня готовності учениць до домашньої праці; орієнтування дівчат на рівномірний розподіл обов'язків з ведення домашнього господарства між усіма членами сім'ї незалежно від статевої належності, подолання стереотипних установок щодо поділу хатніх справ на чоловічі й жіночі; навчання учениць раціональної організації домашньої праці (точний перелік справ, визначення послідовності й тривалості виконання кожної справи, одночасне виконання кількох справ, розподіл особливо складних справ на більш тривалий період); прищеплення навичок ощадливості, економності, планування сімейного бюджету.

Уважаємо, що правове наповнення змістово-технологічного блоку може включати такі складники, як ознайомлення дівчат з основними положеннями сімейного права; пояснення чинних державних актів, які стосуються механізму позбавлення материнських і батьківських прав та усиновлення; визначення сутності правового забезпечення гендерної рівності чоловіків і жінок; національних механізмів установлення демократії на засадах рівноправності статей в Україні; роз'яснення окремих статей і положень адміністративного, кримінального права, які стосуються кримінальної відповідальності за ухилення від лікування венеричних хвороб, незаконне проведення абортів, зґвалтування, розбещення неповнолітніх і задоволення статевої пристрасті неприродним способом.

Отже, у ході реалізації змістово-технологічного блоку розробленої нами моделі взаємодії соціального педагога й батьків дівчата підліткового віку набувають необхідних їм знань про культуру взаємин статей; у них формується мотивація, спрямована на використання набутих знань у процесі взаємодії з однолітками чоловічої статі, культивуються відповідні вміння щодо їх застосування; формується активна позиція особистості щодо реалізації ідеалів і цінностей паритету статей у різних сферах їхньої життєдіяльності.

Уважаємо, що ступінь засвоєння змісту фактичних знань, представлених у моделі



розвитку співробітництва соціального педагога й батьків, виявляється в здібності учениць до міркування як форми психічного відбиття навколишньої соціальної дійсності в поняттях і судженнях, дотичних до проблематики статі.

Подальше обґрунтування змістово-технологічного блоку моделі розвитку співробітництва соціального педагога з батьками щодо виховання статі дівчат підліткового віку пов'язане з розробленням *технологічного компонента*. У цьому зв'язку зауважимо, що досягнення мети, виконання завдань і реалізація змісту соціально-педагогічної діяльності здійснюється за допомогою сукупності методів, прийомів, засобів і форм, котрі є складниками різноманітних технологій діяльності соціального педагога [8, с. 13].

Погоджуючись із Н. Марковою [6, с. 190], наголосимо на тому, що технологічний компонент утворює процесуальний складник соціально-педагогічної діяльності. Саме в такому розумінні нами представлено технологічний компонент моделі співробітництва соціального педагога із сім'єю зі статевого виховання дівчат підліткового віку.

Дотримуючись визначених нами змістових блоків – блоку фактичних знань, блоку формування соціального досвіду взаємодії статей, блоку розвитку рефлексії статевої культури дівчат підліткового віку, вважаємо за доцільне технологічний компонент (процесуальний складник) моделі співробітництва соціального педагога з батьками представити у вигляді трьох групи технологій:

I група – технології формування фактичних знань (проблемна лекція; бесіда; дискусія; кейс-метод тощо);

II група – технології формування соціального досвіду взаємодії статей (ігрові методики; конкурси; вікторини; створення проблемних ситуацій; соціально-педагогічний тренінг);

III група – технології розвитку рефлексії статевої культури дівчат підліткового віку (творчі проектні технології; написання тематичних творчих робіт; аналіз художніх творів, фільмів, які є дотичними до проблематики статі й міжстатевої взаємодії; метод творчого есе-роздуму; метод проєкції).

Погоджуючись загалом із Л. Карпушевською [4, с. 148], зауважимо, що застосування названих технологій реалізації моделі співробітництва соціального педагога з батьками сприяють усвідомленню позиції дівчат підліткового віку щодо міжстатевих відносин; розвитку важливих особистісних якостей; спрямовують учениць до аналізу й перегляду своїх дій; формують критичне мислення, уміння оцінювати та керувати

власною поведінкою. Уважаємо, що ці групи технологій спонукають дівчат до самостійності й допомагають здійснити перехід від теорії до прикладних знань, спрямованих на самопізнання, самовизначення та самовдосконалення особистості.

Перейдемо до розгляду останньої, визначеної нами структурної одиниці моделі розвитку співробітництва – *результативного блоку*. Цей блок передбачає співробітництво соціального педагога й батьків, орієнтованого на формування та розвиток статевої вихованості й статевої культури на рівні свідомості та поведінки дівчат підліткового віку. Складниками такої вихованості й культури є когнітивний, емоційно-оцінний, особистісно-сутнісний і поведінковий компоненти.

Зважаючи на той факт, що мета будь-якої діяльності – це її ідеальний результат, то результатом упровадження моделі розвитку співробітництва соціального педагога із сім'єю щодо виховання статі дівчат уважатимемо сформованість статевої культури (стосунки між дівчиною та хлопцем в інтимній сфері, побудовані на досягненні сексуальної гармонії, задоволенні індивідуальних потреб кожного з одночасним шануванням і пристосуванням до тонкощів натури партнера [49, с. 7]) і вихованості як якостей їхньої соціалізованості. Отже, результатом співробітництва соціального педагога із сім'єю щодо виховання статі дівчат підліткового віку є їхня соціалізованість, важливим компонентом якої є статевая ідентифікація, основою якої є статевая культура й вихованість особистості.

Вищесказане уможливорює наведення узагальнень щодо *умов і критеріїв ефективності реалізації моделі* співробітництва соціального педагога із сім'єю зі статевого виховання дівчат підліткового віку. Серед іншого дослідники (О. Главацька, Л. Головач, Л. Карпушевська, О. Філатова та ін.) наголошують на необхідності дотримання таких умов:

- статевая культура особистості дівчат підліткового віку має формуватися як цілісна інтегральна властивість, складниками якої є відповідні структурні компоненти, що знаходяться в певному взаємозв'язку і взаємозалежності [3, с. 12–16];

- процес розвитку статевої культури учениць здійснюється на основі впровадження комплексної програми виховання статевої культури, що передбачає інтеріоризацію впливів зовнішнього середовища і внутрішнього розвитку індивіда [4, с. 147];

- система профілактичних і корекційних видів діяльності й процесів самовдосконалення інтегративних якостей статевої куль-



тури та поведінки дівчат підліткового віку здійснюється на основі врахування зони актуального й найближчого, більш високого, рівня розвитку основних її якостей [5, с. 9–14];

- психолого-педагогічна готовність суб'єктів виховного впливу, що передбачає вдосконалення особових якостей педагогів і батьків, розвитку гуманності їхньої виховної позиції, готовності до застосування передових досягнень науки і практики [1, с. 9; 23];

- підбір інноваційних дидактичних засобів і прийомів подачі матеріалу, використання активних методів та організаційних форм виховання статі;

- дотримання особистісно-орієнтованого підходу у вихованні статевої культури дівчат підліткового віку [4, с. 147];

- персоналізація виховної взаємодії, що передбачає включення в процес співробітництва соціального педагога із сім'єю особистісного досвіду учениць (почуттів, переживань, емоцій, знань, виражених дій і вчинків, набутого позитивного досвіду вибудовування стосунків із представниками чоловічої статі в різних сферах життєдіяльності) [4, с. 148].

