

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
Засновано 1999 р.

№ 4 (59)
грудень 2017

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2017

УДК 37
ББК 74
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням наукової ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 11 від 23 листопада 2017 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Валерій БУДАК
Тетяна СТЕПАНОВА
Ірина КАРДАШ

академік НАПН України, доктор технічних наук, професор, голова редакційної колегії;
доктор педагогічних наук, професор, головний редактор;
кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Валерій БИКОВ

доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України;

Володимир ГЛАДИШЕВ

доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;

Микола ЄВТУХ

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України;

Василь КРЕМЕНЬ

Президент НАПН України, академік НАН України, дійсний член НАПН України, Президент Товариства «Знання» України;

Володимир ЛУГОВИЙ

дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, перший віце-президент НАПН України;

Олександр ЛЯШЕНКО

дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України;

Нелля НИЧКАЛО

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення педагогіки та психології професійної освіти НАПН України;

Олександра САВЧЕНКО

головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, радник президента НАПН України, дійсний член НАПН України;

Анатолій СИТЧЕНКО

доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;

Ольга СУХОМЛИНСЬКА

дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор;

Олена ТРИФОНОВА

доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;

Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ

доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Вікторія НЕСТЕРЕНКО

доктор педагогічних наук, професор (Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»);

Василь ШУЛЯР

доктор педагогічних наук, професор (Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. — № 4 (59), грудень 2017. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. — 572 с.

ISSN 2518-7813

У збірнику наукових праць уміщено статті з актуальних проблем педагогічної науки. Зокрема, розглянуто питання теорії та методики навчання дисциплін освітніх галузей. Автори особливу увагу звертають на процес виховання та навчання, інноваційні технології в освіті, особливості формування компетентності, проблеми фахової підготовки фахівця тощо.

Видання адресовано науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей.

УДК 37
ББК 74

ISSN 2518-7813

© Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, 2017

ЗМІСТ

Геннадій АНДРІЙЧЕНКО, Станіслав КУЧИРИНА	Військово-патріотичне виховання учнів та студентської молоді, формування української національної ідеї – основа нової концепції освітньої політики України.....	13
Ольга АНУФРІЄВА	Критеріальна база виявлення готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в процесі навчальних практик.....	18
Тетяна АТРОШЕНКО	Проблема набуття соціального досвіду учнями основної школи в умовах позакласної виховної роботи.....	22
Юлія БАБАЯН	Теоретико-методологічні аспекти формування мотиваційної готовності студентської молоді до захисту Вітчизни.....	27
Вікторія БАРКАСІ, Тетяна ФІЛІПП'ЄВА	Розвиток соціальної компетентності майбутніх учителів засобами іноземних мов в умовах освітньо-виховного простору університету.....	32
Олег БЛАЖКО	Готовність майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів.....	36
Алла БОГУШ, Ірина ПОПОВА	Сутність феномена «образ» у площині образного мовлення дітей.....	42
Володимир БОНДАР, Ірина МАКАРЕНКО	Рефлексія у системі управління розвитком самоєфективності вчителя.....	47
Олена БОРТНІКОВА	Ретроспективний аналіз філософських, психологічних, економічних і педагогічних ідей виховання адаптивного стилю лідерства особистості.....	53
Юлія БРИЛЬ	Становлення освітнього простору як складової професійної підготовки фахівців-документознавців.....	59
Ігор БУГАЄВСЬКИЙ, Микола ТОВСТОП'ЯТ	Проблеми правового виховання та правової культури молоді в Україні.....	68
Валерій БУДАК	Особливості військово-патріотичного виховання студентської молоді.....	74
Наталія БУЛГАРУ	Специфіка іншомовної мовленнєвої підготовки студентів технічних ВНЗ.....	80
Софія БЄДАКОВА	Культурно-мистецька спадщина В. Барвінського як чинник виховання громадянськості майбутніх учителів музичного мистецтва.....	84
Олена БІДА, Людмила ПРОКОПЕНКО, Антоніна ЧИЧУК	Стратегія вдосконалення освітньої діяльності в процесі підвищення кваліфікації працівників дошкільних навчальних закладів в Україні.....	89
Катерина БІНИЦЬКА	Розвиток системи початкової освіти в Угорщині (90-ті рр. XX ст.) як предмет міждисциплінарного аналізу.....	93
Ігор БУЦИК	Особливості світового освітнього досвіду у формуванні дослідницької компетентності інженерів.....	99
БІ ЦІНЧЕНЬ	Основні принципи формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до вокально-хорового саморозвитку.....	104
Ольга ВАСИЛЕНКО	Соціально-педагогічні умови функціонування системи розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі.....	108
Лариса ВАСИЛЬЄВА	Національно-патріотичне виховання майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з аналізу музичних творів.....	114

Регіна ВАСИЛЬЄВА	Підготовка майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей до безпеки професійної діяльності	120
Раїса ВДОВИЧЕНКО	Теоретичні аспекти проблеми формування системи ціннісних орієнтацій студентської молоді	125
ВЕЙ ЛІМІН	Формування вокальної культури магістрантів музичного мистецтва в педагогічних університетах.....	130
Дар'я ВЕЛИКЖАНІНА	Акценти фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в умовах розбудови нової української школи.....	135
Каріна ВЛАСЕНКО, Ірина СОПІВНИК	Діагностика ціннісних орієнтацій студентів аграрних вищих закладів освіти	140
Оксана ВОЙТОВИЧ	Критерії, показники та рівні сформованості технологічної компетентності майбутніх екологів.....	144
Ірина ГАЛУЩАК	Правова компетентність як складова процесу професійної підготовки економіста.....	148
Віталій ГЛАДУН	Особливості використання історико-краєзнавчих матеріалів у навчальному процесі (на прикладі вивчення української революції 1917–1921 рр.).....	152
Катерина ГНАТЕНКО	Шляхи методичної роботи над характеристикою персонажа в курсі літературного читання в початковій школі.....	158
Іннеса ГОРБАЧОВА	Педагогічні способи мотивації професійної мобільності вчителів закладів загальної середньої освіти в освітньому просторі.....	164
Оксана ГУСАЧЕНКО	Формування творчого потенціалу підлітків як музично-педагогічна проблема.....	168
Ірина ДЕМЧЕНКО, Іренеуш ПИЖИК	Концепція підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти	172
Олена ДРОЗД	Формування національної самосвідомості особистості в умовах університету	178
Олена ДРУГАНОВА, Галина ПЕРЕПЕЛИЦЯ	Витоки проблеми підготовки учителів суспільствознавчих дисциплін в Україні наприкінці XIX – на початку XX століття.....	182
Роксолана ДУТКОВСЬКА	Корекційна спрямованість індивідуального навчання дітей з інтелектуальною неповносправністю, ускладненою порушенням процесів нейродинаміки	189
Олена ЄФІМОВА	Особливості розвитку проблеми підготовки військових кадрів в Україні у період правління Миколи I (30–50-х рр. XIX ст.)	193
Ірина ЗАДОРОВНА	Формування іншомовної аудитивної компетентності студентів лінгвістичних спеціальностей на основі художніх фільмів.....	199
Наталія ЗІНУКОВА	Структурні компоненти фахової компетентності перекладача: усний послідовний переклад	205
Іванна ІОЗІС	Основні складові формування професійної культури у педагогічній теорії.....	211
Вікторія ІЩЕНКО	Метапредметний характер аналітичних умінь та навичок майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності	217
Людмила ІЩЕНКО	Критеріальний підхід до підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку	223
Александр КИРИЧЕНКО	Система новых доктрин правового статуса субъектов образовательной деятельности.....	229
Ольга КОЗИНЕЦЬ	Тенденції управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини XX ст.	235
Ірина КОЗУБОВСЬКА, Зоряна МИГАЛИНА	Підготовка педагогічних кадрів в США в контексті полікультурної освіти.....	241
Алла КОЛЕСНИК	Педагогічне керівництво навчально-професійною діяльністю студентів	246
Олена КОМПАНІЙ	Робота над текстом-міркування на завершальному етапі початкової мовної освіти.....	250

Оксана КОНДУР	Інноваційний менеджмент у системі управління вищим навчальним закладом.....	254
Лариса КОРЖ-УСЕНКО	Студент як учасник навчально-виховного процесу у вищій школі України на початку ХХ ст.	259
Ольга КУЗНЕЦОВА	Компетентнісний напрям підготовки учителів музичного мистецтва до творчо-продуктивної роботи з учнями	266
Наталя КУЗЬМЕНКО	Застосування різноманітних форм позааудиторної виховної роботи з урахуванням індивідуальних інтересів і потреб студентів	270
Анатолій КУЗЬМІНСЬКИЙ	Деякі аспекти впровадження і використання передового педагогічного досвіду в університеті.....	275
Анжеліка КУРЧАТОВА, Марина КРАМАРЕНКО	Педагогічні умови формування духовно-моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами художнього слова	280
Тетяна КУЧАЙ, ІЛЬДІКО ОРОС	Моделі підготовки майбутніх учителів у європейських країнах	285
Олександр КУЧАЙ	Особливості дистанційного навчання у вищій школі	292
Ірина ЛИСЕНКОВА, Світлана МЕДВЕДЄВА	Використання інноваційних методик у розумовому розвитку дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	295
Надія ЛУЦАН	Лінгводидактичні засади розвитку вмінь будувати висловлювання у молодшому шкільному віці	300
Галина ЛУЦЕНКО	Огляд сучасних стандартів підготовки інженерних кадрів	305
ЛЮ МЯОНІ	Особливості музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів Китаю.....	311
Марина ЛІТВІНОВА	Системний підхід до профільного викладання природничих дисциплін у технічних ВНЗ.....	317
Лариса ЛІХІЦЬКА	Творчо-виконавський етап підготовки майбутніх учителів музики до роботи з учнями у вокально-хорових гуртках	322
ЛІ ЯН	Формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв у педагогічних навчальних закладах України та Китаю.....	326
Фарідун МАЙНАЄВ	Критерії та показники готовності майбутніх учителів історії до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні	331
Ірина МЕЛЬНИЧУК	Наукові підходи до формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників	335
Володимир МИКИТЮК	Форми і методи дидактичного впливу Івана Франка.....	340
Ольга МИТЦЕВА	Професійний імідж сучасного фахівця: соціально-педагогічний аспект	346
Віта МІРОШНИЧЕНКО	Формування готовності майбутніх філологів до педагогічної діяльності.....	351
Ольга МОРЕНКО	Формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх працівників соціальної сфери в процесі фахової підготовки.....	357
Євген НЕЛІН	Психоаналітична педагогіка як новітня концепція в освіті постнекласичного суспільства	363
Лілія НІКІТЧЕНКО	Принципи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки	368
Оксана ОЛЕКСЮК	Лідерські риси та якості як складові структури особистості лідера	372
Оксана ОЛЕКСЮК, Світлана ЗАВОЛОКА	Формування любові до рідного міста у дітей старшого дошкільного віку засобами ТРВЗ.....	380
Марія ОЛІЯР	Інноваційні технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	386
Орест ОРИЩУК	Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музики до вокально-просвітницької педагогічної діяльності	391

Катерина ОСАДЧА	Історико-педагогічний аналіз становлення тьюторства в освіті України	395
Ірина ПАРФЕНТЬЄВА, Валентина КРИВА	Психологічні аспекти підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до публічного виступу	401
Ірина ПАРФЕНТЬЄВА, Катерина МАТВІЙЧУК	Аналіз складових професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва	406
Лариса ПЕТРИЧЕНКО	Здоров'язбережувальна компетентність студентів вищого педагогічного навчального закладу	411
Олександр ПЕЧКО, Володимир САМІЙЛЕНКО, Олександр ДУДОРОВ	Сутність здоров'язберігаючих технологій адаптивного фізичного виховання.....	417
Оксана ПОВІДАЙЧИК, Наталія ВАРГА, Ірина ПОПОВИЧ	Формування дослідницьких умінь студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії.....	421
Анжеліка ПОПОВИЧ	Стилістичний аналіз тексту як метод навчання майбутніх учителів української мови і літератури	426
Руслана ПРЕСНЕР	Сучасні підходи до формування іншомовної граматичної компетенції студентів немовних спеціальностей	432
Олександр РАЦУЛ, Гжегож БЖУЗЕ, Долорес ЗАВІТРЕНКО	Особливості формування трудової активності молодших школярів.....	437
Галина РОЗЛУЦЬКА	Організаційно-педагогічна діяльність єпископів Мукачівської греко-католицької єпархії у XVIII ст.	442
Людмила РОМАНИШИНА	Використання праксеологічного підходу під час професійної підготовки студентів до розв'язування конфліктів	447
Наталія РОМАНЧУК, Наталія РОМАНЧУК	Застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах.....	452
Катерина РУДНІЦЬКА	Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю	456
Наталія РУЧИНСЬКА	Теоретико-методологічні підходи до підготовки бакалаврів в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання	461
Іван РЯБУХА	Династії морських офіцерів як основа розвитку морської справи	465
Наталія СИМОНЕНКО	Змістові основи організації самостійної роботи студентів-медиків у вищих навчальних закладах США.....	471
Ірина СЛЯТИНА	Сучасні підходи до патріотичного виховання учнів підліткового віку.....	478
Олександра СОКОЛОВСЬКА	Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.....	482
Анастасія СОЛОДОВНИК	Професійна підготовка судноводіїв у морських навчальних закладах України (кінець XX – початок XXI століття)	488
Марія СОТЕР	Критерії, показники і рівні сформованості готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації.....	494
Володимир СТАРОСТА	Педагогічний моніторинг та педагогічна діагностика: сутність і взаємозв'язок понять.....	499
Тетяна СТЕПАНОВА	Педагогічна творчість у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності	505
Анна СТРУК	Особливості збагачення словникового запасу дітей шестирічного віку	508
Наталія СУЛТАНОВА	Форми і методи соціального виховання дітей в діяльності інтернатних закладів освіти в Україні (1956–60-ті рр. XX ст.)	513

Юрій ТУРТАЄВ, Сергій ОЛЬШАНСЬКИЙ	Історичний генезис ідеї військово-патріотичного виховання молоді в українському суспільстві	518
Ганна ТІТОВА	Зміст методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи	523
Тетяна ФІЛІМОНОВА, Світлана ЯКИМЕНКО	Констатувальний етап дослідження підготовки майбутнього вихователя до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку	529
ЧЖАН НЯНЬХУА	Структура художньо-інформаційної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів	534
Антоніна ЧИЧУК	Підготовка кадрів для системи підвищення кваліфікації учителів початкової школи у Великій Британії та США	538
Ірина ШАМА	Переваги та обмеження використання кейс-технології у процесі формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів	542
Сергій ШАРОВ, Володимир ЄРЕМЄЄВ, Ростислав ПЕЧЕРСЬКИЙ	Розробка експертної системи для проведення порівняльного аналізу освітніх метаоб'єктів	547
Андрій ШОСТАЧУК	Чисельне дослідження кінематичних характеристик плоских важільних механізмів II класу в навчальній дисципліні «Теорія механізмів і машин»	552
Олена ШТЕФАН	Сучасна практика формування національно-патріотичного світогляду у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів музики	557
Лариса ЯРОШЕВСЬКА	Самостійна навчально-пізнавальна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами патріотичного виховання	561
Світлана ЯСТРЕМСЬКА	Інтерактивні електронні освітні ресурси в дистанційній професійній підготовці майбутніх магістрів сестринської справи	566

CONTENTS

Andriichenko H., Kuchyrina S.	Military-Patriotic upbringing of students and student youth, formation of the Ukrainian national idea – the basis of the new concept of educational policy of Ukraine.....	13
Anufrieva O.	The Critical Base of Prevention of Readiness of Future Engineers for Professional Self-Realization in the Process of Educational Practice	18
Atroshenko T.	Problem of acquiring social experience by pupils at general school in condition of extracurricular educational work	22
Babaian Y.	Theoretical and methodological aspects of forming of motivational readiness student young people for defence of fatherland as pedagogical problem	27
Barkasi V., Filippieva T.	The development of future teachers' social competence by means of foreign languages in the conditions of the University educational space	32
Blazhko O.	Readiness of Teachers-to-be for Subject Oriented Instruction of Chemistry at General Educational Institutions.....	36
Bogush A., Popova I.	Essence of phenomena «image» from the perspective tropology of children.....	42
Bondar V., Makarenko I.	Reflection in the system of management development of teacher's self-efficiency	47
Bortnikova O.	Retrospective analysis of philosophical, psychological, economic and pedagogical ideas of education of adaptive style of literacy of personality	53
Bryl Y.	The formation of an education space as a component of the professional training of records management specialists	59
Buhaievskiy I., Tovstopyat M.	Problems of legal education and legal culture of young people in Ukraine	68
Budak V.	Peculiarities of military-patriotic education of student youth.....	74
Bulgaru N.	Specificity of foreign language speech training of students of technical universities	80
Bedakova S.	Cultural artistic heritage of V. Barvinskyi as a factor of education of civility of future musical art teachers.....	84
Bida O., Prokopenko L., Chychuk A.	Strategy of improvement of educational activity in the process of professional development of preschool educational institutions in Ukraine.....	89
Binytska K.	Development of Primary Education in Hungary (1990-s) as a Subject of Interdisciplinary Analysis.....	93
Butsyk I.	Peculiarities of world learning experience in forming the engineering research competence	99
Bee Jinchun	The basic principles of the readiness of students of the faculties of the arts of pedagogical universities to vocal-choral self-development.....	104
Vasilenko O.	Socio-pedagogical conditions for implementing the system of development of social responsibility of students in the microenvironment.....	108
Vasylieva L.	National-patriotic education of future teachers of musical art in the class for the analysis of musical works	114
Vasileva R.	Training of future teachers of physical and mathematical specialties for the safety of professional activity	120

Vdovychenko R.	Theoretical aspects of the problem of students' value and norm orientations system formation.....	125
Wei Limin	Formation of the vocal culture of masters of musical art in pedagogical universities	130
Velykzhanina D.	Accents of the future social pedagogues' professional preparation to work with adolescents in conditions of development of the new Ukrainian school.....	135
Vlasenko K., Sopivnyk I.	Diagnostics of value orientations of students of agricultural higher educational institutions.....	140
Voitovych O.	Criteria, indicators and levels of formation of technological competence of future environmentalists	144
Galushchak I.	Legal competence as a component of the process of professional training of an economist.....	148
Hladun V.	The main features of using the historical and ethnographic materials in the educational process (for example, studying the Ukrainian Revolution 1917-1921)	152
Hnatenko K.	Ways of methodical work on character profile in course of literary reading in the primary school.....	158
Gorbacheva I.	Pedagogical methods of motivation of teachers' professional mobility of establishments of general secondary education in educational space.....	164
Gusachenko O.	Forming of creative potential of teenagers as music-pedagogical problem.....	168
Demchenko I., Pyrzyk I.	Concept of future teacher training to professional activity in conditions of inclusive education	172
Drozd O.	The formation of national consciousness of personality in the university	178
Druganova E., Perepelitsa H.	The origins of the problem of training teachers of social science disciplines in Ukraine in the late 19th early 20th centuries	182
Dutkovska R.	Correctional orientation of individual training and education of children with intellectual disability complicated by disorders of neurodynamic processes	189
Yefimova O.	Development features of the problem of the training of military cadres in Ukraine in the period of the reign of Nicholas I (30-50s of the XIXth century).....	193
Zadorozhna I.	Forming Foreign Language Listening Competence of Linguistic Students on the Basis of Fiction Films	199
Zinukova N.	Structural components of professional translator's competence: consecutive interpreting	205
Iozis I.	The Main Components of the Formation of Professional Culture in Pedagogical Theory	211
Ischenko V.	Meta-disciplinary nature of analytical skills and abilities of future specialists in document sciences and information activities.....	217
Ishchenko L.	Criterial approach to the preparation of future developers to the formation of creative individuality of children of the senior preschool age	223
Kyrychenko O.	System of new doctrines of the legal status of subjects of educational activity	229
Kozinets O.	Trends in the management of the development of schools of best experience in the system of native medical education of the second half of the twentieth century.....	235
Kozubovska I., Myhalyna Z.	Training of teachers in the context of multicultural education in USA.....	241
Kolesnik A.	Pedagogical management of students' educational and professional activities.....	246
Kompaniy O.	The work on the Tex-reasoning at the final stage of primary language education.....	250
Kondur O.	The innovative management in the system of higher educational establishment administration	254
Korzh-Usenko L.	Student as a participant in the educational process in high education institutions of Ukraine during the early twentieth century.....	259
Kuznetsova O.	Competent direction of training teachers of musical art for creative and productive work with students.....	266

Kuzmenko N.	Application of various forms of extracurricular educational work, taking into consideration students' individual interests and needs.....	270
Kuzminskyi A.	Some aspects of implementation and use of pre-pedagogical experience at the university	275
Kurchatova A., Kramarenko M.	Pedagogical conditions of formation of spiritually-moral qualities via artistic expression.....	280
Kuchai T., Oros I.	Future teacher training models in the European countries	285
Kuchay O.	Features of distance training in high school.....	292
Lysenkova I., Medvedeva S.	The use of innovative methods in mental development of senior pre-school age children with learning disabilities	295
Lutsan N.	Linguodidactic principles for the development of abilities to build expressions at junior school age.....	300
Lutsenko G.	Review of modern standards of the accreditation of engineering graduates.....	305
Liu Miaoni	Features of musical training of students of faculties of arts of pedagogical universities of China	311
Litvinova M.	System Approach to Teaching Natural Sciences Disciplines in Technical Universities	317
Likhitskaya L.	Creative and performing stage of the preparation of future music teachers to work with students in vocal and choir clubs	322
Li Yang	Formation of musical and scenic skills of students of art departments in pedagogical educational institutions of Ukraine and China	326
Mainaev F.	Criteria and indicators of future history teachers' readiness to use of information and communication technologies in education.....	331
Melnychuk I.	The scientific approaches to the formation of health saving culture of future frontier guards	335
Mykytyuk V.	Forms and methods of Ivan Franko's didactic impact	340
Myttseva O.	Professional image of the modern professional: social-pedagogical aspect	346
Miroshnichenko V.	Formation of future philologists' readiness to the pedagogical activity.....	351
Morenko O.	Formation of readiness for professional self-improvement of future social workers in professional preparation	357
Nelin Ie.	Psychoanalytic pedagogy as a modern concept in the formation of post non-classical society.....	363
Nikitchenko L.	Principles of the formation of pedagogical skills of future biology teachers in the process of vocational training.....	368
Oleksyuk O.	Leadership traits and qualities as components of the leader's personality structure	372
Oleksyuk O., Zavoloka S.	The formation of love for the hometown in the children of an early preschool age by means of TSIT	380
Oliar M.	Innovative technologies of developing the communicative competence of primary school teachers to be.....	386
Orishuk O.	Personally oriented approach in vocational training of future music teachers for vocational and educational pedagogical activity.....	391
Osadcha K.	Historical and pedagogical analysis of tutoring formation in the education of Ukraine.....	395
Parfentieva I., Kryva V.	Psychological aspects of preparing the future teacher of music art to a public performance.....	401
Parfentieva I., Matviychuk E.	Analysis of the component of professional competence of the future teacher of musical art	406
Petrichenko L.	Health saving competence of students of higher pedagogical educational establishments.....	411

Pechko O., Samiylenko V., Dudorov O.	The essence of health-preservation technology of adaptive physical education.....	417
Povidaichyk O., Varga N., Popovich I.	The formation of research skills of students in the system of higher education of Great Britain	421
Popovych A.	Stylistic analysis of the text as a studying method for future teachers of the Ukrainian language and literature	426
Presner R.	Modern approaches for the formation of the foreign language grammatical competence of students of non-special specialties.....	432
Ratsul A., Brzuze G., Zavitrenko D.	Features of formation of labor activity more schools.....	437
Rozlutska G.	Organizational and pedagogical activity of bishops of the Mukachevo Greek Catholic Diocese in the XVIII th century	442
Romanyshyna L.	The usage of praxeological approach in students' professional training for conflict solution.....	447
Romanchuk N., Romanchuk N.	The use of information and communication technologies of teaching foreign languages in higher educational institution	452
Rudnitska K.	Professionally-oriented foreign language teaching of future economists.....	456
Ruchinska N.	Theoretical and methodological approaches to the preparation of bachelors in the conditions of combination of full-time and distance learning forms.....	461
Ryabukha I.	Dynasties of marine officers as the basis of seamanship development	465
Simonenko N.	Contents of the Organization of the Independent Work of Medical Students in USA Higher Educational Institutions	471
Slyatina I.	Modern approaches to patriotic upbringing of teenagers.....	478
Sokolovskaya A.	Preparation of future educators for work with children with special educational needs.....	482
Solodovnik A.	Professional training of skippers in marine educational institutions of Ukraine (end of XX - beginning of the XXI century)	488
Soter M.	Criteria, indicators and levels of future marine mechanics' preparedness for intercultural communication	494
Starosta V.	Pedagogical monitoring and pedagogical diagnostics: the nature of concepts and relationships	499
Stepanova T.	Pedagogical creativity in training of preschool education future specialists to professional activity	505
Struk A.	Features of acquisition of the following residence of children of the sixth-year old age.....	508
Sultanova N.	Forms and methods of children's social education in boarding educational institutions in Ukraine (in the 1956 – 60-ies of XX century).....	513
Turtaev U., Ol'shans'kyi S.	The historical genesis of the idea of military-patriotic education of youth in the Ukrainian society	518
Titova G.	Content of the methodology of preparation of future physical training teachers before formation of sports leadership skills in secondary school pupils.....	523
Filimonova T., Yakymenko S.	The ascertaining stage of the study of the preparation of future educator for the patriotic education of children of senior preschool age	529
Zhang Nyanhua	The structure of artistic and information competence of students of art institutes of pedagogical universities.....	534
Chichuk A.	Training for primary school teachers in UK and USA.....	538
Shama I.	Advantages and limitations of the use of case technology in the process of forming the individual style of future teacher's professional activity.....	542

Sharov S., Ereemeev V., Pecherskyi R.	The development of the expert system for the comparative analysis of educational metaobjects.....	547
Shostachuk A.	Numerical study of kinematic characteristics of plane leverage mechanisms of ii class in the discipline «Theory of mechanisms and machines»	552
Shtefan O.	Modern practice of the national-patriotic outlook formation in musical arts teachers' to be education and upbringing training process	557
Yaroshevska L.	Musical art teacher's to be self-contained educational and cognitive activity by patriotic education methods	561
Yastremska S.	Electronic resources of interactive education in distance professional education of prospective Masters of Science in Nursing	566

УДК 37.015.31:172.15

Геннадій АНДРІЙЧЕНКО

кандидат військових наук, старший викладач кафедри військової підготовки
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: kvp_mdu@ukr.net

Станіслав КУЧИРИНА

старший викладач кафедри військової підготовки
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: kvp_mdu@ukr.net

ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ, ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ – ОСНОВА НОВОЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ

У статті розглядаються питання формування національної ідеї, як основи нової концепції освітньої політики з військово-патріотичного виховання учнів та студентської молоді. Що є головною метою цього виховання. Як досягти позитивних результатів після розробки та впровадження нової концепції освітньої політики України. Викладаються основні тези та пункти, яким треба приділити увагу з виконання концепції військово-патріотичного виховання. Наводяться приклади патріотичної поведінки та військово-патріотичних організацій, які можуть вплинути на формування національної свідомості учнів та студентської молоді.

Ключові слова: ідея, патріотизм, Батьківщина, Вітчизна, громадські організації, патріотичне виховання, молодь, студенти, свідомість, духовно-моральні принципи.

Становлення української державності, побудова громадянського суспільства, інтеграція України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру й визначають основні напрями виховної роботи з молоддю та модернізації навчально-виховного процесу.

Ураховуючи нові суспільно-політичні реалії в Україні після Революції гідності, обставини, пов'язані з російською агресією, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції тощо.

Сучасний етап розвитку України особливо потребує від органів державної влади та суспільних інституцій здійснення системних заходів, спрямованих на національно-патріотичне виховання молоді, зокрема з огляду на потребу підготовки потенційних кандидатів для прийняття на державну, військову службу.

Військово-патріотичне виховання учнів та студентської молоді визнано в Україні пріоритетним напрямом державної політики, його основною метою є формування національно-свідомого громадянина на шляху демократичного розвитку нашої держави.

Важливим чинником військово-патріотичного виховання є феномен Майдану – промовистого свідчення жертвовності заради безумовного

дотримання прав людини та поваги до людської гідності, відстоювання загальнонаціональних інтересів відмовою від особистого заради досягнення спільної мети; багатомовністю, полірелігійністю.

Актуальним є організація збирання та поширення інформації про героїчні вчинки українських військовослужбовців, бійців добровольчих батальйонів у ході антитерористичної операції (далі АТО), волонтерів та інших громадян, які зробили значний внесок у зміцнення обороноздатності України, стали прикладом патріотизму, самовідданості державі та її національним інтересам.

В основу завдань «Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді» покладені:

- повсякденне виховання поваги до Конституції держави, законодавства, державних символів – Герба, Прапора, Гімну;
- виховання в учнівській молоді національної самосвідомості, налаштованості на осмислення моральних та культурних цінностей, історії, системи вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, усвідомленням відповідальності;
- виховання в учнів громадянської позиції; вивчення та популяризацію історії українського козацтва, збереження і пропаганду історико-культурної спадщини українського народу; поліпшення військово-патріотичного виховання молоді, формування готовності до захисту Вітчизни;

- виховання поваги та любові до державної мови;
- формування моральні якості особистості, культуру поведінки, виховувати бережливе ставлення до природи, розвивати мотивацію до праці.

Для реалізації цих глобальних завдань необхідна не тільки концепція освітньої політики України і системна робота освітніх установ щодо забезпечення гармонійного співвідношення різних напрямів, засобів, методів виховання учнів та студентської молоді у процесі навчання і позакласної діяльності, але і розуміння, що таке національна ідея взагалі.

Поняття «національної ідеї» виникло у XVIII–XIX ст. спочатку маючи форму гегелівського абсолютизму для кожного народу, або загальні гасла, як-от: «православ'я, самодержавство, народність», «Прав, Британіє, морями», *Deutschland über alles!* тощо. На їх формування впливали національні традиції, психологія, спосіб життя в минулому.

Унітарна політика часів Київської Русі, поступившись розпаду на удільну систему, існувала лише 120–150 років. Надалі національний характер давньоруського етносу складався у протистоянні автономістично-самодостатнього егоїзму (т. зв. «моя хата скраю») і централістичної тенденції, провідниками якої після смерті Б. Хмельницького в Україні стали Польща, Московське царство, Оттоманська і Австро-Угорська імперії. Тому в ментальності українців центральна влада тривалий час розглядалася як чужа та ворожа. З національних традицій, національного характеру, умов існування недержавного етносу випливали і зміст, та характерні риси української мрії. Головним у ній була родина, матеріальне благополуччя і нейтралізація негативного впливу влади.

В XIX ст. основи для ідейного формування заклав Т. Шевченко, котрий вважається «батьком» національного відродження. Він не створив жодної програмової статті, чи брошури, як-то робили пізніші ідеологи, проте своїми творами заклав базис політичної ідеології, зокрема начерком національної ідеї вважається його «І мертвим, і живим, і ненародженим...». За його життя значущим осередком українського просвітництва було Кирило-Мефодіївське товариство, серед членів котрого був і Микола Костомаров, автор «Книги буття українського народу».

Поняття «українська ідея» першим запропонував П. Куліш. Він вкладав у нього усвідомлення, розуміння людиною належності до свого народу, його культури і віри. Пізніше цей термін використовували М. Драгоманов, С. Рудницький, інші українські мислителі, але вже у значно ширшому розумінні, зі спілок найбільший вплив мало Братство тарасівців,

з котрого зокрема вели почин М. Вороний та М. Міхновський, автор «Самостійної України».

Роки боротьби з імперіями і постімперськими утвореннями за незалежність та одночасна суперечка різних політичних сил між собою стала підґрунтям формування національної української ідеї на практично-наукових, а не лише на теоретичних засадах. Компромісним поєднанням української мрії і різних моделей української національної ідеї стали праці М. Грушевського, Д. Донцова, В. Липинського, М. Сціборського, П. Федуна, Ю. Липи та інших [4, 2–4].

Черговий сплеск уваги до національної ідеї відбувся за часів набуття Незалежності, відколи країна мала в стислі терміни віднайти нові цілі розвитку, визначатися в європейському і світовому просторі, а громадяни України само ідентифікуватися не лише в громадянстві, але і в політичних, економічних та культурних орієнтирах. Руйнування попередніх фундаментальних цінностей і уявлень, викликаних Революцією гідності і подальшою російською агресією спричинило докорінні зміни в ідеологічній сфері [3, 20–25].

Можна з'ясувати, що таке національна ідея для народу конкретної національності, який має свою мову, культурні й духовні традиції, пам'ять про своє минуле, характерні риси ментальності, економічні інтереси, територію, але сьогодні не обхідне формування національної ідеї всього українського народу, що буде сполучати в собі не тільки його визначальні прикметності, але і вимагати від нього створення власної, ні від кого не залежної державної організації для розвитку та оборони держави.

Український народ сьогодні бідний, зрусіфікований, роздертий конфесійними чварами Московського та Київського патріархату, врізнобіч керований державною владою і національною, на жаль, між собою пересвареною, елітою. Бідний не тому, що дурний чи не працьовитий, а тому, що окрадений олігархами, а перед тим – радянською партократією. Русифікований, бо політика обрусіння проводилася царями і генеральними секретарями з однаковою заповзятливістю і сьогодні влада лише намагається вирішувати питання русифікації, бо сама не тільки в мові, а й в глибині душі зрусіфікована, тільки зараз завдяки запиту громадського суспільства та оновлення державної політики засоби масової інформації змушені відійти від російщини та москвоцентризму і повернутися обличчям до рідної мови й культури. Наш народ повертається і, я вірю, повернеться до своєї мови, але влада, яка розмовляє українською мовою, а думає по-російськи, ніколи українською не буде.

Національна ідея спрацювала на етапі проголошення самостійності України, і саме ця ідея в

умовах державності мала б ще більше працювати. Але її не прийняли, не зрозуміли, відсунули вбік високі чиновники, призвичаєні до гнучкого патріотизму, який у Львові славить Мазепу і Грушевського, а на Сході України боїться слово сказати українською мовою. Проблема нашої влади полягає не в розчленованості зовнішньої політики між Сходом і Заходом, а дволикість внутрішньої політики, яка заохочує до постійного роздвоєння.

Сьогоднішня нова концепція освітньої політики базується на національній ідеї, суб'єктом якої є український народ як суверен держави і її творець, стрижнем національної ідеї має бути свобода, і саме свобода повинна бути динамічним, живим рушієм політики, що перетворювала б громадян України на сучасну націю.

Нова концепція освітньої політики України спрямована на соціальну консолідацію і громадянське єднання українського суспільства, врахування великої динамічності розвитку суспільства, швидких темпів формування молоді в освітньому, особистісному та політичному аспектах.

Одним із виховних завдань концепції освітньої політики України є військово-патріотичне виховання молоді, спрямоване на підготовку її до оволодіння військовими професіями, формування готовності до служби в армії, задоволення інтересів підростаючого покоління у постійному вдосконаленні своєї підготовки до захисту Вітчизни; мотивацію молоді до військової служби.

Слід визнати, що поміж інших джерел впливу на становлення й розвиток учнів та студентської молоді (сім'я, однокласники, позашкільні освітні заклади та ін.) саме освітнє середовище, в якому вона перебуває, посідає домінуючі позиції (до 40 відсотків від загального обсягу), тож і відповідальності на навчальні заклади покладається більше, і можливостей перед ними відкривається більше.