З-поміж критеріїв ефективності реалізації моделі розвитку співробітництва соціального педагога із сім'єю щодо виховання статі дівчат підліткового віку науковці виокремили такі: 1) сформованість статевої ідентичності; статевої диференційованості; 2) сформованість адекватної статевої поведінки, сексуальної свідомості, орієнтованих на збереження здорового способу життя, репродуктивної функції; 3) засвоєння подружніх ролей і вироблення установки взаємного партнерства; 4) розвиток жіночої індивідуальності, яка пов'язана з усвідомленням власного жіночого образу «Я», переживаннями щодо духовної й фізичної близькості з особами протилежної статі; 5) набуття досвіду статевої поведінки як результату функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи: засвоєння ученицями основних елементарних норм і правил поведінки; рівень домагань особистості відповідно до реальних умов її життєдіяльності в задоволенні основних потреб тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз актуальних досліджень дає змогу стверджувати про доцільність установа тисних зв'язків соціального педагога з батьками у справі виховання статі дівчат підліткового віку. Установлено, що однією з умов підвищення результативності та ефективності такої співпраці є розроблення й обґрунтування прогностичної моделі, складниками якої можуть бути цільовий, змістово-технологічний і результативний блоки. Визначено, що основною метою та результатом співробітництва соціального педагога й батьків є формування та розвиток статевої вихованості й статевої культури на рівні свідомості та поведінки дівчат підліткового віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Главацька О.Л. Проблема підготовки майбутніх учителів до статевого виховання учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.Л. Главацька. – Тернопіль, 2004. – 18 с.
2. Голованова Т.П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді : [монографія] / Т.П. Голованова. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2007. – 338 с.
3. Дудукалов В.В. Педагогические условия полового воспитания студентов младших курсов вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В.В. Дудукалов. – Волгоград, 2002. – 22 с.
4. Карпушевська Л.Р. Модель виховання статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів / Л.Р. Карпушевська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. 2016. – Вип. 16. – Книга 2. – С. 142–149.
5. Корчова Г.Л. Соціально-педагогічні умови профілактики статевої девіації старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Г.Л. Корчова. – К., 2006. – 18 с.
6. Маркова Н.В. Педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування статевої культури старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Н.В. Маркова. – Луганськ, 2010. – 20 с.
7. Тельнов А.С. Прогностична модель розвитку соціальних процесів на підприємстві / А.С. Тельнов // Вісник економічної науки на Україні. – 2012. – № 1. – С. 167–171.
8. Харченко С.Я. Соціально-педагогічні технології : [навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С.Я. Харченко, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.



СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 13.001.76

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У САМОВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Калініченко А.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницький торговельно-економічний інститут

Київського національного торговельно-економічного університету

У статті розглянуто поняття інноваційності в педагогічній науці, зокрема й місце інновацій у розвитку особистості студента. Виокремлено сутність сучасних інноваційних педагогічних технологій, яка полягає в тому, що вони повинні формувати загальні та професійні компетенції студентів, не тільки спиратися на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, але ґрунтуватися на творчому, продуктивному мисленні, поведінці та спілкуванні особистості. Закцентовано увагу на тому, що цілями інноваційних педагогічних технологій є сприяння самореалізації та самоствердженню особистості студентів; орієнтація на гуманістичні, особистісно орієнтовані, культурні цінності; використання творчих, активних, індивідуально диференційованих методів і форм навчання.

Ключові слова: інновації, педагогічні технології, інноваційні педагогічні технології, інноваційне середовище, самовиховання.

В статье рассмотрено понятие инновационности в педагогической науке, в частности, место инноваций в развитии личности студента. Выделена сущность современных инновационных педагогических технологий, заключающаяся в том, что они должны формировать общие и профессиональные компетенции студентов, не только опираться на процессы восприятия, памяти, внимания, но и основываться на творческом, продуктивном мышлении, поведении и общении личности. Акцентировано внимание на том, что целями инновационных педагогических технологий являются содействие самореализации и самоутверждению личности студентов; ориентация на гуманистические, личностно ориентированные, культурные ценности; использование творческих, активных, индивидуально дифференцированных методов и форм обучения.

Ключевые слова: инновации, педагогические технологии, инновационные педагогические технологии, инновационная среда, самовоспитание.

Kalinichenko A.I. INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF THE STUDENTS' SELF-EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The essence of modern innovative pedagogical technologies, which consists in the formation of students' general and professional competencies is distinguished. It is mentioned that they should be based not only on processes of perception, memory, attention, but based on creative, productive thinking, behavior and communication of personality as well. The emphasis is made on the fact that the goals of innovative pedagogical technologies are to promote self-realization and self affirmation of the student's personality; orientation to humanistic, personally oriented, cultural values; the use of creative, active, individually differentiated methods and forms of learning.

Key words: innovations, pedagogical technologies, innovative pedagogical technologies, innovative environment, self-education.

Зміна ролі освіти в суспільстві зумовила більшу частину інноваційних процесів. Із соціально пасивного, рутинного процесу, що здійснюється в традиційних соціальних інститутах, освіта стає активною. Актуалізується освітній потенціал як соціальних інститутів, так і особистісний. Раніше безумовними орієнтирами освіти були формування знань, навичок, інформаційних і соціальних умінь (якостей), що забезпечують «готовність до життя», що розуміється як здатність пристосування особистості до су-

спільних обставин. Нині освіта переважно орієнтується на створення таких технологій і способів впливу на особистість, які забезпечують баланс між соціальними й індивідуальними потребами, і, які, запускаючи механізм саморозвитку (самовдосконалення, самоосвіти), забезпечують готовність особистості до реалізації власної індивідуальності та змін суспільства. Особлива роль у цьому процесі відводиться системі виховання, що має специфічні особливості здійснення інновацій [5].



Інновації в області виховання залежать, насамперед, від високого професіоналізму педагогічних кадрів, їхньої готовності працювати сучасно, оскільки інноваційний виховний потенціал вишу щодо нововведень виховного процесу не реалізується автоматично. Динаміка соціально-економічних процесів у постіндустріальному (електронному, інформаційному) світі радикально актуалізувала проблему інноваційного потенціалу нації як однієї з гарантій стабільних її позицій у світовому співтоваристві, успішного реагування на різноманітні цивілізаційні виклики. Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. З урахуванням цього нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження і розвитку творчої потенції людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності в змінних соціальних умовах, готовності до сприймання і розв'язання нових завдань.