У процесі військово-патріотичного виховання мають впроваджуватися форми і методи виховної роботи, що лежать в основі козацької педагогіки [2], співпраця педагогічних колективів з органами учнівського, студентського та батьківського самоврядування щодо інформаційно-просвітницької роботи, спрямовану на формування толерантності, поваги до культури, історії, мови, звичаїв та традицій як українців так і представників різних національностей, уміння жити в громадянському суспільстві за участю психологів, істориків, працівників кримінальної міліції.

Героїчні й водночас драматичні й навіть трагічні події останнього часу спонукають до оновлення експозицій шкільних музеїв, кімнат бойової слави, зокрема щодо інформації про учасників АТО та волонтерів; організації шефства над родинами учасників АТО, які цього потребують.

Безумовно, військово-патріотичне виховання підростаючого покоління – основа стабільного розвитку країни в майбутньому. Цей процес тривалий за часом, складний за змістом і достатньо розбалансований з погляду методичного здійснення.

Військово-патріотичне виховання у загальноосвітніх закладах здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця «спільно-взаємодіючій діяльності» як на уроках, так і в позаурочний час; гуманізації взаємин у системах «учитель-учень», «учень-учень»; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнями; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості [1, 20].

У шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї; родини, дитячого угруповання; як учня, жителя міста чи села; виховувати у неї любов до рідного дому, краю, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій. Соціальна і громадянська компетентності як ключові є міждисциплінарними та інтегруються через усі освітні галузі і спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських якостей, дотримання соціальних норм і правил.

З огляду на зазначене, невід'ємними складниками навчального процесу на уроках мають бути виховні бесіди, пізнавальна інформація про Україну та її історію, її людей і події, пов'язані з ними, складання усних і письмових текстів на патріотичні теми, підготовка і презентація посильних проєктів патріотичного змісту (наприклад, написання творів про земляків, які прославили рідний край, листів підтримки своїм ровесникам, що перебувають в зоні АТО, вітальних листівок захисникам Вітчизни), застосування на уроках з фізичної культури і у позакласному житті рухливих та народних ігор, розваг, естафет, козацьких забав, спортивних ігор за спрощеними правилами, проведення «Уроків мужності» з учнями навчальних закладів загальної середньої освіти та допризовною молоддю; організація літніх таборів, з зосередженням уваги на змаганнях з військово-прикладних видів спорту, залученням учнів та молоді до Всеукраїнської дитячо-юнацької військово-патріотичної гри («Сокіл», «Джура», «Хортинг»); проведення виховних годин у формі: зустрічей з волонтерами, учасниками бойових дій, проведення Днів відкритих дверей із запрошенням представників органів державної влади, місцевого самоврядування, громадських і ветеранських організацій, Героїв України, учасників АТО, допризовної молоді; проведення акцій пам'яті, національно-патріотичних проєктів; майстер-класів за участю дітей та батьків з виготовлення сувенірів

для бійців Збройних Сил України, конкурсів малюнків, оберегів, написання листів та малюнків воїнам АТО, створення відеофільмів та виставок про військовослужбовців-героїв; з метою сприяння вихованню патріотичних почуттів, моральних та фізичних якостей, формування свідомого громадянина України [1, 35–36].

Особливу роль у військово-патріотичному вихованні молоді покликані зіграти вищі навчальні заклади. Нинішні реформи в освіті націлені на кінцевий результат навчання і виховання. Вони включають в себе вирішення двох основних завдань: з одного боку, перехід розвиваючої конструктивної моделі, інтеграцію у світовий освітній простір, з іншого боку – збереження національної самобутності, врахування особливостей українського менталітету.

В якості загальних завдань військово-патріотичного виховання учнів та студентської молоді у Державній цільовій соціальній програмі «Молодь України» можна виділити наступні завдання:

- формування у громадян України переконаності у відданості нашій багатонаціональній та багато конфесійній державі, гордості за нашу Вітчизну, виховання любові до Батьківщини, виховання українського патріотизму, в якому загальноукраїнське почуття громадянина, поєднується з його любов'ю до малої Батьківщини;
- виховання любові до рідної мови, культури та історії свого народу; формування національних почуттів і свідомості, які поєднуються з почуттям і свідомістю громадянина-патріота України;
- патріотичне виховання впроваджувати через вивчення історії рідного краю, традиційної культури, творчої спадщини й життєвого досвіду прославлених земляків – борців за волю України, героїв Майдану, учасників АТО, активістів місцевої громади;
- виховання поваги до міжнародних норм, прав людини і народів, формування моральної свідомості і правової культури.

У програмі повинні бути виділені також конкретні завдання військово-патріотичного виховання:

- формування у допризовників наукового світогляду, системи моральних якостей, норм, принципів і переконань; розвиток моральних мотивів свідомого і сумлінного виконання військового обов'язку в мирний і воєнний час;
- озброєння старшокласників знаннями про сутність, зміст, характер, типи і причини сучасних війн, особливості і способи ведення сучасних бойових дій, застосуванні новітніх озброєнь і бойової техніки;
- вивчення старшокласниками військово-політичної обстановки в світі, в суміжних

регіонах, внутрішньополітичної обстановки в країні, а також державної політики в області забезпечення безпеки і військового захисту країни на основі Конституції України, воєнної доктрини, чинних законів і військових статутів;

- виховання патріотизму, почуття обов'язку і відповідальності за безпеку країни, готовності до самопожертви в ім'я захисту і активну протидію настроям пацифізму; боротьба з аморальністю, наркоманією, антиармійською пропагандою та іншими негативними явищами;
- виховання на героїчних традиціях минулого і сьогодення, вироблення таких якостей, як гідність, відвага, дружба, військова виручка;
- виховання і повага до законів, до вимог статутів і командирів у душі високої старанності і дисциплінованості, здатності протистояти страху, паніці, чуткам, проявляти витримку, волю і т. д.

Аналіз матеріалів педагогічних досліджень дозволив виділити декілька напрямків у змісті завдань військово-патріотичного виховання: формування у молоді морально-політичних і психологічних якостей захисника Батьківщини, військово-технічна підготовка, фізичне виховання молоді.

Необхідно розвивати суспільно-політичну, соціальну і пізнавальну активність учнів і молоді шляхом розширення мережі гуртків військово-патріотичного спрямування, дитячих, молодіжних об'єднань, товариств, організацій, патріотичних, військово-патріотичних і військово-історичних клубів, діяльності органів студентського самоврядування, проведення студентських олімпіад з військово-патріотичної тематики, конкурсів курсових робіт та наукових публікацій студентів ВНЗ з національно-патріотичної тематики, залучення студентської молоді до всеукраїнської військово-спортивної гри «Заграва» для студентської молоді, впровадження практики волонтерської роботи студентів ВНЗ у будинках сиріт, інтернатах (допомога в формуванні громадянської свідомості молоді, інтеграції у суспільство), створення інформаційних інтернет-порталів, на яких розмішувати фонд записів художньо-патріотичних, літературних і музичних творів, а також освітніх програм з вітчизняної історії та програм військового спрямування.

Потрібно сприяти налагодженню співпраці загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів області з обласними, районними військовими комісаріатами, відділами (секторами) управління ДСНС України, християнськими громадами, церквою, молодіжними громадськими організаціями, які за спрямованістю роботи поділяють на молодіжні громадські організації спортивного спрямування («Федерація

сноубордингу та скі-туру України», «Молодіжний футбольний союз», Спортивна студентська спілка України, Спортивна студентська спілка карате України, Спортивна спілка учнівської молоді України, «Молодіжний спортивний рух») та молодіжні громадські організації військово-патріотичного і спортивно-військового спрямування, які охоплюють кілька напрямів: історико-патріотичний, героїко-патріотичний і військово-патріотичний (Національна скаутська організація «Пласт», Всеукраїнська дитяча скаутська організація «Січ», «Молодіжний Націоналістичний Конгрес», «Молода Просвіта», Всеукраїнська молодіжна організація «СВІМ»).

Військово-патріотичне виховання має сьогодні достатню нормативно-правову базу і повинно ґрунтуватись на засадах указів Президента України від 13.10.2015 № 580/2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді

на 2016–2020 роки», від 25.10.2002 № 948/2002 «Про Концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді», постанови кабінету міністрів України від 18.02.2016 № 148 «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 роки та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України», наказу міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах» та гармонійно поєднуватися із залученням учнів і молоді до кращих досягнень світової цивілізації, базуватися на національній ідеї, яка покладена в основу нової освітньої концепції держави.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. — Київ, 2014. — С. 20—36.
2. Губко О. Т., Руденко Ю. Д., Кузь В. Г. Українська козацька педагогіка і духовність, Умань, 2005.
3. Михальченко М. Національна ідея як регулятивна сила в загальнонаціональному та регіональному масштабах / Регіональні версії української національної ідеї: спільне та відмінне: зб. статей. — Київ, 2005. — С. 20—25.
4. Мосейчук В. В. Шляхи формування нової української національної ідеї. — Львів, 2011. — С. 2—4.

References

1. Bech I. D., Chorna K. I. (2014). Prohrama ukrayins'koho patriotichnoho vykhovannya ditey ta uchniv'skoyi molodi [The program of Ukrainian patriotic education of children and pupils]. Kyiv, 35-36 [in Ukrainian].
2. Gubko, A. T., Rudenko U. D., Kuz V. G. (2005). Ykrainska kozatska pedagogika i duhovnist [Ukrainian Cossack pedagogy and spirituality]. Uman.
3. Mikhalchenko N. (2005). Natsionalna ideya yak regulyatyvna syly v zagalnonatsionalnomy ta regionalnomy masshtabakh / Regionalni versii ukraïnskoi idey: spilne ta vidminne [The national idea as a regulatory force in the national and regional scale / Regional version of Ukrainian national idea, and a great collection of articles]. Kyiv, 20-25 [in Ukrainian].
4. Moseychuk V. V. (2011). Shlyahy formuvannya ukraïnskoi natsionalnoi idey [The way of the formation of the new Ukrainian national idea]. Lviv, 2-4 [in Ukrainian].

Андрейченко Г. И., Кучирин С. М. Военно-патриотическое воспитание учащихся и студенческой молодежи, формирование украинской национальной идеи – основа новой концепции образовательной политики Украины

В статье рассматриваются вопросы формирования национальной идеи как основы новой концепции образовательной политики с военно-патриотического воспитания учащихся и студенческой молодежи. Что является главной целью этого воспитания. Как достичь положительных результатов после разработки и внедрения новой концепции образовательной политики Украины. Излагаются основные тезисы и пункты, которым нужно уделить внимание по выполнению концепции военно-патриотического воспитания. Приводятся примеры патриотического поведения и военно-патриотических организаций, которые могут повлиять на формирование национального сознания учащихся и студенческой молодежи.

Ключевые слова: идея, патриотизм, Родина, Отчизна, общественные организации, патриотическое воспитание, молодежь, учащиеся, сознание, духовно-нравственные принципы.

Andriichenko H., Kuchyrina S. Military- Patriotic upbringing of students and student youth, formation of the Ukrainian national idea – the basis of the new concept of educational policy of Ukraine

The article deals with the issues of forming a national idea as the basis of a new concept of educational policy on military and patriotic education of students and students. What is the main purpose of this upbringing. How to achieve positive results after the development and implementation of a new concept of Ukraine's educational policy. The main theses and points, which should pay attention to the implementation of the concept of military patriotic education, are described. Examples of patriotic behavior and military patriotic organizations that can affect the formation of the national consciousness of students and students are given.

Key words: idea, patriotism, homeland, Motherland, public organizations, Patriotic education, youth, students, consciousness, spiritual and moral principles.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2017

УДК 372.3.007.1

Ольга АНУФРІЄВА

аспірант кафедри початкової, дошкільної і професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
e-mail: melnikova_any@ukr.net

КРИТЕРІАЛЬНА БАЗА ВИЯВЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК

У дослідженні наведено власну точку зору щодо критеріїв і показників рівнів готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації. Уточнено мотиваційно – професійний; когнітивно – практичний; рефлексивно – особистісний критерії з показниками рівнів готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації. Наведено результати опитування з метою виявлення стану готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в процесі навчальних практик. Виявлено причини недостатньої готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в процесі навчальних практик.

Ключові слова: професійна самореалізація, майбутні інженери, вищий технічний навчальний заклад, навчальні практики, готовність особистості до інженерної діяльності, критерії, показники.

Удосконаленню інженерної освіти сприяє технологічний та соціальний прогрес, який вимагає від працівників інженерної галузі здатності швидко реагувати на зміни в суспільстві, мобільності та міждисциплінарних знань, що є запорукою успішної професійної самореалізації фахівців. До працівників зазначеної сфери висуваються відповідні вимоги, відбиті в освітньо-кваліфікаційній характеристиці підготовки інженера, що забезпечують їхнє критичне мислення, професійні знання, уміння та навички, етику поведінки на виробництві, дотримання яких підвищує ефективність виконання функцій у сфері професійно-технічної діяльності. Сказане вище забезпечується якісною фаховою підготовкою майбутніх інженерів автомобільної галузі.

Однак, як свідчить власний досвід педагогічної роботи, студенти молодших курсів вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ) недостатньо зорієнтовані на професію інженера, не пов'язують теорію з практикою, утруднюються в розв'язанні професійних завдань та ситуацій, їм бракує досвіду практичної діяльності. Такий розрив між теорією та практикою негативно позначається на професійній підготовці майбутніх фахівців, а також під час знаходження першого робочого місця. На нашу думку, це не єдина причина слабкої професійної підготовки студентів, оскільки існують й інші причини. Так, недостатньо звертається увага на виявлення та підвищення рівнів готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації, зокрема в процесі навчальних практик. Крім цього, найчастіше представлені критерії і показники рівнів готовності студентів до професійної діяльності в науковій літературі не зовсім відповідають вимогам професійної діяльності [1; 4; 5].

Як свідчить аналіз вище названої наукової літератури, майже всі науковці єдині в тлумаченні поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило), та визначають, як: «мірило оцінки думки» [1, 307]; «ознака, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії; ознака, взята за основу класифікації» [2, 163].

Варто зазначити, що наукові поняття «критерій» та «показник» тісно пов'язані у літературному напрямі. У довідковій літературі «показник» розглядається як свідчення, доказ, ознака, наочні данні про результати якоїсь роботи, процесу; досягнення чого-небудь. При цьому розрізняють: якісні показники (фіксують наявності або відсутності якої-небудь властивості), та кількісні (фіксують міру вираженості, розвитку властивості). Іноді під показниками розуміють якісні або кількісні характеристики сформованості того або іншого критерію. Варто зазначити, що процеси самості – самореалізація, самовираження, самоздійснення, самоствердження, самостійність, самоосвіта, самовиховання, власна впевненість, послідовність власних дій, вміння відстоювати власну позицію є важливою основою будь якої професійної діяльності, зокрема інженерної. Оцінювати зацікавленість до інженерної діяльності та виявляти рівні готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в процесі навчальних практик слід за допомогою уточнених критеріїв та показників.

Ми ж підтримуємо думку В. Мазіна, який отожднює поняття «критерії» і «показники» як узагальнену характеристику властивостей об'єкта або процесу [4].

Розв'язання цієї проблеми започатковано в педагогічних дослідженнях. Так, вчена Н. Кузьменко [2], важливим критерієм професіоналізму

майбутнього інженера вважає його професійне самоствердження. Як підкреслює авторка, професійне самоствердження визначається сформованістю образу «Я», адекватністю самооцінки, співвіднесенням способів і результатів самореалізації із власними очікуваннями, упевненістю в собі та ступенем професійної компетентності. У контексті нашого дослідження є доцільним напруження Г. Андреевої, на думку якої критерій виражає сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють аналіз, оцінювання та порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому рівень вияву певного критерію виражається в контекстних показниках, які характеризуються, у свою чергу, кількома ознаками.

Дослідники С. Гармаш, Л. Калашнікова, Л. Рибалко виділяють такі критерії самореалізації особистості, як: орієнтація в часі; автономність; цінність; почуття; самосприйняття; погляд на природу людини; міжособистісна чутливість; творче ставлення до пізнання [1].

Доцільно зазначити, що критерії і показники більшість науковців [1; 3; 4] розглядають як інструмент, який забезпечує можливість перевірки теоретичних положень, але вважається, що критерії та якісні показники дають суб'єктивну характеристику досліджуваному явищу, а кількісні показники дають об'єктивну характеристику, даючи змогу виміряти його.

Однак, недостатньо вивченими є питання розроблення й упровадження в практику ВТНЗ критеріальної бази готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в процесі навчальних практик.

Метою статті є уточнення критеріальної бази виявлення готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в процесі навчальних практик, а завданнями – аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми вимірювання рівнів готовності до професійної самореалізації особистості, підбір методик для їх визначення, характеристики основних критеріїв і показників готовності до професійної самореалізації майбутніх інженерів з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

Розроблення авторської критеріальної бази виявлення готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в процесі навчальних практик вимагало звернення до поняття «готовність». У сучасному словнику з педагогіки термін «внутрішня готовність» трактується як: високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності; адекватна установка на майбутню дія-

льність [6]. Зазначається, що готовність є настроєм, пристосуванням особистості для успішних дій у певний момент.

Першопрохідцями у вивченні готовності особистості є школа Д. Узнадзе [7]. Готовність може бути психологічною, педагогічною, особистісною, професійною характеристикою людини. Найчастіше готовність досліджується як наявний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуації відповідальних дій або підготовки до розв'язання екстрених ситуацій. Це здатність суб'єкта діяти на достатньо високому рівні за умови швидкої адаптації до умов праці, постійного професійного самовдосконалення і самореалізації. Добираючи критерії та показники готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації, доцільно звернути увагу на інтерпретацію зазначеного поняття різними вченими (Б. Ломов, А. Ухтомський, Д. Узнадзе) та чітко розуміти різницю між цими поняттями.