Внаслідок продукування нових знань, створення нових технологій, систем комунікацій, ускладнення соціальних зв'язків постійно оновлюються вимоги до якості освіти, одним із найважливіших засобів забезпечення якої є інноваційність освітнього пошуку. Інноваційність розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає: 1) відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін; 2) відкритість культурі й суспільству, що виявляється в прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми й обрати оптимальні способи їх розв'язання; 3) відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло би формуванню і розвитку образу «Я». Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку [1].

Термін «педагогічна технологія» (грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) з'явився в науці порівняно недавно. Щодо навчального процесу його було вжито 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі (1842–1923 рр.). Важливою умовою навчання у вищому навчальному закладі є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний студент став самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Саме в цьому і полягає

гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість вихованця. Ступінь гуманізації цього процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості. Необхідність гуманістичної спрямованості освіти, суттю якої є дбайливе ставлення, повага до особистісного «Я» кожного вихованця, обґрунтував американський психолог Карл Роджерс (1902–1987 рр.). У книзі «Свобода навчатися» він стверджував, що тільки розуміння і прийняття педагогом студента таким, яким він є, без авторитарного тиску з метою кардинально його змінити, робить процес формування особистості результативним. Орієнтація на особистісну сутність людини, прагнення звільнити її від одноманітності в суспільному бутті й особистісному розвитку домінують у сучасній теорії і практиці виховання та навчання.

Характерними ознаками гуманістичної педагогіки є: надання ініціативи в пізнавальній діяльності, створення емоційно стимулюючого навчального середовища, розвиток саморегуляції та свободи, закорінених у почуття й усвідомлення особистої відповідальності; здійснення навчально-виховного процесу в атмосфері взаємодії, емоційної співдружності; структурування педагогічного процесу на визнаній солідарній основі; виконання вчителем ролі порадника, консультанта, джерела знань, метою якого є створення для студентів реальних можливостей вибору пізнавальних альтернатив і самореалізації у формі, яка б відповідала рівневі розвитку кожного з них; формування і добір освітніх програм з огляду на максимальні можливості розвитку потенціалу і стимулювання творчих здібностей, обговорення вчителем зі студентами проблем пізнавального розвитку, засобів його оцінювання [2].

Самовиховання – управління суб'єктом своєю діяльністю, спілкуванням, поведінкою, хвилюваннями, спрямованими на зміну своєї особистості відповідно до усвідомлених цілей, ідеалів і переконань для самовдосконалення. Самоактуалізація, самореалізація й самоутвердження особистості відбуваються протягом усього життя. Важливим шляхом їх здійснення є самовиховання. Концепція самовиховання в педагогічній психології пов'язана, передусім, з розумінням процесу розвитку психіки вихованця. Аналіз цього процесу показує, що самовиховання – активна внутрішня сила розвитку особистості в юнацькому віці; воно залежить від виховання загалом



і розвивається за своїми законами. Самовиховання – це саморегуляція, самоуправління особистості з намірами змінити себе, свідоме закорінення зовнішніх регулюючих чинників, це свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення, удосконалення або зміну нею своїх якостей згідно із соціальними й індивідуальними цінностями, орієнтаціями, інтересами, що складаються під впливом умов життя і виховання. Темпи й інновації сучасного життя змушують усіх переглянути погляди на багато аспектів як в плані навчання студентів, так і в плані їхнього виховання. Сучасна молодь відрізняється особливими поглядами на життя. Завдання сучасного педагога – сприяти загальному розвитку студента і вчасно та вдало спрямувати цей розвиток. Саме тому до використання сучасних програмних засобів звертаються педагоги не лише під час вивчення тих чи інших дисциплін у навчальному закладі, але й під час проведення виховних заходів, виховних годин. Адже випускники вищих навчальних закладів мають бути компетентними фахівцями з багатим внутрішнім світом.

Серед різноманітних напрямів нових педагогічних технологій найбільш адекватною меті є технологія кооперативного навчання у співробітництві (cooperative learning). Інноваційні педагогічні технології, про які йдеться в даному розділі, і будь-які інші, що лише зароджуються в педагогічній теорії і практиці, неможливі без широкого застосування нових інформаційних технологій, передусім комп'ютерних. Серед розмаїття інноваційних напрямів варто надати перевагу технологіям типу технології кооперативного навчання, бо, по-перше, вони легко вписуються в навчальний процес, докорінно не змінюють зміст навчання, який визначений освітнім стандартом, дозволяють досягати поставленої будь-якою програмою чи стандартом освіти мети з будь-якого навчального предмета; по-друге, вони є істинно педагогічними технологіями, гуманістичними не тільки у своїй філософській і психологічній суті, але й у суто моральному аспекті, забезпечують не тільки успішне засвоєння навчального матеріалу всіма студентами, але й їх інтелектуальний, моральний, духовий розвиток, самостійність, доброзичливість до викладача й один до одного, комунікабельність, бажання допомогти іншим [3].

Сутність сучасних інноваційних педагогічних технологій полягає в тому, що вони повинні формувати загальні та професійні компетенції студентів, не тільки спиратися на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, але ґрунтуватися на творчому, продуктивно-

му мисленні, поведінці та спілкуванні особистості. Вищезазначене передбачає, що процес навчання організовується так, що студенти вчать спількуватися, взаємодіяти один з одним (у навчальній групі) та з іншими людьми, критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу виробничих ситуацій, ситуаційних професійних завдань і відповідної інформації.

Цілями інноваційних педагогічних технологій є: сприяння самореалізації та самоствердженню особистості студентів; орієнтація на гуманістичні, особистісно орієнтовані, культурні цінності; використання творчих, активних, індивідуально диференційованих методів і форм навчання.

Спираючись на погляди сучасних науковців і педагогів-практиків, можна назвати актуальними для використання в системі вищої освіти такі інноваційні педагогічні технології:

1. Технологія навчання (як дослідження), мета якої – прищепити студентам навички дослідницької роботи, сформувати активну, творчу особистість.

2. Інтегральна педагогічна технологія – створює оптимальні умови для розвитку та самореалізації студента шляхом формування цілісних знань про об'єкт, що вивчається та є основою творення «образу світу».

3. Ігрові технології навчання – це організація навчального процесу, заснована на реконструкції моделі діяльності в межах запропонованого сценарію.

4. Тренінгові технології навчання передбачають алгоритм розв'язання найбільш типових практичних задач.

5. Технологія розвивального навчання – формує в студента здібності до самовдосконалення, активного, самостійного творчого мислення, самостійного навчання.

6. Технологія особистісно орієнтованого навчання має за мету надати студентові можливість проявляти самостійність мислення, незалежність, здатність до власного вибору.

7. Технологія проблемного навчання – націлена стимулювати інтерес студентів до нових знань, до розвитку себе за допомогою вирішення особистих проблем і використання цих знань у конкретній практичній діяльності.

8. Технологія диференційованого навчання – формує в студентів уміння вчитися, потребу в самоосвіті, виникнення бажання генерувати ідеї, шукати альтернативні розв'язки стандартних і проблемних ситуацій.

9. Технологія гуманістичного навчання – спрямована на виховання свідомих громадян, патріотів, освічених, творчих особи-



стостей, становлення їхнього фізичного й морального здоров'я, забезпечення пріоритетного розвитку людини на засадах гуманізації, гуманітаризації та демократизації освітніх процесів.

Інноваційний потенціал щодо виховних нововведень містить такі блоки: матеріальних і фінансових резервів; особистісний; інноваційності середовища; особливостей вишу як організації.

Блок матеріально-фінансових резервів має два складника – матеріальний (до нього входять просторові можливості розгортання виховних нововведень і матеріальне забезпечення під інновацію) і фінансовий (свобода і гнучкість у розпорядженні фінансами, а не тільки кількість грошей, які можна витратити на виховну інновацію).

У блок особистісних резервів входять особливості педколективу (творча спрямованість), студентів (досвід творчості, загальнокультурний рівень, різноманітність інтересів, досвід організаційної роботи), керівників інноваційної виховної діяльності (схильність до творчості, компетентність у сфері виховання, загальна культура, інноваційний досвід).

Третій блок – інноваційність середовища (співвідношення середовища з виховними інноваціями). Те саме середовище може мати високий потенціал для одного нововведення і низький – для іншого.

Ще один блок – інноваційні особливості вузу як організації. Його складники: цілі (орієнтація на розвиток вузу як виховної

системи), організаційна структура (гнучкість і модульність), комунікації (інформаційний обмін між суб'єктами освітнього простору) [5].

Отже, саме нові інформаційні технології дозволяють повною мірою розкрити педагогічні, дидактичні функції інноваційних методів, реалізувати закладені в них потенційні можливості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / І. Дичківська. – 3-тє видання, виправлене. – К. : Академвидав, 2015 р. – 304 с.
2. Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pu.if.ua/depart/PedagogicsHistory/resource/file/robocha%20programa/kli.pdf>.
3. Пальчевський С. Сугестопедагогіка : новітні освітні технології : [навч. посібник] / С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 351 с.
4. Чубко О. Інноваційні технології навчання в контексті педагогічної підготовки майбутнього вчителя / О. Чубко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/jpdf/VchdpuP_2013_1_108_37.pdf.
5. Ягодкіна В. Возможности профессионально-личностной самореализации студентов в образовательном пространстве современного российского общества : дисс. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / В. Ягодкіна ; Дон. гос. техн. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2010. – 185 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dslib.net/soc-filosofia/vozmozhnosti-professionalno-lichnostnoj-samorealizacii-studentov-v-obrazovatelnom.html>.



УДК 378.147

ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІЄРАРХІЧНО-РІВНЕВОЇ МОДЕЛІ ДИДАКТИЧНОЇ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Малихіна С.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри економіки

Національний транспортний університет

У статті проаналізовано методологічні підходи до технологічності навчання. Розглянуто сучасні педагогічні технології формування педагогічних явищ та реалізації дидактичних систем. Подано опис власної технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: технологічне навчання, педагогічна технологія, дидактична система, технологія реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації, навчальна діяльність.

В статье проанализированы методологические подходы к технологичности обучения. Рассмотрены современные педагогические технологии формирования педагогических явлений и реализации дидактических систем. Дано описание собственной технологии реализации иерархически уровневой модели дидактической интенсификации учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: технологическое обучение, педагогическая технология, дидактическая система, технология реализации иерархически уровневой модели дидактической интенсификации, учебная деятельность.

Malykhina S.V. TECHNOLOGY OF IMPLEMENTATION OF THE HIERARCHIC-LEVEL MODEL OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY DIDACTIC INTENSIFICATION

The article analyzes the methodological approaches to technological learning. Modern pedagogical technologies of pedagogical phenomena formation and implementation of didactic systems are considered. The description of own technology of implementation of the hierarchical-level model of students' educational activity didactic intensification is given.

Key words: technological training, pedagogical technology, didactic system, technology implementation of hierarchical-level model of students' educational activity didactic intensification.

Постановка проблеми. Високий рівень складності пропонованої ієрархічно-рівневої моделі, стохастичний характер процесів, що досліджуються та точковий характер вимірів функцій стану інтенсифікації, наявність неконтрольованих впливів, а також ряд інших факторів призводить до значних ускладнень при практичному застосуванні ієрархічно-рівневої моделі. З метою усунення негативних впливів ми пропонуємо застосувати спеціальну технологію, – технологію реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі наявні різні визначення понять «дидактична технологія», «технологія навчання», «технологія педагогічного процесу», «освітня технологія», «педагогічна технологія» (В. Гузев [1], М. Левіна [2], В. Юдін [7] та інші). Першою спробою створити такий технологічний процес навчання з гарантованими результатами було програмоване навчання, яке виникло у 60-х роках ХХ сторіччя у зв'язку з проникненням ідей кібернетики у педагогіку.

Постановка проблеми. Метою даної статті є аналіз методологічних підходів до технологічності навчання, розгляд сучасних педагогічних технологій формування педагогічних явищ та реалізації дидактичних систем, надання опису власної технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Метою програмованого навчання була оптимізація управління процесом вчення. Програмоване навчання припускає таку організацію процесу навчання, при якій учень за допомогою особливим чином підготовлених дидактичних засобів (програми) може самостійно здобувати нові знання та вміння.

Нині розрізняють такі критерії технологічності навчання: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність, гарантованість, що досягається. У наш час пошуки оптимальних дидактичних підходів і засобів призвели до виникнення особливого «технологічного» підходу у дидактиці вищої школи.

Технологічний підхід, на думку Л. Кондрашової, передбачає використання різноманітних технологій:



– моделювання навчальної інформації у вигляді різнорівневих задач різного ступеню складності;

– засвоєння навчального матеріалу у формі діалогу, що забезпечує суб'єктно-сенсове спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості (технологія навчального діалогу);

– імітацію проблемних та ігрових ситуацій, пошук виходу з яких забезпечує реалізацію особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, колізійності, змагальності (імітаційно-ігрова технологія) [4, с. 216-127].

У широкому розумінні технологія – це сукупність форм, методів, прийомів і засобів передачі соціального досвіду, а також технічне оснащення цього процесу. Зараз під терміном «дидактична технологія» об'єднується галузь наукових досліджень з виявлення цілей, задач, закономірностей, принципів, змісту, методів, форм, засобів, що допомагають досягти позитивного результату у розробці оптимальних навчальних систем, конструювання відтворюваних дидактичних процесів зі заздальгідь заданими характеристиками.