У нашому розумінні готовність майбутніх інженерів до професійної самореалізації під час навчальної практики – це інтегративне особистісне утворення, що включає установку та позитивне ставлення до інженерної діяльності, наявність особистісних і професійних якостей, сукупність знань отриманих студентами під час навчального процесу, сформованість вмінь та навичок, отриманих впродовж проходження навчальної практики.

Отже, нами було виокремлено мотиваційно-професійний, когнітивно-практичний, рефлексивно-особистісний компоненти готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації, які є взаємозалежними і перебувають у тісному зв'язку. Відповідними показниками зазначених вище критеріїв готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації є: виявлення інтересу до майбутньої професії, бажання пізнавати й розкривати власні потенційні можливості в професійній підготовці, зокрема в процесі навчальних практик; знання про суть професійної самореалізації інженера, самоорганізації, власні індивідуальні можливості та способи їх реалізації; вміння: планувати, проектувати, співпрацювати. Майбутні інженери повинні володіти такими якостями як: цілеспрямованість, комунікативність, емоційна стійкість, відповідальність, самостійність, винахідництво, здатність до співробітництва та розв'язання конфліктних ситуацій на виробництві на основі рефлексії та сформованої адекватної самооцінки.

Критерії з показниками рівнів професійної самореалізації майбутніх інженерів у процесі навчальних практик, діагностичний інструментарій наведено в таблиці.

**Критерії з показниками рівнів готовності
до професійної самореалізації майбутніх інженерів у процесі навчальних практик**

Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
<i>Мотиваційно-професійний</i>	Виявлення інтересу до майбутньої професії, бажання пізнавати й розкривати власні потенційні можливості в професійній підготовці, зокрема в процесі навчальних практик, мотивація до успіху й уникнення невдач	Спостереження за прихильністю студента до професії, його інтересу до нового у виробництві; бесіди «Роль практики в підготовці студентів до майбутньої професії»; есе «Як я розумію вплив професійної самореалізації на зростання кар'єри»; методика діагностики особистості на мотивацію успіху та уникнення невдач (Т. Елерс)
<i>Когнітивно-практичний</i>	Повнота і гнучкість знань про суть професійної самореалізації інженера, власні індивідуальні можливості та способи їх реалізації; вміння: планувати, конструювати	Вправа на виявлення повноти знань; есе «Які новітні моделі автомашин Ви знаєте та хто їх створив?»; Гнучкість (перенесення знань у нові умови) по формулі виявляється; Тести виявлення поведінки студентів у нових умовах
<i>Рефлексивно-особистісний</i>	Розвиток цілеспрямованість, комунікативність, емоційна стійкість, відповідальність, самостійність, винахідництво, здатність до співробітництва та розв'язання конфліктних ситуацій на виробництві на основі рефлексії та сформованої адекватної самооцінки	Анкета «Чи цілеспрямована Ви людина» (Л. Г. Подоляк), методика виявлення комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ – 1), тест «Який Ваш стиль розв'язання конфліктних ситуацій», самооцінки

У експерименті брали участь 346 студентів Горлівського Автомобільно-дорожнього інституту I, II курсів факультетів «Автомобільні дороги» і «Транспортні технології». Опитування студентів проходило під час проведення літньої навчальної практики з дисципліни «Дослідження операцій». Майже третина з усіх опитуваних студентів (34%) були пасивними під час опитування стосовно важливості та розуміння інженерної справи, не проявляли інтересу до обраній професії та не бачили необхідності у власній та професійній самореалізації. Все це вказує на низький рівень готовності студентів до професійної самореалізації та саморегуляції, причиною якого є малоактивна життєва позиція та недостатня обізнаність у специфіці професійної діяльності в інженерній сфері; недостатнє розуміння значення обраної професії для суспільства; неповні знання суті функціональних обов'язків; нечітке усвідомлення відповідальності за якість та результати своєї діяльності. На цьому рівні відчувається дисбаланс між мотивом «хочу», у якому превалюють потяг, бажання і мало виражені інтереси, тобто емоційний(ефективний) компонент явно переважає над когнітивним. 49% студентів виявляли бажання співпрацювати, маючи достатній рівень підготовки із дисциплін інженерного напрямку, однак не завжди впевнено діяли в певній професійній ситуації, були не зовсім впевненими в успішному виконанні професійних завдань та тестів. Ці студенти відповідали середньому рівню готовності до професійної самореалізації, якому характерна слабка диференціація самовідносин, самооцінки і самопізнання.

Високий рівень готовності до професійної самореалізації у системі практичної підготовки показали лише 17% студентів. Студенти цього рівня виявили такі фахові знання і практичні уміння та навички інженерної діяльності, які забезпечували їм виконання практичних завдань професійного характеру на високому рівні; були обізнані зі специфікою в галузі інженерної вищої освіти та розуміли значення своєї професії для суспільства; знали сутність функціональних обов'язків та усвідомлювали відповідальність за якість своєї роботи. На цьому рівні спостерігається баланс мотивів «хочу», «можу», «треба».

Тобто, у студентів в більшій чи меншій мірі переважала сутнісна самореалізація, автентична – здійснення власних потреб в само актуалізації, як прагнення реалізувати свої здібності і таланти. У більшості студентів поняття самореалізація перекликалося з такими поняттями як: самовіддача або самоздійснення самого себе. Для студентів з більш вираженими передумовами самореалізації властиві такі показники, як: позитивне самосприйняття та самовираження, які відповідають високому рівню особистісної зрілості та автентичності, схильність до цілісного сприйняття образу світу та людини.

Таким чином, ми бачимо, що: *високий рівень* готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації характеризується стійким бажанням студента здійснювати самореалізацію, усвідомлювати прагнення до виявлення і розкриття своїх можливостей і здібностей, здатністю використовувати власний потенціал, вмінням реалізовувати свої

предметні знання в різноманітних практичних завданнях, проявляти вольові зусилля *середній рівень* готовності майбутнього інженера до професійної самореалізації характеризується наявністю бажання, інтересу здійснювати самореалізацію, не бажанням повністю розкривати свої можливості та здібності, не здатністю самостійно використовувати свій потенціал, недостатністю прояву вольових; *низький рівень готовності* – відсутність у студентів мотивації, інтересу до обраної професії, здатності використання власного потенціалу для здійснення професійної самореалізації.

Отже, нами наведено власну точку зору щодо критеріїв і показників рівнів готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації. Уточнено мотиваційно – професійний; когнітивно – практичний; рефлексивно – особистісний критерії з показниками рівнів готовності майбутніх

інженерів до професійної самореалізації. Наведено результати опитування з метою виявлення стану готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в процесі навчальних практик. Виявлено причини недостатньої готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в процесі навчальних практик. Знання критеріальної бази необхідні для стимулювання пізнавального процесу студентів вищих технічних навчальних закладів до підвищення рівнів готовності студентів до професійної самореалізації та самоствердження в обраній професії. Визначивши рівні готовності студентів до самореалізації ми змогли зрозуміти ставлення студентів до професійної самореалізації.

Доцільним у перспективі є проведення моніторингу стану готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації до та після проведення навчальних практик.

Список використаних джерел

1. Калашнікова Л. М. Самореалізація особистості учня в позакласній виховній роботі: Навчально-методичний посібник. Харків: 2006. 100 с.
2. Кузьменко Н. В. Формування професійного самоствердження студентів технічних університетів у процесі позааудиторної виховної роботи. Автореферат. Умань: 2014. 20 с.
3. Коломінський Н. Л. Соціально-психологічні проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності. *Наука і освіта*. № 3. 2004. С. 14–16
4. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога: Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Вип. 41. 2007. С. 217–225
5. Нероба Є. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі. Автореферат. Київ: 2003. 22 с.
6. Професійна освіта: Словник: навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред Н. Г. Ничкало. Київ: 2000. 149 с.
7. Узнадзе Д. Н. Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. — 3-е изд. Москва: С. 969—1978.

References

1. Kalashnikova L. M. Samorealizatsiya osobystosti uchnya v pozaklasniy vykhovniy roboti: Navchal'no-metodychnyy posibnyk. Kharkiv: 2006. 100 s.
2. Kuz'menko N. V. Formuvannya profesijnoho samostverdzheniya studentiv tekhnichnykh universytetiv u protsesi poza-audytornoyi vykhovnoyi roboty. Avtoreferat. Uman': 2014. 20 s.
3. Kolomins'kyi N. L. Sotsial'no-psykholohichni problemy pidhotovky fakhivtsiv do profesijnoyi diyal'nosti. *Nauka i osvita*. #3. 2004. S. 14–16.
4. Mazin V. M. Kryteriyy ta pokaznyky sformovanosti kul'tury profesijnoyi samorealizatsiyi pedahoha: Pedahohika i psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti: problemy i poshu-ky. Vyp. 41. 2007. S. 217–225
5. Neroba Ye. Profesijna pidhotovka inzheneriv-pedahohiv u vyshchykh tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh Pol'shchi. Avtoreferat. Kyiv: 2003. 22 s.
6. Profesijna osvita: Slovyk: navch. posibnyk / Uklad. S. U. Honcharenko ta in. ; Za red N. H. Nychkalo. Kyiv: 2000. 149 s.
7. Uznadze D. N. Bol'shaya sovet-skaya entsyklopedyya: [v 30 t.] / hl. red. A. M. Prokhorov. — 3-e yzd. Moskva: S. 969—1978.

Ануфриева О. Ф. Критериальная база определения готовности будущих инженеров к профессиональной самореализации в процессе учебных практик

В исследовании представлено свою точку зрения относительно критериев и показателей уровней готовности будущих инженеров к профессиональной самореализации. Уточнено мотивационно – профессиональный; когнитивно – практический; рефлексивно – личностный критерии с показателями уровней готовности будущих инженеров к профессиональной самореализации. Представлены результаты опроса с целью выявления состояния готовности будущих инженеров к профессиональной самореализации в процессе учебных практик. Выявлены причины недостаточной готовности будущих инженеров к профессиональной самореализации в процессе учебных практик.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, будущие инженеры, высшее техническое учебное заведение, учебные практики, готовность личности к инженерной деятельности, критерии, показатели.

Anufrieva O. The Critical Base of Prevention of Readiness of Future Engineers for Professional Self-Realization in the Process of Educational Practice

The author analyzes psycho-pedagogical research on the problem of measuring the levels of readiness for professional self-realization of the individual, the selection of methods for their determination, characteristics of the main criteria and indicators of readiness for professional self-realization of future engineers, taking into account the specifics of future professional activities. The research presents its own point of view regarding the criteria and indicators of future engineers' readiness for professional self-realization. Motivational-professional is specified; cognitive-practical; reflexive-personal criteria with indicators of readiness of future engineers for professional self-realization. The indicators of the above-mentioned criteria of readiness of future engineers for professional self-realization are revealed: the identification of interest in the future profession, the desire to know and reveal their own potential opportunities in vocational training, in particular in the process of educational practice; knowledge of the essence of the professional self-realization of the engineer; ability to: plan, design, collaborate. The article presents the qualities that future engineers must possess, in particular: purposefulness, communicative, emotional stability, responsibility, independence, inventiveness, ability to cooperate and resolve conflict situations in production on the basis of reflection and formed adequate self-esteem. The results of the survey are presented in order to determine the state of preparedness of future engineers for professional self-realization in the process of educational practice. The reasons of lack of readiness of future engineers for professional self-realization in the process of educational practices are revealed. It is expedient in the future to monitor the state of preparedness of future engineers for professional self-realization before and after conducting training practices.

Key words: professional self-realization, future engineers, higher technical educational institution, educational practices, readiness of the person for engineering activity, criteria, indicators.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 373.5.015.311:364-785.14

Тетяна АТРОШЕНКО

викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна
e-mail: tania.skadi@gmail.com

**ПРОБЛЕМА НАБУТТЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ УЧНЯМИ
ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ**

У статті розглядається значення набуття соціального досвіду учнями основної школи як важливого регулятора соціальної поведінки. Визначено особливості психіки й схарактеризовано зміни, які відбуваються в соціальному житті дітей підліткового віку. Особлива роль у процесі набуття соціального досвіду відводиться позакласній виховній роботі, яка не тільки сприяє розв'язанню питань зайнятості учнів у вільний час, але також створює підґрунтя для загальнокультурного розвитку. Визначено умови, на базі яких здійснюється позакласна виховна робота. Виділено завдання позакласної роботи, спрямованої на набуття соціального досвіду учнями основної школи.

Ключові слова: соціальний досвід, позакласна виховна робота, шкільне середовище, учні основної школи.

Швидкі темпи зміни соціального середовища, у межах якого функціонує дитина, призводять до виникнення суперечності між об'єктивною потребою суспільства в соціалізованих громадянах та наявним рівнем сформованості в дитини соціального досвіду. Підліток не встигає підготуватися до життя в безперервно мінливому світі. Тому завдання щодо впорядкування накопиченого ним досвіду покладаються на школу, основним джерелом формування соціальних знань, умінь та навичок у якій виступає позакласна виховна робота.

Соціальний досвід підростаючого покоління у своїх працях розглядають О. Алеко, І. Бех, Т. Білан, Н. Голованова, М. Даурова, О. Іванова, Т. Кухаренко, Г. Марчук, О. Назарук, І. Неясова, В. Орел, А. Поліщук, Л. Сафронова, І. Стародубцева та інші дослідники. Проте аналіз останніх досліджень та публікацій показує, що питанню набуття соціального досвіду учнями основної школи в позакласній виховній роботі не було приділено увагу. Корисними для нас є публікації О. Буковської, В. Вербицького, Л. Сафронової, Н. Устинової, якими

розкрито формування соціального досвіду підлітків. Розвиток соціального досвіду в умовах школи досліджували Д. Алфімов, О. Архипов, С. Архипова, А. Карпов.

Метою статті є аналіз проблеми набуття соціального досвіду учнями основної школи в умовах позакласної виховної роботи.

Під кутом зору нашого наукового пошуку соціальний досвід ми розглядаємо як результат засвоєння індивідом під час активної взаємодії з навколишнім світом сукупності існуючих у суспільстві норм, зразків поведінки, способів мислення, засобів спілкування, цінностей, сформованих у ході соціокультурного розвитку [1, 10].

Не можна не враховувати весь спектр соціальних інститутів, які впливають на набуття підлітком соціального досвіду (сім'я, школа, позашкільні освітньо-виховні установи, засоби масової інформації тощо). Проте звертаючись до думки Н. Заверико щодо того, що у школі відбувається передача соціального досвіду учням, створення необхідних сприятливих умов для повноцінної самореалізації, саморозвитку особистості, її самоактуалізації у близькому оточенні, самовиховання у напрямку, бажаному для суспільства; активізація усіма суспільними засобами інтелектуального, емоційного, морального, культурного, фізичного та інших напрямків розвитку особистості [5, 104], доходимо висновку, що саме школа може здійснити такий вплив найбільш повно та коректно.

Процес навчання у школі або іншому освітньому закладі характеризується набуттям дитиною переважно академічних знань та необхідних для їх засвоєння й використання вмінь. Проте в той же час їй необхідно набувати певних систематизованих соціальних знань, умінь і навичок, які доповнять соціальний досвід, отриманий дитиною стихійно, і забезпечать їй більш ефективно засвоєння соціальних норм, ролей, установок і цінностей. Особливо важливими такі знання, вміння і навички стають у тих випадках, коли дитині необхідна спеціальна допомога в її соціалізації [10, 111]. Зважаючи на це, освітній процес має організовуватися таким чином, щоб сукупність навчальної інформації про навколишній світ отримувалася у гармонійному поєднанні з інформацією, пов'язаною з особистісним становленням, із процесом удосконалення поведінки дитини, її моральної свідомості.

Для більш детального вивчення питання про процес набуття соціального досвіду учнями основної школи необхідно звернутися до розгляду особливостей психіки й надати характеристику змінам, які відбуваються в соціальному житті дітей даної вікової групи.

Підліток виходить за межі молодшого дитинства, займає нову життєву позицію та переходить на новий щабель виконання суспільно значимої діяльності, яка являє значний матеріал для задоволення пізнавальних інтересів дитини. Ці інтереси виступають як виникнення в дитини потреби в засвоєнні знань про соціальні явища. Кожен день перебування у школі ставить учня в умови нових відносин, дає поштовх до розвитку активності, школяр може побачити, що не всі його дії і способи їх здійснення сприймаються однаково: одні з них підтримуються, заохочуються, інші забороняються, викликають осуд. Він сам починає прагнути одних дій, утримуватися від інших. У підлітковому віці контроль за тим, до якої з цих груп він віднесе ті чи інші дії, спираючись на авторитет референтної для себе групи, є особливо важливим.

У підлітка найгостріше виявляється потреба у вільній самореалізації, адже саме в цей час школа починає сприйматися ним як регламентована навчальна діяльність, з'являється почуття дорослості, яке впливає на зміст життєдіяльності підлітка та водночас підліток відчуває себе залежним від свого оточення – батьків, вчителів, родичів – і намагається звільнитися від цього шляхом утвердження свого «Я» [9, 51].

З цього можна зробити висновок, що побудова виховного процесу з підлітками вимагає від дорослих (педагогів, батьків, громади) великого такту і вміння, адже підлітковий вік є надзвичайно важливим періодом становлення громадянина, періодом, який визначає подальше спрямування розвитку особистості. Учні основної школи – це та категорія дітей, які незабаром встануть перед вибором щодо свого подальшого життя. Вибір цей полягає у відповіді на питання: продовжувати навчання у старших класах чи ні? Школа зобов'язана підготувати учнів як до цього вибору, так і до подальшої взаємодії за її межами. Дитина має бути готовою до різкої зміни місця, оточення та вимог до неї. Навіть якщо вона продовжує навчання у школі, дитині слід обрати профільний клас, де на неї чекає зустріч із новими учнями та впливами, які вони здійснюють. Ефективній адаптації до зміни умов оточення сприятиме вже набутий учнем у школі соціальний досвід. Він допоможе дитині побудувати адекватну співпрацю з новими людьми і стане базою для подальшого накопичення соціального досвіду та застосування його у власній життєдіяльності.