У вітчизняній педагогічній літературі терміном «технологія» послуговуються дуже широко. Він може позначати напрямок дидактики, технологічно розроблену навчальну систему, систему методів і прийомів, нарешті, методуку та окремі методи. Використання різноманітних технологій, спрямованих на поліпшення навчального процесу, як правило, передбачає розв'язання таких задач:

– підвищення професійно значущих знань майбутніх фахівців, гармонізації індивідуально-суб'єктивного та набутого у навчальній діяльності, інтелектуально-емоційної якості професійного зростання особистості;

– вироблення та закріплення професійно важливих способів регуляції поведінки, адекватних реакцій на зовнішні впливи;

– забезпечення емоційного добробуту кожному студенту, задоволення від навчальних занять у ході навчальної діяльності, взаємин, що виникають у процесі навчання, відчуття психологічного захисту і комфорту [4, с. 215].

На нашу думку, основними характеристиками дидактичної технології повинні бути: *оптимальність, інтегральність, науковість, відтворення, елементи програмування, використання сучасних технічних засобів навчання та дидактичних матеріалів, методів, якісна і кількісна оцінка результатів навчання*. До специфічних характеристик дидактичної технології відносяться: конкретність дидактичних вказівок і приписів, певна за-

лежність від висунутої конкретної мети, навчальний цикл; динамічність структурних елементів і самої технології.

Як правило, у загальному вигляді дидактична технологія складається з певних послідовних елементів:

– сукупності навчальних дій;

– навчальної інформації;

– навчальної взаємодії у вигляді навчальних завдань,

– навчального циклу.

Логіка індивідуального вибору в умовах технологічного підходу до організації навчання визначається психологічними механізмами студентів (емоціями, потребами, інтересами), що забезпечує взаємодію комплексу факторів та позитивно впливає на ставлення студентів до навчальної діяльності.

Специфіка дидактичної технології полягає у тому, що у ній конкретизується і здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення висунутої мети. Чітка орієнтація на досягнення мети, у свою чергу, передбачає максимальне уточнення цілей та завдань; чітку орієнтацію всього ходу навчання на досягнення висунутих цілей; оцінку поточних результатів, корекцію ходу, заключну оцінку результатів [1].

Сучасні науковці намагаються поєднати технологічні механізми та механізми моделювання в єдине ціле для розв'язання питань, пов'язаних з формуванням різноманітних компетентностей студентів у процесі навчання та інтенсифікацією навчальної діяльності.

Українська дослідниця Г. Удовіченко у дисертаційній роботі представляє апробацію технології формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей, що реалізується у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Авторська технологія розуміється як «така послідовність дій, за якої кожному структурному елементу змісту предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей відповідає певний визначений спосіб його засвоєння» [5, с. 91-92] і містить шість етапів: етап цілепокладання й занурення, етап мотиваційного забезпечення успішності формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей, етап раціоналізації навчальної інформації та дидактичної фасилітації, операціональний етап, етап сприяння рефлексивним діям та етап визначення кореляцій між очікуваних компетентностей, самопрезентація досягнутого [5, с. 124].

Сучасна російська вчена О. Павлова розробляє технологію організації навчаль-



ної діяльності студентів, засновану на інтенсифікації навчального процесу вищого навчального закладу. Модель технології інтенсифікації навчальної діяльності О. Павлової представлена на рис. 1, що подається нижче.

Як видно із рис. 1, дослідниця обрала лінійно-розгалужений варіант побудови технології, до складу якої входять декілька змістових модулів, у межах кожного модуля застосовуються оглядові лекції, практичні заняття, самостійна робота, консультації академічного консультанта, тренінги (аудиторні та поза аудиторні), проміжний та підсумковий контроль якості знань студентів.

Тож, очевидно, що вчена розуміє технологію як певну послідовність взаємопов'язаних і взаємообумовлених науково обґрунтованих етапів і процедур: «Розробка даної технології, що базується на інформаційних технологіях, обумовлена необхід-

ністю інтенсифікації навчального процесу, як основного і найбільш ресурсоемісного, без зниження вимог до якості знань і при незмінній тривалості. Технологія організації навчальної діяльності студентів вишу, заснована на інтенсифікації навчального процесу, повинна сприяти активізації самостійної діяльності студентів, привести до підвищення інтересу студентів до досліджуваної дисципліни, якості знань студента з дисципліни» [3, с. 11].

Модель технології організації навчальної діяльності студентів вишу, заснована на інтенсифікації навчального процесу, за задумом дослідниці, забезпечує об'єктивні показники якості підготовки студентів, стимулює їх відповідальність і спрямована на підвищення ефективності самостійної роботи студента, дозволяє довести знання учнів до потрібного рівня, а також забезпечує побудову навчального процесу

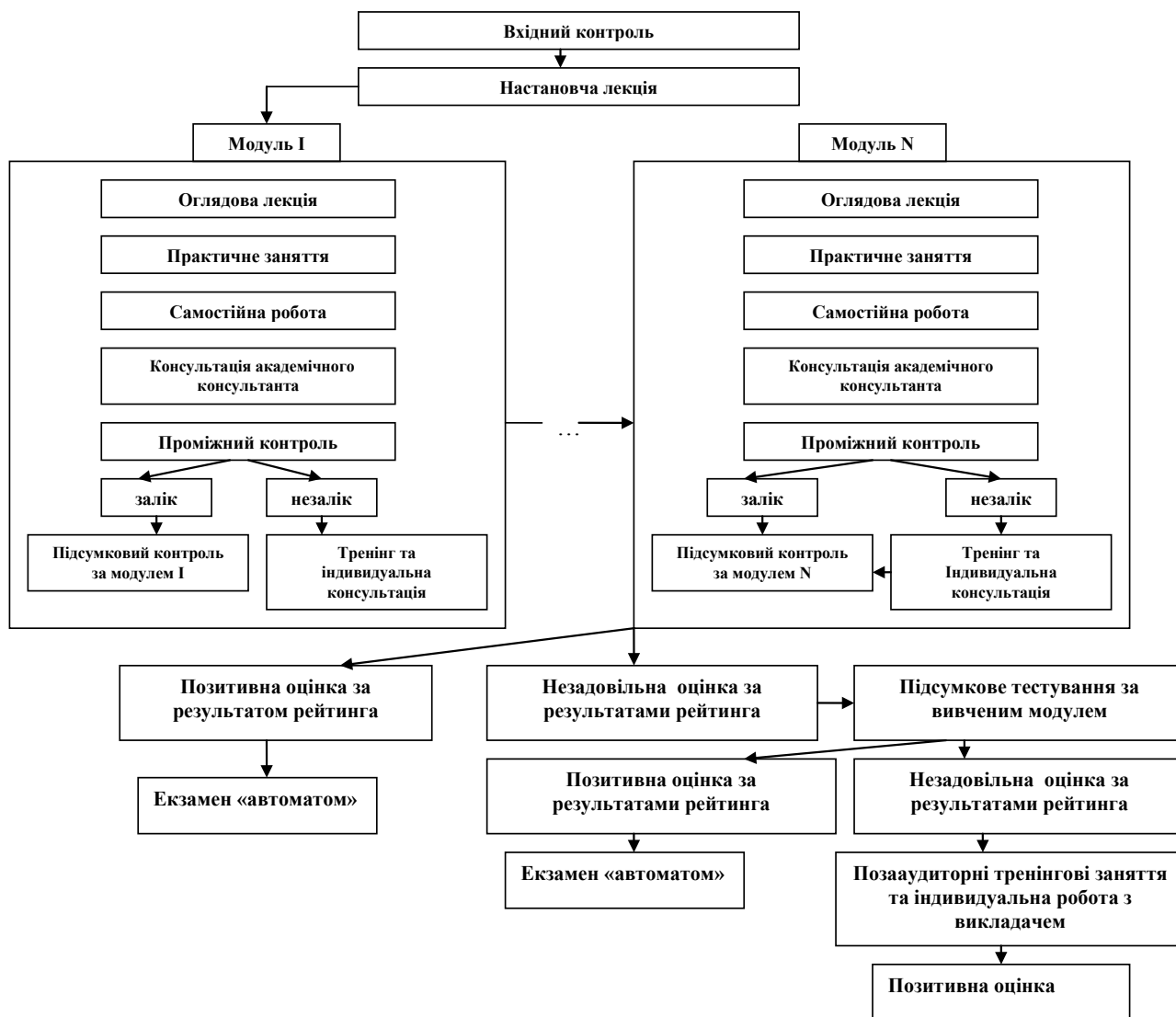


Рис. 1. Модель технології інтенсифікації навчального процесу О. Павлової



як організаційно педагогічної системи, що охоплює: модулі вивчення дисципліни; контроль (вхідний, проміжний, підсумковий); самостійну роботу студентів; установчі та оглядові лекції, аудиторні практичні заняття; індивідуальні та групові консультації з академічним консультантом; засоби адаптації до індивідуальних особливостей учнів (аудиторні та поза аудиторні тренінги) [3].

На відміну від представлених вище, *проектна ідея*, якою ми керувалися, розробляючи технологію реалізації ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності, – це *ідея* оптимального сполучення інтенсифікаційних та самоінтенсифікаційних процесів, що має можливість бути реалізованою завдяки активації тих можливостей, які надає сучасній українській вищій школі кредитно-модульна система навчання, уведення на цій основі міждисциплінарних програм, практикумів, тренінг-курсів, розширення можливостей і забезпечення діяльності самостійної роботи студентів.

Технологічно-процесуальний підхід реалізовано на прикладі двох варіантів технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів, які враховують:

А) ступеневу організацію вищої професійної освіти (ОКР «бакалавр» – «спеціаліст» – «магістр»);

Б) напрям фахової підготовки;

В) етапи професійного зростання майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі.

Виокремлюємо три фази технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів:

- **інформаційну (ІФ),**
- **фазу активної інтенсифікації (ФАІ),**
- **підсумково-аналітичну фазу (ПАФ).**

У залежності від комбінування та особливостей сполучення цих трьох фаз маємо два варіанти розгортання технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів: *лінійний та циклічний*. Ці варіанти представлені на рис. 2 «Лінійний варіант технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів» та рис. 3 «Циклічний варіант технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів».

Лінійний варіант технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів не потребує діагностики всіх проміжних фаз та станів, передбачається, що за відсутності зовніш-

ніх негативних втручань інтенсифікаційні процеси призведуть до бажаного позитивного результату.

Циклічний або замкнутий варіант технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів передбачає коригувальні дії на кожній фазі реалізації моделі, повернення у разі необхідності до вже здійсненої фази. Вимогам особистісно орієнтованої вищої освіти, що базується на компетентнісних засадах, відповідають обидва варіанти технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів, та у випадку ускладнень радше застосовувати циклічний варіант.

Інформаційна фаза технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів втілюється у сукупність інформації, необхідної для здійснення навчально-виховного процесу у ВНЗ, вільний доступ до сучасних джерел інформації, комп'ютерні й цифрові інформаційні ресурси, бібліотечний фонд, внутрішньовишівські та міжвишівські інформаційні центри; налагодження системи дидактичних комунікацій.

Сучасну професійну підготовку будь-якого профілю і, відповідно, навчальну діяльність неможливо уявити без повноти інформаційних знань, уміння здійснювати інформаційне моделювання за допомогою сучасних комп'ютерних засобів, використання освітньо-культурних та комунікаційних можливостей мережі.

Інформаційний компонент інтенсифікації навчальної діяльності виконує і сенсоутворювальну, і формотворчу функції. Швидкі темпи інформатизації освітнього простору розширюють горизонти навчально-дослідницької діяльності студентів, змінюють сталі уявлення про нормування навчальної діяльності.

Дидактична інтенсифікація навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів здійснюється у напрямі надання новітніх ресурсів, необхідних для здійснення якісної та результативної навчальної діяльності, розширення горизонтів наукових пошуків, використання інформаційно-діалогових, інформаційно-тренінгових технологій. З року у рік зростає роль самоосвітньої діяльності. Відтак, вищі навчальні заклади покликані озброїти молоду людину вмінням самостійно знаходити й опрацьовувати інформацію, трансформувати її у наукове знання, конструювати нові моделі рішень з урахуванням можливих ризиків та небезпек на ґрунті застосування сучасних інформаційних можливостей.