Проте слід враховувати той факт, що навіть двоє дітей, які мали однакове виховання і навчалися в одній школі, матимуть не однаковий досвід. Це обумовлене безмірною різноманітністю

речей та явищ, що сприймаються ними в оточуючому світі. Так, В. Орел звертає увагу на те, що сама собою цілеспрямованість впливу в процесі виховання (як керованого компоненту соціального розвитку) не завжди гарантує досягнення запланованого результату. Пояснюється це тим, що в особистості, яка підпадає під виховний вплив, вже можуть бути наявні певні установки, які виробилися в неї під впливом соціального середовища і є відмінними від тих, які ставляться за виховну мету. Водночас не можна розглядати соціалізацію як механічне відображення безпосереднього соціального досвіду. Для неї є характерною суб'єктивність сприйняття: одні й ті самі процеси і явища можуть формувати в людей різний соціальний досвід [7, 149]. Тобто навіть у разі, коли не відбувається опору виховному впливу, перешкода може проявлятися у вигляді установок, сформованих в особистості під дією зовнішніх умов.

Ще раніше філософ К. Гельвецій звертав увагу на те, що ті самі речі збуджують в нас різні враження залежно від часу, коли їх нам показано – цим і обумовлена розумова різноманітність, яка спостерігається в людей, які згодні в тій самій країні, виховані в тих самих звичках і звичаях, мали до того ж приблизно ті самі речі перед очима [3, 32]. Коли дитина йде до школи, вона вже має певний багаж знань і досвід – її пам'ять вже обтяжена поняттями, випадково чи цілеспрямовано набутими. Саме тому діти й виявляють різне ставлення до навчання, більше чи менше прагнення до вивчення певних наук; уже набуті поняття змішуються зі спільно набутими в школі, але з цього поєднання виходить різний результат.

Така нестабільність набуття соціального досвіду ставить до педагогів особливі вимоги, які полягають у чітко скоординованій діяльності, здатності до своєчасного реагування на кореляції у засвоєнні соціального досвіду учнівським колективом та окремими індивідами. Тут варто звернутися до думки Н. Устинові, яка зазначає, що формування соціального досвіду підлітків, як організована сукупність різних форм навчально-виховної діяльності, вимагає постійного духовного самовдосконалення особистості, розвитку комунікативних компетентностей конкурентоспроможного керівника даного процесу, культурного потенціалу сучасного підлітка як соціально мобільної, компетентної особистості, найвищої цінності нації, відповідних управлінських, науково-методичних, організаційних рішень, і, у свою чергу, базується на засадах неперервності та послідовності психолого-педагогічного супроводження підлітка [12, 382].

Але впливає на набуття соціального досвіду конкретним індивідом у шкільному середовищі

не тільки педагог – особистість також зазнає впливу учнівського колективу. Позитивного вектору такий вплив набуває у тому разі, коли кожен учень займає місце, адекватне своїм можливостям, набуває значущої ролі. Це призводить до розвитку в нього почуття власної гідності, вміння з повагою ставитися як до себе, так і до оточуючих, їх вподобань, думок, результатів праці. Завдяки цьому дитина без зайвих спонукань починає слідувати встановленим у суспільстві нормам моралі.

Так як школа є тим життєвим простором дитини, де вона не тільки готується до життя, але й живе, прокладаючи в її межах свою дорогу, то робота, спрямована на керівництво набуттям дитиною соціального досвіду, має плануватися так, щоб сприяти становленню особистості як творця та проектувальника життя, гармонізації її стосунків із оточуючими людьми (педагогами, родиною, іншими учнями), керуючись ідеями самоцінності дитини. І саме позакласна виховна робота стає для цього найбільш придатним полем.

Позакласна виховна робота є складовою частиною навчально-виховного процесу школи, здійснюваною поза навчальним планом у позаурочний час, у якій органічно поєднуються різні форми освітньої діяльності з організацією змістовного дозвілля учнів. Це не тільки сприяє розв'язанню питання їх зайнятості у вільний час, але також створює підґрунтя для загальнокультурного розвитку. Важливий аспект виховної роботи полягає в розвитку у дітей здібностей до вирішення творчих задач, внесенні елементу новизни у процес звичної діяльності та її результати.

У ході виховної роботи педагогом здійснюється реалізація комплексу організаційних і педагогічних завдань, розв'язання яких має на меті забезпечити оптимальний розвиток особистості учня, вибір методів і форм виховання учнів у відповідності з поставленими завданнями та процес їх реалізації. Цією роботою передбачається організація спільної діяльності педагогів і учнів, регулювання відносин соціальних інститутів, які значно впливають на дитину [4, 103]. Тому успіх позакласної виховної роботи значною мірою залежить від того, наскільки вдало педагогам вдасться досягти поставлених завдань та організувати продуктивну взаємодію в ній.

Отже, у процесах формування мислення, цінностей, навичок соціальної взаємодії, виховання моральних якостей учнів вирішальною є роль педагога. Він постає генератором і джерелом ідей, якими керується інший суб'єкт педагогічного процесу – учень. Педагогічна майстерність вчителів та соціального педагога обумовлює спрямування учнів на належний навчальний лад. У такому разі

їх завдання стають і завданнями учнів, тому що мають єдину мету. Відповідно, прагнення обох названих суб'єктів до однієї мети прискорює її досягнення.

Форми організації позакласної виховної роботи, спрямованої на набуття соціального досвіду учнями, поділяють на колективні, групові та індивідуальні. За Л. Петриченко, до колективних форм роботи відносяться тижні з різних предметів, тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, розважальні вечори й ранки, конференції, конкурси, зустрічі з видатними людьми, фестивалі, олімпіади та ін. До групових форм належать огляди новин, гуртки художньої самодіяльності, години класного керівника, походи, екскурсії, змагання, вікторини, конкурси тощо. Індивідуальна виховна робота включає позакласне читання, гру на музичних інструментах, колекціонування, вишивання, малювання та ін. [8, 73–74].

Визначені положення щодо позакласної виховної роботи, дають змогу стверджувати, що вона здійснюється на базі таких умов:

- педагогічна спрямованість і суспільно необхідний характер;
- розширення інтересів учнів (певні види діяльності – особливо довготривалі – часом переростають у захоплення);
- поглиблення знань учнів (продовжується процес пізнання, розширюється предметне поле діяльності);
- виховання самостійності, активності та співробітництва (дитина отримує можливість залучитися до творчої праці, предметно-перетворювальної діяльності);
- динамічність (поступова зміна та розвиток характеристик учнів);
- організація вільного часу;
- варіативність – зміна видів діяльності, організаційних форм;
- позаурочний характер занять (відсутність суворої регламентації; відсутність суворого обліку знань, умінь, навичок; гнучкий позаурочний режим, який надає можливість забезпечити масові заходи, зручний доступ учням різних класів у позаурочний час).

Розглядаючи виховний процес з позиції ціннісного ставлення до людей, варто звернути увагу на те, що в підлітковому віці зростає цінність дружби, відбувається емансипація від впливу дорослих, розширення набуває сфера соціального спілкування, засвоюються соціальні цінності, на основі яких формуються соціальні мотиви поведінки, виникає критичне ставлення як регулятор поведінки [4, 16]. Процес соціалізації в підлітковому віці виявляє потяг дитини до самоствердження в соціальному середовищі. Саме тому, як зазначає

М. Бабкіна, необхідності набуває зорієнтування підлітка на соціальне утвердження в процесі навчально-виховної діяльності, в якій він набуває певних знань і норм суспільної поведінки [2, 7]. Проведення спеціально організованої діяльності, спрямованої на допомогу учням основної школи в набутті соціального досвіду, викликає у них бажання й інтерес до засвоєння знань про взаємовідносини з іншими людьми в суспільстві та використання їх у соціальній практиці, що, у свою чергу, підвищує ефективність виховного процесу, успішність набуття позитивного соціального досвіду.

Л. Стародубцева відзначає, що успішність та результативність процесу формування соціального досвіду підлітків залежить від таких показників, як ступінь участі педагогічних працівників у його формуванні; ступінь засвоєння соціальних знань, умінь і навичок; рівень розвитку самосвідомості підлітка; ступінь прояву у підлітка активної позиції стосовно свого близького оточення. У цілому ж результативність процесу формування соціального досвіду підлітків безпосередньо залежить від осмисленого й цілеспрямованого соціального виховання [11, 3]. Педагог, вибираючи з тих чи інших джерел соціальні ідеї, обробляє їх, трансформує через призму власного соціального досвіду і, як результат, надає їм потрібної педагогічної форми і включає у процес виховання [6, 23]. Адже виховання досягає своєї мети лише тоді, коли спрямує діяльність особистості на пізнання і перетворення як навколишнього світу, так і самої себе.

Отже, можемо виділити завдання позакласної роботи, спрямованої на набуття соціального досвіду учнями основної школи:

- засвоєння соціальних знань, умінь і навичок;
- підвищення солідарності до соціального середовища;
- розвиток навичок міжособистісної взаємодії;
- стійка спрямованість на дотримання встановлених у суспільстві норм;
- закріплення та збагачення знань щодо соціально важливих рис характеру;
- готовність до застосування соціального досвіду на практиці;
- розширення світогляду учнів, формування його морального, емоційного та вольового компонентів;
- виховання поваги до загальнолюдських цінностей і вироблення на їх основі власних ціннісних орієнтирів;
- формування стійкої потреби в самостійному пізнанні навколишнього світу;
- виховання інтересу до національних традицій.

Оскільки засвоєний особистістю соціальний досвід допомагає в урегулюванні суспільного життя, сприяє встановленню якісно нових стосунків між людьми та групами, пошуку якіснішого та змістовнішого способу життя, то набуття його учнями основної школи є важливою проблемою сьогодення. Проте науковий аналіз висвітленої

проблеми дає підстави визначити її недостатньо розробленою у теорії та методиці педагогічної науки. Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні та обґрунтуванні умов формування соціального досвіду підлітків у позакласній виховній роботі, розробці практичних засад їх реалізації в освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Атрошенко Т. Ю. Проблема формування соціального досвіду підлітків у навчально-виховному процесі школи : теоретичний аспект / Т. Ю. Атрошенко // Педагогічні науки. — 2017. — Вип. 76, Т. 2. — С. 8—12.
2. Бабкіна М. І. Формування активної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 07 / Бабкіна Майя Іванівна ; наук. керівник Пустовіт Г. П. ; Ін-т проблем виховання АПН України. — Київ, 2009. — 22 с.
3. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та її виховання / перекл. з франц. В. Підмогильного. — К. : Основи, 1994. — 416 с.
4. Гречаник О. Є. Управління виховною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі / О. Є. Гречаник. — Х. : Основа, 2009. — 192 с.
5. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / Н. В. Заверико. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. — 240 с.
6. Кравченко Т. В. Соціалізація і виховання: логіка взаємозв'язку / Т. В. Кравченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — 2009. — Вип. 13, кн. 1. — С. 17—27.
7. Орел В. В. Соціальний досвід як джерело індивідуалізації особистості / В. В. Орел // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. — 2009. — № 3 (27). — Ч. 2. — С. 147—151.
8. Петриченко Л. О. Форми та технологія організації позакласної виховної роботи з учнями / Л. О. Петриченко // Науковий вісник Мукачівського державного університету. — 2015. — Вип. 1. — С. 73—77.
9. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах : підручник / І. В. Петрова. — К. : Кондор, 2005. — 408 с.
10. Социальная педагогика: Курс лекций : уч. пос. для студ. высш. учеб. зав. / под общ. ред. М. А. Галагузовой. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 416 с.
11. Стародубцева І. В. Формування у підлітків соціального досвіду в умовах дитячого оздоровчого центру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Стародубцева Ірина Вікторівна ; наук. керівник Бех І. Д. ; Ін-т проблем виховання АПН України. — Київ, 2010. — 24 с.
12. Устинова Н. В. Соціалізація дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі України / Н. В. Устинова // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. — 2013. — Вип. 64. — С. 378—383.

References

1. Atroshenko T. Yu. (2017). Problema formuvannia sotsialnoho dosvidu pidlitkiv u navchalno-vykhovnomu protsesi shkoly : teoretychnyi aspekt [Problem of formation social experience of teenagers in studying and educational process at school] [in Ukrainian].
2. Babkina M. I. (2009) Formuvannia aktyvnoi hromadianskoi pozytsii pidlitkiv u pozaklasnii vykhovnii roboti zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of active civilian teenagers' position in extracurricular educational work at general educational school]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Helvetsii K. A. (1994) Pro liudynu, yii rozumovi zdbnosti ta yii vykhovannia [About human, her mental abilities and education]. Kyiv, 416 [in Ukrainian].
4. Hrechanyk O. Ye. (2009) Upravlinnia vykhovnoyu diyalnistyu v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Management of educational activity at general educational school]. Kharkiv, 192 [in Ukrainian].
5. Zaveriko N. V. (2011) Sotsialna pedakhohika [Social pedagogy]. Kyiv, 240 [in Ukrainian].
6. Kravchenko T. V. Sotsializatsia i vykhovannia : lohika vzayemozvyazku [Socialization and education: logic of interconnection] [in Ukrainian].
7. Orel V. V. Sotsialnyi dosvid yak dzherelo indyvidualizatsii osobystosti [Social experience as source of personality's individualization] [in Ukrainian].
8. Petrychenko L. O. Formy ta tekhnolohia orhanizatsii pozaklasnoi vykhovnoi roboty z uchnamy [Forms and technology of organization of extracurricular educational work with pupils] [in Ukrainian].
9. Petrova I. V. Dozvillia v zarubizhnykh krainah [Leisure abroad]. Kyiv, 408 [in Ukrainian].
10. Halahuzova M. A. Sotsialnaya pedahohika: kurs lektzii [Social pedagogy]. Moscow, 416 [in Russian].
11. Starodubtseva I. V. Formuvannia u pidlitkiv sotsialnoho dosvidu v umovah dytachoho ozdorovchoho tsentru [Formation social experience in teenagers in condition of children sanatory]. Kyiv, 24 [in Ukrainian].
12. Ustynova N. V. Sotsializatsia ditei ta uchnivskoi molodi v suchasnomu osvitenomu prostori Ukrainy [Socialization of children and pupils' youth in modern educational space of Ukraine] [in Ukrainian].

Атрошенко Т. Ю. Проблема приобретения социального опыта учениками основной школы в условиях внеклассной воспитательной работы

В статье рассматривается значение приобретения социального опыта учениками основной школы как важного регулятора социального поведения. Определены особенности психики и охарактеризованы изменения, которые происходят в социальной жизни детей подросткового возраста. Особенная роль в процессе приобретения социального опыта отводится внеклассной воспитательной работе, которая

не только способствует решению вопроса занятости учеников в свободное время, но также создаёт основу для общекультурного развития. Определены условия, на базе которых осуществляется внеклассная воспитательная работа. Выделены задания внеклассной работы, направленной на приобретение социального опыта учениками основной школы.

Ключевые слова: социальный опыт, внеклассная воспитательная работа, школьная среда, ученики основной школы.

Atroshenko T. Problem of acquiring social experience by pupils at general school in condition of extracurricular educational work

The rapid pace of change in the social environment where the child functions, leads to a contradiction between the objective need of a society in socialized citizens and the existing level of social experience in a child. Instead, the task of order accumulated of teenagers' experience is based on the school, as the main source of formation of social knowledge, abilities and skills in which extracurricular educational work is done.

Social experience of the younger generation in their works is considered by O. Aleko, I. Beh, T. Bilan, N. Golovanova, M. Daurova, O. Ivanova, T. Kukharensko, G. Marchuk, O. Nazaruk, I. Neiasova, V. Orel, A. Polischuk, L. Safronova, I. Starodubtseva and other researchers. However, the issue of acquiring social experience by teenagers of general school in extracurricular educational work was not paid attention.

The purpose of the article is to analyze the problem of acquiring social experience by pupils at general school in conditions of extracurricular educational work.

The educational process must be organized in such a way that the complex of educational information about the surrounding world is obtained in a harmonious combination with information related to personal development, with the process of improving the child's behavior, her moral consciousness. The construction of the educational process with teenagers requires from adults (teachers, parents, community) a great deal of tact and ability, because adolescence is an extremely important period of becoming a citizen, a period that determines the further direction of personality development.

In extracurricular educational work various forms of educational activity are organically combined with the organization of meaningful leisure activities of pupils, which not only promotes the solution of their employment issues in their free time, but also creates the basis for general cultural development.

The task of extracurricular work directed to acquiring social experience by pupils at general school is distinguished.

Key words: social experience, extracurricular educational work, school environment, pupils at general school.

Стаття надійшла до редколегії 14.11.2017

УДК 371.026

Юлія БАБАЯН

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та дитячої психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: julia33@i.ua

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗАХИСТУ ВІТЧИЗНИ

У статті розглянуто поняття «психологічна готовність» та «мотиваційна готовність до служби в армії». Проаналізовано рівень дослідження проблеми у сучасній науці. Визначені структурні складові психологічної готовності молоді до військової служби, що включають мотиваційний, пізнавальний, емоційний і діяльнісний компоненти. Охарактеризовано особливості мотиваційної готовності молоді до військової служби, до захисту Вітчизни з метою проведення подальшої психологічної підготовки.

Ключові слова: психологічна готовність, готовність до військової служби, мотиваційна готовність до служби в армії, військова служба, студентська молодь.