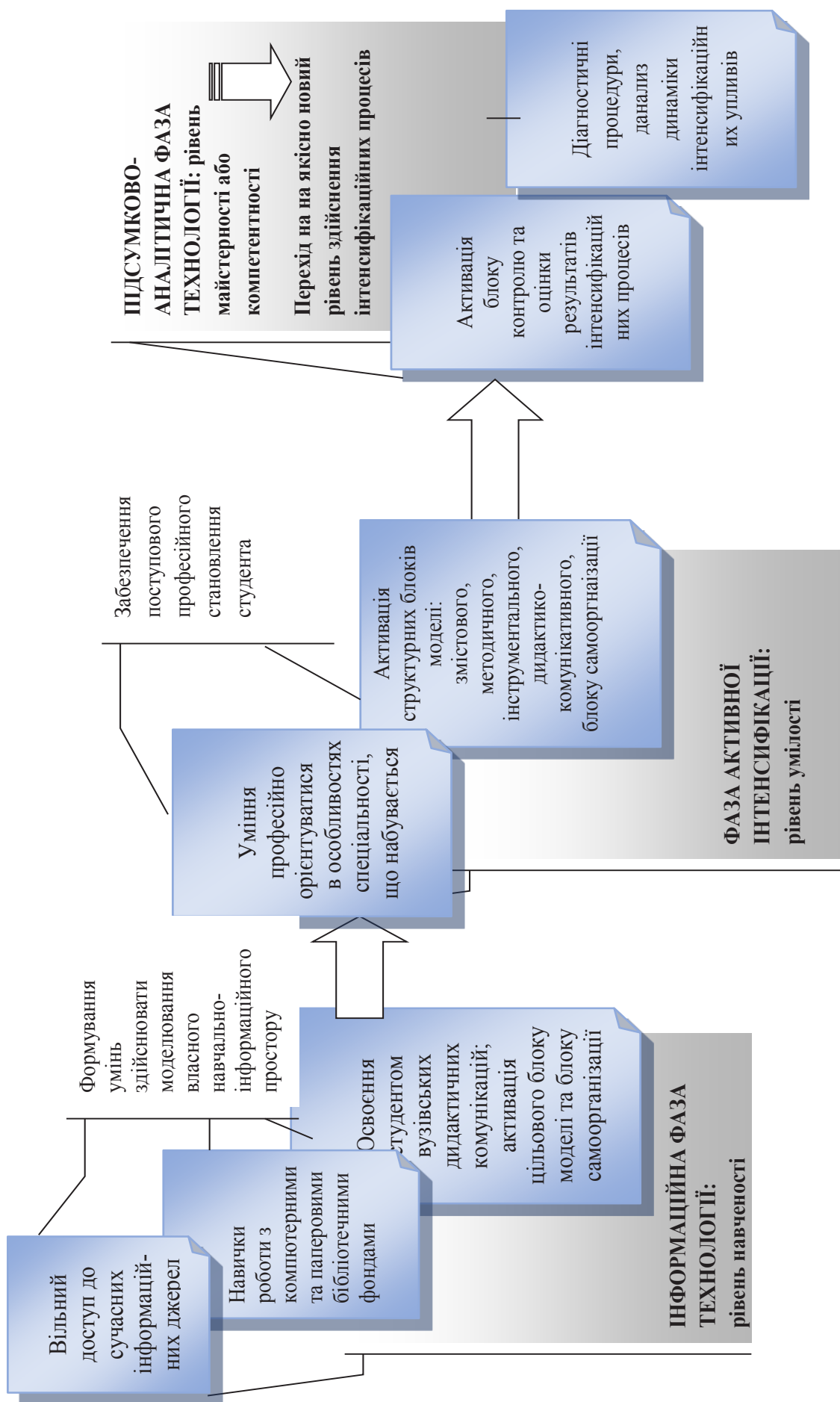


Рис. 2. Лінійний варіант технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів

Наприклад, загальна для всіх фахівців якість – уміння професійно орієнтуватися в особливостях спеціальності, що набувається. Для такої орієнтації необхідне бачення сутнісних зв'язків, відносин, проблем у галузі своєї професійної діяльності, інакше кажучи – розвинуте професійне мислення. Останнє виявляється більш дієвим, коли воно виходить на рівень розуміння цілісної системи явищ. Як відомо, процес розуміння полягає у тому, що студенти знаходять, встановлюють відносини і зв'язки між новими знаннями, узагальненнями, поняттями і наявними. Процес розуміння, таким чином, можна було б представити як приведення у відповідність, у систему старих і нових знань, побудова з них цілісної системи, яка позбавлена суперечностей. Якщо молодий спеціаліст приходиться на виробництво з такою стрункою системою знань і вміє до того ж включити у неї щось нове, що набуває на виробництві, то це свідчить про швидке «входження» у професію, про хорошу якість вищівської підготовки фахівця. Якщо теоретичні знання випускника ніяк не зливаються між собою з його практичною діяльністю, якщо на виробництві йде фактичне «переучування» молодого фахівця, то доводиться констатувати низьку якість його вищівської підготовки.

Тож інформаційна фаза технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності покликана усунути ці труднощі.

Фаза активної інтенсифікації навчальної діяльності студентів. Український дидакт М. Чобітько зазначає: мета будь-якого технологічного комплексу у сфері вищої освіти полягає у забезпеченні професійного становлення особистості найбільш ефективними засобами, створення і нарощування його духовного та особистісного потенціалу, формування особистісного стилю, здатності до розвитку інтелектуальних, комунікативних якостей та стійкої мотивації до професійної діяльності [6].

Фаза активної інтенсифікації включає сукупність методів інтенсифікації навчальної діяльності (такі, як метод проектів, пошуково-дослідні методи, методи творчого застосування набутих теоретичних знань та інші).

Доведено, що залучити студентів до індивідуальної проектної діяльності можна шляхом уведення методів проектування, що ґрунтуються на організації науково-дослідної роботи. Участь студента у дослідницькому проекті має передбачати розробку комплексної тематики, чіткі терміни її виконання. Метод проектів реалізову-

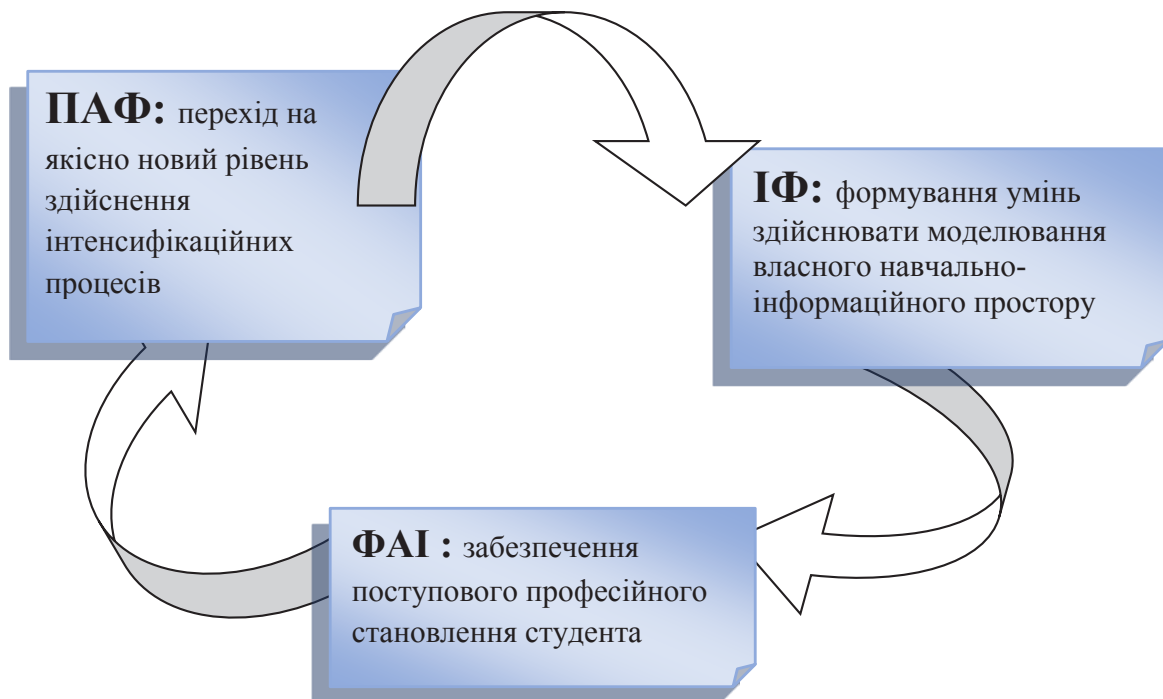


Рис. 3. Циклічний варіант технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів

Примітка до рис. 2 та 3:

ІФ – інформаційна фаза;

ФАІ – фаза активної інтенсифікації;

ПАФ – підсумково-аналітична фаза.