Питання патріотичного виховання молоді, підготовка до захисту Вітчизни, повернення до перевірених сторіччями основ українського патріотизму, зміцнення патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, до культури, до своєї Вітчизни є як і раніше актуальними питаннями.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства патріотичне виховання набуває у своєму змісті нових якісних змін. Усвідомлення українським народом духовної спадщини свого минулого, своєї історичної долі, свого майбутнього як держави зі своїми власними законами, умовами

існування і менталітетом вимагає об'єднання зусиль з формування у молодого покоління патріотичних почуттів, національної свідомості, готовності до виконання конституційного обов'язку щодо відстоювання національних інтересів та незалежності держави. Готовність молоді людини до захисту Вітчизни, до військово-патріотичної діяльності розглянута в змістовному аспекті, має складну внутрішню структуру, що включає п'ять основних компонентів: фізичний, психологічний, соціальний, освітній, і духовний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел та наукових досліджень свідчить про увагу науковців до розроблення проблеми психологічної готовності людини до діяльності. Дослідники мають багато розбіжностей щодо суті поняття «психологічна готовність до діяльності», мають різні уявлення про її структуру, основні характеристики, тривалість і стійкість проявів.

Проблемі готовності приділяли увагу такі вчені, як: К. Абульханова-Славська, С. Батишев, Ф. Генон, М. Дяченко, В. Моляко, Д. Узнадзе, В. Шадріков, В. Ядов, В. Ягупов тощо. Психологічна готовність досліджувалася такими вченими, як: Б. Ананьєв, М. Дяченко, Л. Кандилович, В. Моляко, В. Рибалка, П. Рудик, Д. Узнадзе та ін.

У сучасних словниках з психології поняття готовності розуміється як «стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, що забезпечує ефективне виконання певних дій; як активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, змобілізованість сил на виконання завдання» [7, 89]. У педагогічних довідниках даються такі визначення поняття «готовність»: 1) високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості чи колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності; 2) адекватна установка на майбутню діяльність [9, 64].

М. Дяченко, Л. Кандилович, А. Ліненко визначають готовність як показник саморегуляції й адаптації на різних етапах і рівнях протікання психічних процесів, що обумовлюють поведінку індивіда у площині фізіології, психіки, поведінки [3].

С. Максименко та О. Пелех поняття готовності до певного виду діяльності розглядають як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її інтелектуальні, емоційні та вольові властивості, переконання, погляди, потреби, мотиви, знання, вміння і навички, установки. Вона є важливою умовою цілеспрямованої ефективної діяльності, її стійкості та регуляції [5].

А. Деркач розуміє поняття готовності як сукупність якостей особистості й виділяє три її компо-

ненти – пізнавальний, емоційний і мотиваційний. На його думку, готовність розвивається з накопиченням суспільної інформації, ставлень, поведінки та активізацією індивіда до ефективного виконання діяльності [3].

Розглядаючи психологічну готовність до діяльності через її структуру, В. Рибалка вирізняє такі основні компоненти:

1. Потребово-мотиваційний.
2. Інформаційно-пізнавальний.
3. Цілеутворюючий (програмує)
4. Операційно-результативний (продукуючий).
5. Емоційно-почуттєвий (стверджуючий) [8].

М. Дяченко і Л. Кандилович до структури психологічної готовності включають наступні базові елементи:

1. Мотиваційний (усвідомлення власних потреб, вимог суспільства, позитивне ставлення до діяльності, інтерес до неї та інші стійкі мотиви).
2. Операційний (способи і прийоми діяльності, необхідні знання, уміння та навички, стійкі особливості розуміння, мислення тощо).
3. Вольовий (уміння контролювати і саморегулювати свої дії).
4. Оціночний (оцінка власної підготовленості, правильності прийняття рішень тощо) [3].

Важливими істотними ознаками і характеристиками поняття «психологічна готовність до діяльності» виступають :

- намагання найбільш повно розкрити і реалізувати власний потенціал для розв'язання складних завдань;
- максимальна реалізація конкретних завдань у незвичних умовах;
- стійкий стан готовності;
- організація цілеспрямованої поведінки або конкретної діяльності людини в конкретних умовах;
- в різко мінливій обстановці мобілізація сил і оперативних дій, що швидко реалізуються.

Що стосується готовності юнаків до служби в армії, Г. Бесарабчук зазначає, що це інтегральна властивість людини, яка включає такі компоненти: соціально-психологічну (система потреб і мотивів, що спонукають до діяльності), загальну військово-професійну (система знань, навичок, вмінь, рівень розвитку психічних процесів) та емоційно-вольову (самоконтроль та саморегуляція) готовності [1].

Питання дослідження мотиваційної готовності студентської молоді до військової діяльності у сучасній науці є мало розробленим. Так, окремі

аспекти підготовки молоді до військової служби представлено в сучасних наукових працях, спрямованих на діагностику ставлення до військової служби (О. Гончаренко, Н. Куцев), формування готовності учнівської молоді до служби в Збройних силах України (В. Івашковський, Г. П'янковський, М. Томчук, В. Ягупов), військово-патріотичних якостей юнаків (О. Аксьонова, А. Артюшенко, М. Варій, А. Злотніков, В. Кузьменко, С. Рашидова), ціннісних орієнтацій військовослужбовців (В. Плотніков).

Отже, мета статті – визначити сутність та особливості формування мотиваційної готовності як одного із структурних компонентів психологічної готовності студентської молоді до захисту Вітчизни, до військової діяльності.

Військова служба від інших видів соціальної діяльності відрізняється високою динамічністю: швидким темпом, великими фізичними і психічними навантаженнями, швидкими переходами з одного виду діяльності на інший, а також чіткою організацією, суворою дисципліною (на основі вимог військових статутів, наказів тощо). Строкова військова служба – це діяльність юнаків в умовах значних нормативних обмежень: соціальних, правових, моральних, матеріальних, часових, просторових та інших. Це створює дещо складніший, ніж до призову в армію, психологічний простір для життєдіяльності юнаків. Служба в Збройних силах України вимагає від молоді людини високого рівня фізичної, військово-професійної і психологічної готовності, розвитку багатьох якостей та властивостей особистості.

Традиційно виділяють два основні теоретичні підходи до проблеми готовності людини до військової діяльності: функціональний та особистісний.

З точки зору функціонального підходу психологічна готовність молоді людини до військової служби розглядається як певний стан психічних функцій, який забезпечує результативність і якість виконання службово-бойових завдань.

Особистісний підхід трактує психологічну готовність до військової служби як стійкий комплекс особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності при виконанні службово-бойових завдань. Так, Г. Гребенюк, аналізуючи проблему психологічної готовності курсантів і слухачів вищого військового закладу до професійної діяльності, трактує її як систему важливих якостей, властивостей особистості, необхідних та достатніх для ефективного здійснення завдань [2].

Аналізуючи професійно-психологічну готовність до діяльності в екстремальних умовах військових розвідників, І. Павелко до її структури включає такі компоненти [6]:

1. Потребово-мотиваційний компонент (вмотивованість – бажання бути військовим, намагання неухильного виконання наказів командування, ініціативність, амбіційність).
2. Інформаційно-пізнавальний компонент (уявлення про особливості й умови військової діяльності, вимоги до індивідуально-психологічних рис військовослужбовця).
3. Цілеутворюючий компонент (цілеспрямованість, передбачливість, рішучість, наполегливість, плановірність, систематичність, послідовність діяльності).
4. Операційно-результативний компонент (володіння методами, засобами діяльності; здатність до моделювання ситуації, прогнозування її наслідків, планування дій, володіння необхідними знаннями, уміннями, навичками військової діяльності; продуктивність, результативність, енергійність, працелюбність, майстерність).
5. Емоційно-почуттєвий компонент (позитивне ставлення до професії, почуття задоволеності, почуття власної гідності, здатність до самоконтролю, емоційно-вольова стійкість, рішучість, сміливість).

Доведено, що чим важливішим є мотив і чим краще він усвідомлюється, тим швидше створюються більш сприятливі умови для формування готовності особистості.

Формування мотиваційної готовності припускає розвиток у студентської молоді усвідомлення важливості цивільного захисту Батьківщини, відстоювання національних інтересів та незалежності держави.

Студентство, за визначенням А. Петровського – мобільна соціальна група, метою діяльності якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високих професійних та соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві. Категорія студентська молодь охоплює дві вікові групи: особи до 20-ти років – зріла юність та до 25 років – період ранньої дорослості.

На етапі зрілої юності виникає нова соціальна ситуація розвитку, коли відбувається перехід до самостійного життя (початок професійного становлення, реалізації життєвих планів). Інтенсивно продовжує розвиватися самосвідомість, зростає увага до власної особистості, потреба у пізнанні самого себе, оцінюванні свого внутрішнього світу, думок, поведінки. У цьому віці відбувається самовизначення в системі моральних цінностей, принципів, норм і правил поведінки, усвідомлення особистої соціальної відповідальності.

Навчання у вищому навчальному закладі, обумовлює становлення у студентів активної життєвої позиції, збагачує її психологічний і

соціальний досвід. Включення у різні види соціальної активності, активна взаємодія з різними соціальними утвореннями сприяє процесу формування соціальної зрілості, розширенню репертуару соціальних ролей.

У студентські роки відбувається переоцінка цінностей і мотивації поведінки, зміцнюються свідомі мотиви діяльності і поведінки; проте науковці зазначають, що здатність до свідомої саморегуляції своєї поведінки ще недостатньо розвинена у студентів, що може проявлятися у невмотивованому ризику, невмінні спрогнозувати результати своїх дій і вчинків, що обумовлюються не завжди гідними мотивами.

На думку М. Томчука, у юнацькому віці відбувається інтенсивний розвиток мотиваційної готовності до служби в армії, що пов'язано, перш за все, наближенням моменту призову юнаків до армії, до виконання ними конституційного обов'язку [10].

Мотиваційна готовність юнаків до захисту Вітчизни, до служби в армії характеризується сукупністю суб'єктивних показників, до яких належать потреби, мотиви, інтереси, установки, ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, ідеали тощо.

Рівень її розвитку оцінюється ступенем сформованості мотивації до служби в армії: прагнення служити у військових підрозділах, інтересів до армії, до зброї, до військової діяльності, ідеалів військовослужбовців як взірця для наслідування, патріотичної свідомості та почуттів, переконань у необхідності військового захисту країни.

Необхідність формування мотиваційної готовності до служби в армії, до захисту Вітчизни обумовлено тим, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства існує низка суперечнос-

тей: між об'єктивною потребою суспільства у скороченні військових сил та неможливістю їх скорочення; між ідеологією тоталітарної системи та новими деідеологізованими формами світосприйняття; між статутними та реальними армійськими порядками. між соціальним замовленням на формування й розвиток військово-патріотичного виховання майбутнього суб'єкта громадянського суспільства та низьким інформаційно-методичним забезпеченням [4].

Виділені нами суперечності обумовлюють виникнення таких негативних явищ, як: низька психологічна готовність молоді до військової служби, зниження рівня військової дисципліни, зростання кількості юнаків, що ухиляються від виконання свого обов'язку, негативне ставлення до служби в армії, загальне незадоволення, що впливає на психічну і фізичну працездатність тощо. Все це спонукає до пошуку шляхів розв'язання визначених проблем. Одним з таких шляхів, на нашу думку, є формування мотиваційного компоненту психологічної готовності студентської молоді до військової діяльності. Виконання поставленої мети досягається в процесі цілеспрямованої психологічної підготовки, яка здійснюється в ході навчання і виховання у вищому навчальному закладі.

Таким чином, мотиваційна готовність до юнаків до захисту Вітчизни – це сукупність факторів, що визначають і спрямовують особистість, її поведінку, і визначають активність дій юнаків при виконанні поставлених військових завдань. Проблема мотиваційної готовності молоді до військової служби вимагає подальшого глибокого та детального дослідження, важливу складову якого становить розробка психодіагностичного інструментарію для визначення рівня мотиваційної готовності юнаків до захисту Вітчизни.

Список використаних джерел

1. Бесарабчук Г. В. Методологічні основи формування готовності учнів ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в армії засобами фізичної культури / Г. В. Бесарабчук // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. — 2014. — Вип. 7. — С. 126—135.
2. Гребенюк Г. С. Мотиваційна готовність курсантів і слухачів вищого військового учбового закладу до професійної діяльності (на прикладі спеціалістів пожежної безпеки МВС України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Г. С. Гребенюк. — К. : Київський гум. ін-т., 1997. — 17 с.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Мн. : Изд-во БГУ, 1976. — 176 с.
4. Івашковський В. В. Концепція військово-патріотичного виховання молоді України / В. В. Івашковський // Теорія і методика хортингу : зб. наук. праць / [ред. рада: Бех І. Д. (голова) та ін.]. — К. : Паливода А. В., 2014. — Вип. 2. — С. 28—45.
5. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. — 1994. — № 3—4. — С. 68—72.
6. Павелко І. І. Модель професійно-психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах військових розвідників та підрозділів спеціального призначення / І. І. Павелко // Військово-технічний збірник. — 2016. — № 14. — С. 146—152.
7. Психологічна енциклопедія / [автор-упор. О. М. Степанов]. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с.
8. Рибалка В. В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості [Текст]: термінологічний словник / В. В. Рибалка. — Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. — С. 242—245.

9. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. — Минск: «Современное слово», 2001. — 928 с.
10. Томчук М. І. Психологія готовності учнів до служби у Збройних силах України / М. І. Томчук. — Вінниця, 1993. — 166 с.

References

1. Besarabchuk, H. V. (2014) Metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti uchniv litseiv z posylenoiu viiskovo-fizychnoiu pidhotovkoiu do sluzhby v armii zasobamy fizychnoi kultury [Methodological bases of forming of readiness of students of lyceums with an increase military-physical preparation to service in an army by facilities of physical culture]. Fizyчне vykhovannia, sport i zdorovia liudyny : Issue 7 (pp. 126 – 135).
2. Hrebenuk, H. S. (1997). Motyvatsiina hotovnist kursantiv i slukhachiv vyshchoho viiskovoho uchbovoho zakladu do profesiinoi diialnosti (na prykladi spetsialistiv pozhezhnoi bezpeky MVS Ukrainy) [Motivational readiness of students and listeners of higher military educational establishment for professional activity]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Diachenko, M. I., & Kandybovich (1976). Psykholohicheskye problemy hotovnosti k deiatelnosti [Psychological problems of readiness for activity]. Mn. : Yzd-vo BHU, 176 [in Russian].
4. Ivashkovskiy, V. V. (2014). Kontseptsia viiskovo-patriotichnoho vykhovannia molodi Ukrainy [The concept of military-patriotic education of youth in Ukraine]. In Bekh, I. D. al. (Eds.). Teoriia i metodyka hortynhu: Issue 2 (pp. 28–45). Kyiv: Palyvoda A. V. [in Ukrainian].
5. Maksymenko, S. D., & Peleh O. M. (1994). Fakhivtsia potribno modeliuvaty (Naukovi osnovy hotovnosti vypusknika pedvuzu do pedahohichnoi diialnosti) [A specialist needs to be designed (Scientific bases of readiness of graduating student of pedagogical institution of higher education are to pedagogical activity)] Ridna shkola: Issue 3-4 (pp. 68-72) [in Ukrainian].
6. Pavelko, I. I. (2016). Model profesiino-psykholohichnoi hotovnosti do diialnosti v ekstremalnykh umovakh viiskovykh rozvidnykiv ta pidrozdiliv spetsialnoho pryznachennia [Model of professional and psychological readiness for activities in extreme conditions of military intelligence and special forces]. Viiskovo-tekhnichnyi zbirnyk: Issue 14 (pp. 146 –152) [in Ukrainian].
7. Stepanov, O. M. (2006). Psykholohichna entsyklopediia [Psychological Encyclopedia]. K. : Akademvydav, 424 [in Ukrainian].
8. Rybalka, V. V. (2016). Slovyk iz psykholohiyi ta pedahohiky obdarovanosti i talantu osobystosti [Tekst]: terminolohichnyy slovyk [Dictionary of psychology and pedagogy of giftedness and personality talent]. Kyiv, Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka [in Ukrainian].
9. Rapatsevykh, E. C. (Eds.). (2001). Sovremennii slovar po pedahohyke [Modern Dictionary of Pedagogy]. Mynsk: Sovremennoe slovo, 928 [in Russian].
10. Tomchuk, M. I. (1993). Psykholohiia hotovnosti uchniv do sluzhby u Zbroinykh sylakh Ukrainy [Psychology of Readiness of Students for Service in the Armed Forces of Ukraine]. Vinnytsia, 166 [in Ukrainian].

Бабаян Ю. О. Теоретико-методологические аспекты формирования мотивационной готовности студенческой молодежи к защите Отечества

В статье рассмотрены понятия «психологическая готовность» и «мотивационная готовность к службе в армии». Проанализирован уровень исследования проблемы в современной науке. Определены структурные составляющие психологической готовности молодежи к военной службе, что включают мотивационный, познавательный, эмоциональный, волевой и деятельностный компоненты. Охарактеризованы особенности мотивационной готовности молодежи к военной службе, к защите Отечества с целью проведения дальнейшей психологической подготовки.

Ключевые слова: психологическая готовность, готовность к военной службе, мотивационная готовность к службе в армии, военная служба, студенческая молодежь.

Babaiyan Y. Theoretical and methodological aspects of forming of motivational readiness student young people for defence of fatherland as pedagogical problem

In the article it is considered concept «psychological readiness» and «motivational readiness for service in an army». Psychological readiness is more frequent all understood research workers as a mental condition of personality, which is characterized a willingness to carry out successful actions in a certain situation. In the structure of psychological readiness enter: motivational, emotionally volitional and cognitive components which the purpose of implementation of future activity is realized at the level of.

Service in Military powers of Ukraine requires from a young man the high level of physical, military-professional and psychological readiness, development of many qualities and properties of personality. Psychological readiness of youths for service in an army is the integral display of all sides of personality, which enables effectively to carry out activity and execute the functions. That it is an aggregate of looks, reasons, persuasions, volitional and intellectual qualities, knowledge, abilities, skills and setting, on implementation of activity. In youth age there is the intensive becoming of motivational readiness for service in an army.

Motivational readiness of youth for defence of Fatherland is characterized the aggregate of subjective indexes, which necessities, reasons, interests, settings, valued orientations, orientation of personality, belong to, ideals and others like that. The level of its development is estimated the degree of formed of motivation to service in an army: aspiration to serve in military subdivisions, interests to the army, to the weapon, to military activity, ideals of servicemen as standard for an inheritance, patriotic consciousness and senses, satisfied of necessity of military defence of country.

Key words: psychological readiness, readiness for military service, readiness motivational readiness for service in an army, military service, student young people.

Стаття надійшла до редколегії 22.12.2017

УДК 372.881.111.1

Вікторія БАРКАСІ

доктор філософії в галузі освіти, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: vvbarkasi@gmail.com

Тетяна ФІЛІПП'ЄВА

доктор філософії в галузі освіти, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: filippjeva@yandex.ru

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглянуто проблему розвитку соціальної компетентності майбутніх учителів в умовах освітньо-виховного простору університету. Здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження. Визначено поняття соціальної компетентності, яке розглянуто як сукупність громадянської і полікультурної компетентностей. Встановлені особливості застосування занять з іноземної мови для розвитку означеної компетентності. Скомпонована система принципів для розвитку соціальної компетентності студентів. Зроблені висновки з проведеної роботи й накреслені перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Ключові слова: соціальна компетентність, громадянська компетентність, полікультурна компетентність, освітньо-виховний простір університету.

Вимоги, що зараз висувуються до сучасної освіти по забезпеченню виховання людини та громадянина, потребують формування у майбутнього фахівця не лише професійних якостей, але й власної громадянської позиції. Такий підхід є важливим для підготовки спеціалістів будь якого профілю, але найважливішим це є для тих, кому належить працювати в сфері освіти.

В «Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» зазначається, що важливим кроком реалізації Стратегії є кадрове забезпечення процесу національно-патріотичного виховання дітей та молоді, вказується на необхідність удосконалення професійної компетентності фахівців із національно-патріотичного виховання, підвищенні кваліфікації фахівців, які працюють у цій сфері [3]. Отже, від якості професійної підготовки вчителя залежить майбутнє країни, бо соціально-ціннісний, суспільно-історичний досвід, вироблений наукою і практикою, в найбільшій мірі акумульований в особистості вчителя. Саме тому рішення стратегічних завдань громадянського, суспільного, національно-патріотичного виховання слід починати з підготовки вчителів.

Над питанням суспільного, національно-патріотичного виховання та громадянських якостей працювало багато дослідників. Серед них: Н. Волошина, П. Вербицька, О. Жаревська, А. Погрібний, В. Поплужний, Р. Хмелюк, К. Чорна, та інші.

Різним аспектам процесу розвитку соціальної компетентності особистості присвячені праці В. Байденко, С. Гончарова, І. Зимньої, У. Каннінга, О. Куніциної, В. Ландшеєра, Г. Рот, В. Шотмейєр та інших. Питання формування соціальної компетентності майбутніх вчителів розглядаються в дослідженнях Н. Бабенко, А. Демчик, С. Краснокутської, Н. Ляхової, Є. Муніц, Т. Пушкарьоватої та інших.

Однак, проблему розвитку соціальної компетентності майбутніх учителів в контексті сучасної суспільно-політичної ситуації в Україні досліджено недостатньо. Сьогодні це поняття набуває нового змісту, і для його розвитку необхідно застосовувати сучасні напрями педагогічного впливу. Саме це обумовило вибір теми дослідження. Мета статті – визначити особливості застосування занять з іноземної мови для розвитку соціальної компетентності майбутніх учителів.

Соціальна компетентність – це здатність брати на себе відповідальність, спільно виробляти рішення і приймати участь у їх реалізації, толерантність до різних культур і релігій, гармонійне поєднання особистих інтересів з потребами суспільства, участь у функціонуванні демократичних інститутів, потреби в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу, здатності до саморозвитку.

Розглядаючи соціальну компетентність вчителів, зокрема іноземних мов, ми вважаємо, що це інтегральне утворення особистості, яке включає

сукупність громадянської і полікультурної компетентностей, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається.

Громадянську компетентність виокремлено як складову Нової української школи, і саме вчитель має бути підготовленим до її формування під час роботи в школі. Громадянська компетентність – це сукупність освітніх елементів, що складається зі знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, батьківщиною і державою [1]. Громадянська компетентність включає такі чинники, як демократизм, патріотизм, інтернаціоналізм, громадську активність.

Ще С. Русова вказувала на те, «що ще далі люди живуть упорядкованими громадами, то все більше вони відчують велике значення громадського життя для кожного окремо взятого громадянина, для кожної окремої особи, бо все ширше громадське життя захоплює людину та задовольняє її різноманітні потреби й вимоги» [2, 16]. Саме тому ми вважаємо громадянську відповідальність майбутніх педагогів одним із головних показників громадянського компоненту професійної компетентності вчителя.

В. О. Сухомлинський вважав, що громадянське виховання – це виховання на громадянських ідеях, що бути справжнім громадянином – значить насамперед піклуватися про майбутнє суспільства, а майбутнє – це діти. Він зазначав, що громадянськість – це насамперед відповідальність, обов'язок та вища сходинка в духовному житті людини, на якій вона віддає себе справжньому ідеалові [4].

Сьогодні соціальні функції молоді змінюються. Головна роль в становленні державності України належить саме їй, її громадянській відповідальності. Формування патріотизму і громадянськості в молодого покоління починається з виховання любові до рідного краю, міста, навчального закладу, історії країни, рідної мови, соціально-культурних надбань, з виховання поваги до таких національних символів, як прапор, герб, гімн.

Ступень сформованості громадянської компетентності визначається громадянською зрілістю людини. Її характеризують погляди та вчинки людини. Під громадянською відповідальністю ми розуміємо сукупність громадянської та соціальної зрілості людини. Професія вчителя, призначення якої виховувати підрастаюче покоління, вимагає від людини бути громадянсько зрілою особистістю. На думку Р. І. Хмельюк, поняття «громадянська

зрілість» визначається не віком, а поглядами, вчинками, поведінкою в суспільстві, в системі суспільних відносин, коли людина виступає як повноважний суб'єкт громадянських прав і обов'язків. При цьому автор структурує громадянську зрілість на: патріотизм, інтернаціоналізм, відповідальність, обов'язок, цілеспрямованість, організованість, самостійність, працелюбство, наполегливість, а також високий рівень самосвідомості [5].

Громадянська зріла людина – це людина, яка має високий рівень національної та планетарної свідомості, обізнана історію й культуру рідного краю, соціально відповідальна, яка постійно самовдосконалюється, наділена стійкими переконаннями. І саме громадянська зрілість педагога є запорукою формування громадянської компетентності учнів.

Процес виховання молоді має бути спрямованим на формування громадянської зрілості, що характеризується сукупністю ідейно-моральних якостей, усвідомленням своїх прав, обов'язків, відповідальністю перед державою, суспільством, самим собою, високим рівнем національної самосвідомості, знанням культури та історії рідної країни, соціальною відповідальністю, високим професійним рівнем, стійкими переконаннями.

Громадянське виховання на сучасному етапі – це багатостороння, багатоцільова, різноспрямована педагогічна діяльність, спроможність якої полягає в формуванні особистості, здатної принести користь суспільству, яка відчуває себе юридично, соціально і політично дієздатною.

Для успішного вирішення проблеми громадянського виховання необхідно здійснювати його на усіх ступенях освіти, починаючи з дошкільного. При цьому головну увагу слід приділяти вихованню громадянськості студентів. Зміст виховного процесу в вищому закладі освіти має бути спрямованим на розвиток цілісної особистості громадянина, який володіє гарантованою державою сукупністю прав і обов'язків, прихильного до ідеалів демократії, ідей соціального партнерства, поважачого національні і особистісні свободи, як власні так і інших людей, дотримує чого закони держави, здібного до продуктивної діяльності на користь суспільства.

Громадянське виховання і професійне навчання – це єдиний цілеспрямований процес формування особистості громадянина, який передбачає органічне поєднання процесу громадянського виховання і професійної підготовки. Успіх виховання в університеті багато в чому визначається духовним простором студентського середовища, яке орієнтує студента на особистий досвід демократичних відносин, студентське самоврядування,

проектування та створення аналогічного простору у майбутній професійній діяльності, що є особливо важливим для майбутніх учителів.

Підготовка компетентного вчителя невід'ємна від його практичної участі у суспільному житті, рішенні завдань соціально-економічного будівництва. Як відомо, громадська активність є показником і діючим засобом підготовки соціально компетентних учителів. За своєю природою вона представляє собою діяльне ставлення людини до життя суспільства. Ця активність передбачає наявність інтересу до громадської роботи, організаторські здібності, відповідальність за виконання доручень, ініціативність, вимогливість до себе й готовність допомагати іншим під час виконання громадських завдань. У той же час більша або менша міра соціальної активності особистості обумовлена відповідною мірою громадянської зрілості. Можливості посилення соціальної активності особистості виникають не самі по собі, а при відповідному цілеспрямованому вихованні.

При навчанні іноземних мов формуванню та розвитку соціального компонента професійної компетентності майбутніх учителів, на нашу думку, сприятиме конструктивний відбір навчального матеріалу; оптимальна організація системи занять з професійної науково-предметної підготовки (використання кооперативного та інтерактивного навчання); широке залучення студентів до громадської діяльності на факультеті, в університеті, до роботи в соціальних програмах, міжнародних проектах, передвиборчих кампаніях тощо.

На основі вищезазначеного можна сформулювати завдання з розвитку громадянської компетентності в майбутніх учителях:

- знайомити студентів з економічними, соціально-політичними, національними проблемами України;
- розвивати в майбутніх учителів почуття громадянської відповідальності, повагу до своєї країни, свого народу;
- формувати в студентів нове політичне мислення, пов'язане з новими соціально-економічними та політичними умовами, прагнення активно підтримувати внутрішню і зовнішню політику своєї держави;
- формувати в майбутніх учителів якості, які визначають їх громадянську відповідальність.

Як наступний компонент соціальної компетентності майбутніх учителів іноземних мов ми розглядаємо полікультурну компетентність. Сучасний учитель повинен одночасно усвідомлювати себе носієм національних цінностей і мати планетарне мислення. За своєю природою – це новий погляд на світ, його проблеми, можливі шляхи їх вирішення, боротьба за виживання людства,

збереження довкілля, шлях до миру й благоденства, відмова від застарілих стереотипів і норм, від усіх видів егоїзму. Це мислення, спрямоване на усвідомлення цілісного, взаємопов'язаного та взаємозумовленого світу.

Необхідність формування в майбутніх учителів полікультурної компетенції пов'язана з тим, що на початку XXI століття все більш нагальною постає проблема мирного співіснування й продуктивного співробітництва людей різних націй, віросповідань, прибічників різноманітних стилів життя, представників різних культур, – тобто проблема діалогу культур. Тенденції розвитку світового співтовариства свідчать про те, що у глобальному масштабі єдиним шляхом до прогресу людства є інтеграція на рівні виробництва, споживання, формування національної самосвідомості, розвитку міжкультурних зв'язків.

Сучасна концепція іншомовної освіти базується на інтегрованому навчанні мови та культурі країни, мова якої вивчається, на діалозі рідної та іноземної культур. Мета такої освіти – навчання мови – через культуру, культури – через мову. Як зазначається у проекті Ради Європи: «Навчання іноземної мови для європейської громади необхідно для полегшення вільного пересування людей, інформації та ідей в Європі з метою побудови взаєморозуміння та сприйняття культурного й мовного розмаїття в багатомовній та багатокультурній Європі та виховання поваги до національного самовизначення» [6, 202].

Вищесказане свідчить про те, що полікультурна освіта повинна стати сьогодні для школи однією з пріоритетних, а здійснювати її покликані вчителі зі сформованим полікультурним мисленням. Безумовно, особливе місце в цьому процесі посідає вчитель іноземних мов у зв'язку з тим, що у специфіці його предмету закладені змістовні можливості полікультурної освіти.

На наш погляд, до необхідних принципів здійснення полікультурної освіти майбутніх учителів іноземних мов можна віднести такі:

- орієнтація на обов'язкове полікультурне й полілінгвальне навчання;
- інтегративний комунікативно-діяльнісний підхід до мовної освіти під час співвиучення мов як інструменту спілкування, засобу міжкультурної взаємодії;
- узагальнення досягнень матеріальної та духовної культур цивілізації людства;
- залучення найсучасніших технологій у розвитку засобів масової комунікації з метою полікультурної освіти.

На нашу думку, ознаками сформованості полікультурної компетентності є: сформоване світосприйняття студентів; усвідомлення себе носіями

національних цінностей; розуміння взаємозалежності між собою та всіма людьми; розвинута комунікативна культура студентів, а саме, знання етики дискусійного спілкування й взаємодії з людьми, які дотримуються інших поглядів, віросповідань, з представниками інших культур; загальнопланетарний спосіб мислення; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй.

Оскільки підготовка майбутніх учителів іноземних мов має за мету комплексну реалізацію практичної, виховної, освітньої та розвиваючої цілей, слід розглянути, які зміни мають мати місце при їх реалізації в умовах полікультурної освіти. Так, виховна мета може бути інтерпретована з наступних позицій: орієнтація на гуманізацію освіти; навчання у дусі діалогу культур; виховання взаєморозуміння й терпіння щодо інших культур, здатності ставитися до них з повагою; прояв інтересу до контакту з іншими культурами.

Тлумачення освітньої мети може бути доповнене більш глибоким засвоєнням рідної культури через зіткнення з іншою культурою та взаємодію з нею, а також розширенням мовного, соціального та інтелектуального горизонту тих, хто навчається.

Досягнення розвиваючої цілі навчання передбачає: розвиток умінь проникати в культуру країни, мова якої вивчається, під час зіткнення суспільних, культурних і мовних реалій, використовувати соціокультурний фон для розуміння й тлумачення соціокультурних елементів, розуміти приналежність до національного і світового співтовариства, формулювати власну точку зору; розвиток здатності орієнтуватися в ціннісних категоріях власного та чужого суспільства.

На нашу думку, до практичних завдань навчання іноземним мовам з метою формування полікультурної компетентності студентів можна віднести, насамперед, такі:

- формування уявлень про культуру усного та писемного спілкування мовою, яка вивчається;
- формування знань про лінгвістичну та лінгвокраїнознавчу варіативність іноземної мови з метою здійснення офіційного й неофіційного спілкування;
- навчання дотриманню правил формальної та неформальної мовленнєвої поведінки іноземною мовою;
- формування понять про еквівалентну і безеквівалентну лексику;
- формування та розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструменту міжкультурного спілкування;
- навчання вмінню адекватно описувати свою культуру іноземною мовою;
- знайомство зі стратегіям самонавчання на основі використання дистанційних засобів навчання іноземних мов (включаючи спілкування з представниками інших культур через систему Інтернет).

Отже, для підвищення ефективності розвитку соціальної компетентності студентів необхідно створити громадянсько-патріотичне середовище життєдіяльності студентів в умовах освітньо-виховного простору університету, а саме: оптимізувати зміст навчальних програм з урахуванням цілей і завдань громадянського та полікультурного виховання, підвищити педагогічну готовність викладачів до громадянсько-патріотичного виховання студентів і організувати громадянське самовиховання майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів. — 2005. — № 23. — С. 18.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. Кн. 2 / за ред Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. — К. : Либідь, 1997. — 320 с.
3. Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>.
4. Сухомлинський В. О. Як виховувати справжню людину // Вибр. твори: В 5-ти. — К. : Рад. школа, 1976. — Т. 2. — С. 158–416.
5. Хмелюк Р. И. Формирование гражданской зрелости студенческой молодежи. — 15/4835. — Киев ; Одесса : Вища школа, 1978. — 134 с.
6. Modern Language Learning, Teaching, Assessment // A Common European Framework of Reference / Council of Europe, Education Committee. — 2008. — Strasbourg. — 224 p.

References

1. Pometun O. I. (2005) Formuvannya hromadyans'koyi kompetentnosti: pohlyad z pozytsiyi suchasnoyi pedahohichnoyi nauky [Formation of civic competence: a view from the standpoint of modern pedagogical science]. Visnyk prohram shkil'nykh obminiv [in Ukrainian].
2. Rusova S. (1997) Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works]. K. : Lybid' [in Ukrainian].
3. Stratehiyi natsional'no-patriotichnoho vykhovannya ditey ta molodi na 2016–2020 roky (2015) [Strategies for national-patriotic upbringing of children and youth for 2016–2020]. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> [in Ukrainian].
4. Sukhomlyns'kyi V. O. (1976) Yak vykhovuvaty spravzhnyu lyudynu [How to bring up a real person]. K: Rad. shkola [in Ukrainian].
5. Khmelyuk R. Y. (1978) Formyrovanye hrazhdanskoy zrelosti studencheskoy molodezhy [Formation of the civil maturity of student youth]. Kyev; Odessa: Vyshcha shkola [in Russian].
6. Modern Language Learning, Teaching, Assessment (2008). A Common European Framework of Reference / Council of Europe, Education Committee.

Баркаси В. В., Филиппьева Т. И. Развитие социальной компетентности будущих учителей средствами иностранных языков в условиях образовательно-воспитательного пространства университета

В статье рассматривается проблема развития социальной компетентности будущих учителей в условиях образовательно-воспитательного пространства университета. Сделан обзор научных публикаций по теме исследования. Определено понятие социальной компетентности, которое рассматривается как совокупность гражданской и поликультурной компетентности. Раскрыт потенциал занятий по иностранному языку, скомпонована система принципов развития социальной компетентности студентов. Сделанные выводы и намечены перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: социальная компетентность, гражданская компетентность, поликультурная компетентность, образовательно-воспитательное пространство университета.

Barkasi V., Filippieva T. The development of future teachers' social competence by means of foreign languages in the conditions of the University educational space

In the article the problem of the development of future teachers' social competence in the conditions of the University educational space is considered. There was conducted an overview of scientific publications on the topic of the research. The concept of social competence is considered. Social competence is the ability to take responsibility, make decisions and participate in their implementation, tolerance to different cultures and religions, harmonious combination of personal interests with the needs of the society, participation in the functioning of democratic institutions, the need for actualization and realization of the personal potential, ability to self-development. The authors consider social competence to be a set of civil and multicultural competencies. The peculiarities of foreign language classes for the development of the indicated competence are shown. The constructive selection of educational material and usage of the new teaching technologies will contribute to the formation of the social competence of future teachers. Wide students' involvement in public activities at the faculty, at the university, their work in social programs, international projects, election campaigns are also necessary.