ється у процесі виконання студентом дослідницької роботи: курсове проектування, написання практичної роботи (як частини курсової роботи), де відпрацьовувалися вміння студентів до особистісно орієнтованої професійної діяльності.

Організація навчальної діяльності студентів на цьому етапі технології реалізується також завдяки таким формам, як семінар, практикум, предметні олімпіади, тренінги. На разі зауважимо, що при розмаїтті форм навчальних, навчально-професійних і власне професійних тренінгів, які використовуються на практиці з метою підготовки спеціалістів, їм усім притаманна одна об'єднувальна риса – вони, за характеристикою Л. Петровської, можуть розглядатись як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, предметних установок, умінь і досвіду міжособистісного спілкування. Зауважимо, що Л. Петровська тлумачить тренінг лише як засіб розвитку компетентності спілкування, ми ж вважаємо цілком доречним його використання у межах технології не лише з метою формування й розвитку комунікативно-дидактичної кваліфікованості, а й з метою інтенсифікації навчальної діяльності студентів, адже якщо тренінг використовується з дидактичною метою, то він дозволяє студентам у стані кооперування та взаємодії по-новому сприймати хід і результати навчального процесу.

Чимала кількість навчального матеріалу сприймається студентами як джерело труднощів і проблем, тренінг же дозволяє на ґрунті кооперативних зусиль знайти оптимальні шляхи подолання цих проблем і сприймати сам процес навчання як цінність. Перед викладачем постає завдання організувати процес навчання таким чином, щоб студенти мали змогу у різноманітних формах висловлювати свою думку, обмінюватися поглядами та ідеями.

Вища школа покликана за своїм призначенням випускати гарних фахівців у масовій кількості. Способи, методи, засоби навчання повинні спеціально враховувати і реорганізовувати можливості розвитку індивідуальних здібностей студента. У процесі навчання у студентів відбувається формування цілісного уявлення про світ, його явища та закономірності, набувається вміння використовувати ці уявлення на практиці. Все це формується у результаті не простої «передачі» досвіду викладачем, а є продуктом власних психічних процесів студентів, заломлення одержуваної навчальної інформації через стадії відчуття, сприйняття, свідомість. Існує безліч перехідних стадій, фаз від ненаукового (життєвого) до наукового світогляду. Останнє досягається лише

на рівні розуміння закономірностей буття, за допомогою власних активних пізнавальних процесів людини. Отримана на рівні сприйняття та не осмислена критично, не включена у систему власних поглядів навчальна інформація, навіть зовні прийнята студентом, знаходиться на рівні віри (довіри до викладача), а не на рівні свідомості, власних переконань. Особливо це помітно у суспільних науках, коли нова життєва ситуація вимагає від студента глибокого розуміння сутності явищ та особистої переконаності для їх пояснення.

Усе, сказане вище, означає, що навчальний процес має бути побудований так, щоб забезпечити розуміння студентом навчального матеріалу на рівні його максимальної індивідуально-пізнавальної активності на рівні мислення. У практиці навчання, однак, буває так, що, як зазначає В. Гузєєв, за розуміння невиправдано приймається вміння користуватися знанням без включення його у систему [1, с. 30], або впізнавання вже знайомого, але не обов'язково зрозумілого матеріалу. Це ті випадки, коли розуміння фактично відсутнє, але помилково вважається, що воно досягнуте. Це, так би мовити, приховане від свідомості нерозуміння.

Підсумково-аналітична фаза. Реалізація запропонованої технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів можлива за наявності переходу від режиму власне навчальної діяльності як діяльності з одержання студентом професійно значущої інформації до режиму інноваційних розробок та евристичного пошуку. Такий режим передбачає комплексний аналіз ефективності інтенсифікаційних засобів.

Стійкий характер функціонування педагогічної системи значною мірою забезпечується шляхом систематичного її поповнення новими, більш ефективними формами, методами і засобами управління, що є відлунням системних інтенсифікаційних змін. Динаміку цих змін можна прослідкувати, узагальнивши підсумкову діагностичну інформацію та виокремивши певні шаблони розгортання інтенсифікаційних процесів, а саме:

- мінімальний вплив ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів;
- середній вплив ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів;
- достатній вплив ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів;
- високий вплив ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності



студентів на кінцевий результат навчальної діяльності ;

– високий оптимальний вплив ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів на кінцевий результат навчання студента у вищому навчальному закладі.

Така градація у межах підсумково-аналітичної фази реалізації ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів надає підстави для її практичної апробації у ході дослідницької роботи. Отже, розроблено механізм практичного застосування ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів.

Висновки. З метою надання оптимальної дієвості ієрархічно-рівневій моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів запропоновано трифазну технологію реалізації ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Інтенсифікаційні процеси розгортаються за інформаційною фазою, фазою активної інтенсифікації, підсумково-аналітичною фазою. Наголошуємо, що ця технологія може застосовуватись у вищій школі під час навчального процесу у циклічному та лінійному варіантах. Розглянуто переваги та недоліки як лінійного, так і циклічного варіантів технології реалізації ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів. Виокремлені шаблони розгортання інтенсифікаційних процесів у діапазоні від мінімального впливу ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів до

досягнення високого оптимального впливу ієрархічно-рівневої моделі інтенсифікації навчальної діяльності студентів на кінцевий результат навчання студента у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гузеев В.В. Системные основания интегральной образовательной технологии : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Вячеслав Валерьевич Гузеев. – М., 1999. – 23 с.
2. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / М.М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
3. Павлова Е.С. Технология интенсификации учебного процесса в вузе : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Е.С. Павлова. – Тольятти, 2007. – 229 с.
4. Теоретические основы гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов : [монография] / коллектив авторов ; общ. ред. проф. Л.В. Кондрашовой. – Кривой Рог : КДПУ, 2010. – 280 с.
5. Удовіченко Г.М. Формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09/ Г.М. Удовіченко. – Кривий Ріг, 2011. – 236 с.
6. Чобітько М.Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів / М.Г. Чобітько.
7. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса : дисс. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / В.В. Юдин. – Москва, 2009. – 365 с.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXIX
Том 3**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *С.Ю. Калабухова*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 28,59. Замов. № 729. 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.