The authors make the conclusion that it is necessary to create a civic and patriotic environment of students' University educational space to increase the effectiveness of students' social competence development, that is to optimize the content of the curricula, to increase the teachers' readiness for civic and patriotic educating students and to organize the civic self-education of the future teachers.

Key words: social competence, civic competence, multicultural competence, University educational space.

Стаття надійшла до редколегії 21.11.2017

УДК 378.016:[373.5.016:54]

Олег БЛАЖКО

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії та методики навчання хімії
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
e-mail: blazhk. oleg@ukr. net

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки майбутніх учителів хімії, а саме визначенню їх готовності до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Обґрунтовано компоненти готовності майбутніх учителів до профільного навчання хімії: мотиваційний, змістовий, процесуальний і рефлексивний. Охарактеризовано рівні готовності вчителів до зазначеного виду діяльності – елементарний, репродуктивний, продуктивний і творчий. Визначено критерії і показники готовності майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітньої школи.

Ключові слова: профільне навчання, старша загальноосвітня школа, підготовка майбутніх учителів хімії, готовність, компоненти, рівні, критерії та показники готовності.

Важливою умовою впровадження допрофільної підготовки та профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах є підготовка вчителів, зданих до педагогічної діяльності в сучасних умовах. Якість і ефективність освітньої діяльності залежить від багатьох факторів, одним з

яких є професійна готовність вчителя, яка розглядається як обов'язкова передумова успішного виконання будь-якого виду педагогічної діяльності. Відтак, ефективна реалізація Концепції профільного навчання [7] під час навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів не можлива

без врахування готовності майбутніх учителів до даного виду диференційованого навчання. А тому визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів стає одним із важливих завдань дидактики вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що готовність вчителя до професійної діяльності є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки, проте єдиного підходу до визначення її структури та критеріїв сформованості серед дослідників немає.

На основі аналізу дисертаційних досліджень, які стосуються фахової підготовки майбутніх учителів хімії, було з'ясовано, що у структурі їх готовності до певного виду професійної діяльності автори виділяють різну кількість та різні види компонентів: мотиваційний, змістовий та процесуальний (Т. С. Іваха [5], О. В. Іващенко [6], Н. А. Прибора [11]); мотиваційний, знаннєвий та діяльнісний (О. В. Анічкіна [1]); мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний (Л. В. Бурчак [2]); мотиваційно-потребнісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний (А. В. Криворучко [8]) тощо.

У структурі готовності майбутніх учителів різних загальноосвітніх предметів до роботи у профільній школі дослідниками виокремлюється також різна кількість компонентів: мотиваційно-вольовий, когнітивно-методичний, операційно-технологічний, комунікативно-організаційний та самооцінно-рефлексивний (В. В. Оніпко [9], І. І. Сотніченко [14]); мотиваційний, діяльнісно-орієнтаційний, рефлексивний (М. А. Пригодій [12]); мотиваційно-цільовий, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-корегуючий (М. А. Пайкуш [10]); мотиваційний, емоційно-вольовий, орієнтувальний, пізнавальний, діяльнісний, оцінний (Т. Г. Гуцан [3]); мотиваційний, когнітивний, операційний (Л. Я. Зеня [4]) тощо.

Отже, на даному етапі розвитку педагогіки вищої школи відсутні дослідження, які б характеризували готовність майбутніх учителів хімії до роботи у старшій профільній школі.

Мета статті полягає у обґрунтуванні компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів та їх характеристики.

Перш ніж розглянути готовність майбутніх учителів до профільного навчання хімії, з'ясуємо суть понять «готовність» та «готовність до педагогічної діяльності» зокрема.

Готовність, на думку Сластьоніна В. О., являє собою єдність теоретичної, психологічної і прак-

тичної підготовки. Складовими готовності вчителя є професійна придатність особистості та підготовленість до педагогічної діяльності. Професійна придатність являє собою сукупність індивідуальних особливостей людини, здібностей і характерологічних рис, суттєвих для успішного професійного спілкування і діяльності, а також відсутність показників, які унеможливають участь людини в процесі професійно-педагогічної діяльності. Підготовленість до педагогічної діяльності включає в себе знання, вміння і навички, набуті у процесі професійної підготовки [13, 62]. Автор вважає, що професійна готовність складається з двох компонентів: мотиваційно-ціннісного, або особистісного, та виконавського, або процесуального.

На думку Т. С. Івахи, готовність до педагогічної діяльності – це «... інтегрована якість педагога, яка включає у себе мотиваційний, виконавський, теоретичний, практичний, психологічний, пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, змістовий, технологічний, когнітивний, емоційний, чинниковий, системоутворюючий, операційно-процесуальний та конструктивний компоненти, які відповідають вимогам педагогічної діяльності [5, 53].

Готовність майбутніх учителів хімії до навчання учнів розв'язуванню розрахункових задач розглядається у дослідженні О. В. Іващенко «... як цілісна, стійка, полікомпонентна якість особистості, що включає фундаментальні, теоретико-практичні та методичні знання, фахові та психолого-педагогічні уміння і навички, формування яких відбувається за наявності позитивної мотивації до досліджуваного виду діяльності» [6, 9].

Під готовністю майбутнього вчителя до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах Н. А. Прибора розуміє «... інтегровану характеристику майбутніх учителів хімії, що виявляється в стійкому бажанні систематично організовувати і використовувати різні види експерименту на заняттях і в позаурочний час, прагненні до постійного вдосконалення експериментальних умінь, ґрунтовних знаннях з техніки хімічного експерименту, оволодінні методикою його використання у загальноосвітніх навчальних закладах» [11, 7].

Визначення готовності вчителя до профільного навчання старшокласників дає Сотніченко І. І. «... як складної, динамічної якості особистості педагога, яка характеризується певним рівнем сформованості і функціонуванням в єдності мотиваційно-вольового, когнітивно-методичного, операційно-технологічного, комунікативно-організаційного, оцінно-рефлексивного компонентів, що визначає рівень підготовленості вчителя до здійснення профільного навчання» [14, 59].

Отже, на основі вище сказаного робимо висновок, що існують різні підходи до трактування готовності вчителя до певного виду педагогічної діяльності. По-перше, готовність розглядають як стан особистості, якість якої зумовлена стійкими мотивами та її психологічними особливостями; по-друге, як динамічну структуру, яка має компоненти (мотиваційний, змістовий, процесуальний); по-третє, як відповідність особистості вимогам певної професійної діяльності і можливості її реалізації.

На основі відомих у вітчизняній педагогічній науці підходів із визначення структури готовності майбутніх учителів до професійної діяльності ми виділяємо такі компоненти готовності майбутніх вчителів хімії до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: мотиваційний, змістовий, процесуальний та рефлексивний.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів включає в себе усвідомлення значущості та розуміння необхідності організації профільного навчання у старшій загальноосвітній школі, позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності в умовах профільного навчання, стійке прагнення до зазначеного виду діяльності, бажання вдосконалення своїх знань і умінь для успішної професійної діяльності у старшій профільній школі.

Змістовий компонент готовності майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів передбачає володіння ґрунтовними знаннями: теоретичних основ організації профільного навчання у старшій школі та допрофільної підготовки учнів основної школи; особливостей організації профільного навчання хімії учнів у класах різного профілю з урахуванням їх психофізіологічних особливостей та профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості; структури та змісту навчального матеріалу програм та підручників з хімії для старшої школи; методики навчання хімії на рівні стандарту, академічному та профільному; методики формування хімічних понять про неорганічні і органічні речовини у профільних класах та класах з поглибленим вивчення предмету; методики розробки навчальних програм курсів за вибором з хімії та їх проведення на етапі допрофільної підготовки та профільного навчання; методики викладання спеціальних курсів з хімії у класах з поглибленим вивчення предмету; особливостей організації інформаційної та профорієнтаційної роботи з учнями та їх батьками тощо.

Процесуальний компонент готовності майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів

загальноосвітніх навчальних закладів включає в себе уміння та навички: організації допрофільної підготовки та профільного навчання у загальноосвітній школі; конструювання змісту профільного навчання хімії у сільській загальноосвітній школі на основі індивідуального вибору школярем рівня вивчення предмету; проведення навчальних занять з хімії в умовах «м'якої» диференціації; добору варіативної складової курсу хімії для класів різного профілю; врахування психофізіологічних особливостей учнів класів різного профілю під час організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності; ефективного використання форм, методів і засобів навчання хімії у старшій профільній школі; розробки та використання у навчальному процесі хімічних задач та хімічного експерименту з варіативною складовою; конструювання та проведення різних типів уроків хімії з варіативною складовою у різнопрофільних класах; формування в учнів знань про неорганічні та органічні речовини на рівні стандарту, академічному, профільному та у класах з поглибленим вивченням предмету та навичок з розв'язування задач та проведення хімічного експерименту; складання навчальних програм курсів за вибором для допрофільної підготовки учнів основної школи та профільного навчання; проведення експертизи навчальних програм курсів за вибором; організації навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення курсів за вибором та здійснення контролю їх навчальних досягнень; викладання спеціальних курсів з хімії у класах з поглибленим вивченням предмету; проведення інформаційної та профорієнтаційної роботи тощо.

Важливим і необхідним компонентом у структурі готовності майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів є рефлексивний компонент, який характеризується сформованістю в педагога умінь аналізувати навчальний процес з хімії у старшій профільній школі та його результати, здатністю аналізувати та суб'єктивно оцінювати результати власної професійної діяльності у профільній школі, наявністю рефлексивних здібностей, вмінням самодіагностики, самокорекції, самоаналізу і саморегуляції тощо.

На нашу думку, доцільно виділити чотири рівні сформованості готовності майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів: елементарний, репродуктивний, продуктивний та творчий.

Елементарний рівень сформованості готовності майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів ми визначили як такий, за якого студенти: байдуже

ставляться до зазначеного виду діяльності, не усвідомлюють значення та необхідності допрофільної підготовки і профільного навчання; мають поверхневі знання з теоретичних основ організації допрофільної підготовки та профільного навчання, методики навчання хімії у класах різних профілів на рівні стандарту, академічному і профільному рівнях; при організації пізнавальної діяльності учнів не враховують їх психофізіологічні особливості, не використовують дидактичні можливості варіативної складової курсу хімії; при написанні планів-конспектів уроків користуються готовими розробками, запозиченими з літературних джерел, не вдаються до розробки та проведення курсів за вибором з хімії; не вміють аналізувати власну професійну діяльність.

Репродуктивний рівень сформованості готовності вчителя до профільного навчання хімії характеризується: позитивно-пасивним ставленням до зазначеного виду діяльності, недостатнім усвідомленням значення та необхідності допрофільної підготовки і профільного навчання; фрагментарними та несистематичними знаннями з теоретичних основ організації допрофільної підготовки та профільного навчання, методики навчання хімії у старшій профільній школі; лише епізодичним врахуванням психофізіологічних особливостей учнів при організації їх пізнавальної діяльності, не достатнім використанням дидактичних можливостей варіативної складової курсу хімії; при написанні планів конспектів уроків використанням фрагментів готових розробок, запозичених з літературних джерел; частковою розробкою та проведенням курсів за вибором з хімії; лише частковим аналізом власної професійної діяльності (іноді може виявити допущені помилки й недоліки, не відчуває потреби у самовдосконаленні, має завищену самооцінку щодо оцінки власної готовності).

Продуктивний рівень сформованості готовності характеризується: позитивним ставленням до зазначеного виду діяльності, усвідомленням значення та необхідності допрофільної підготовки і профільного навчання; володінням на достатньому рівні знаннями з теоретичних основ організації допрофільної підготовки та профільного навчання, методики навчання хімії у старшій профільній школі; врахуванням психофізіологічних особливостей учнів при організації їх пізнавальної діяльності; майже повним використанням дидактичних можливостей варіативної складової курсу хімії; здатністю до умілого поєднання форм, методів та засобів навчання під час проведення різних типів навчальних занять; вмінням самостійного складання планів-конспектів уроків; здатністю до розробки та проведення курсів за вибором та спецкурсів з хімії; здатністю аналізувати власну професійну діяльність з урахуванням специфіки роботи у різнопрофільних класах, наявністю потреби у самовдосконаленні та самоосвіті, адекватною оцінкою власної професійної готовності.

Творчий рівень сформованості готовності майбутніх учителів хімії до роботи у профільній школі визначається: стійким позитивним ставленням до вищезазначеного виду діяльності, усвідомленням значення та необхідності допрофільної підготовки і профільного навчання; високим рівнем знань з теоретичних основ організації допрофільної підготовки та профільного навчання, методики навчання хімії у старшій профільній школі; підвищеним інтересом до професійної діяльності; врахуванням психофізіологічних особливостей учнів при організації їх пізнавальної діяльності; використовує у повній мірі дидактичних можливостей варіативної складової курсу хімії; творчим підходом при проведенні різних типів навчальних занять, умілим поєднанням форм,

Таблиця 1

Компоненти, критерії та показники готовності майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів

Компонент готовності	Критерій готовності	Показник готовності
Мотиваційний	Ціннісне усвідомлення та сформованість мотивації до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів	Коефіцієнт сформованості мотиву до профільного навчання хімії учнів старшої школи
Змістовий	Володіння знаннями з методики навчання хімії у старшій профільній школі	Коефіцієнт засвоєння знань студентів з методики навчання хімії у старшій профільній школі
Процесуальний	Здатність (уміння та навички) студентів до організації навчальної діяльності з хімії учнів старшої профільної школи з урахуванням профілю їх навчання	Коефіцієнт сформованості умінь майбутніх учителів щодо організації профільного навчання хімії учнів загальноосвітньої школи
Рефлексивний	Уміння самоаналізу власних дій щодо організації профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів	Рівень сформованості умінь самоаналізу та аналізу діяльності інших

методів, засобів навчання та інноваційні педагогічні технології; високим рівнем самостійності та творчим підходом при написанні планів-конспектів уроків; вмінням розробки навчальних програм, методичного забезпечення та проведення на високому рівні курсів за вибором та спецкурсів з хімії; умінням прогнозувати та передбачати результати своєї діяльності, здатністю аналізувати власну професійну діяльність з урахуванням специфіки роботи у різнопрофільних класах, наявністю потреби у самовдосконаленні та самоосвіті, об'єктивною оцінкою власної професійної готовності до роботи у старшій профільній школі.

Підготовка майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів також вимагає визначення критеріїв та показників сформованості готовності педагогів до вищезазначеного виду діяльності. Виділені нами критерії та показники для оцінки кожного компоненту готовності, наведені в таблиці 1.

Визначені нами компоненти, рівні, критерії та показники дають змогу оцінити готовність майбутніх учителів хімії до роботи у старшій профільній школі та вплинути на її якість в ході професійної підготовки здобувачів вищої освіти у педагогічних вишах.

Список використаних джерел

1. Анічкіна О. В. Формування вмінь проведення хімічного експерименту в школі майбутніми вчителями природничих дисциплін: автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.02 — теорія та методика навчання (хімія) / О. В. Анічкіна. — К.: Ін-т педагогіки НАПН Укр., 2016. — 20 с.
2. Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Бурчак; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. — Полтава, 2011. — 20 с.
3. Гуцан Т. Г. Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гуцан Тетяна Григорівна; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. — Житомир, 2011. — 20 с.
4. Зеня Л. Я. Система методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. Я. Зеня; Східноукраїнський. нац. ун-т ім. В. Даля. — Луганськ, 2013. — 589 с.
5. Іваха Т. С. Підготовка студентів до організації позакласної роботи з хімії: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Іваха Тетяна Сергіївна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2003. — 232 с.
6. Іващенко О. В. Технологія підготовки майбутніх учителів хімії до навчання учнів розв'язування розрахункових задач: автореф.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Іващенко Олена Вікторівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2007. — 21 с.
7. Концепція профільного навчання в старшій школі // Директор школи. — 2010. — № 1. — С. 22—26.
8. Криворучко А. В. Підготовка майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень студента: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Криворучко Аліна Валеріївна; НАПН України Ін-т вищої освіти. — Київ, 2015. — 20 с.
9. Оніпко В. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. В. Оніпко; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. — Черкаси, 2012. — 738 с.
10. Пайкуш М. А. Підготовка майбутнього вчителя до профільного навчання фізики в загальноосвітніх закладах: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Пайкуш Маріанна Андріївна; АПН України, Львівський науково-практичний центр ПТО. — Львів, 2007. — 251 с.
11. Прибора Н. А. Підготовка майбутнього вчителя до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Прибора Наталія Андріївна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2011. — 18 с.
12. Пригодій М. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис.... доктора. пед. наук: 13.00.04 / Пригодій Микола Анатолійович; НАПН України, Інститут вищої освіти. — Київ, 2011. — 517 с.
13. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. — М.: Просвещение, 1976. — 160 с.
14. Сотніченко І. І. Підготовка вчителів природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сотніченко Ірина Іванівна; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» АПН України. — К., 2009. — 269 с.

References

1. Anichkina O. V. (2016) Formuvannya vmin' provedennya khimichnoho eksperymentu v shkoli maybutnimy vchytelyamy pryrodnychikh dystsyplin [Formation of the skills of conducting a chemical experiment in school by future teachers of natural sciences]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Burchak L. V. (2011) Formuvannya doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya khimiyi v systemi vyshchoyi osvity [Formation of research competence of the future teacher of chemistry in the system of higher education]. Poltava [in Ukrainian].
3. Hutsan T. H. (2011) Formuvannya hotovnosti maybutn'oho vchytelya ekonomiky do profil'noho navchannya starshoklasnykiv [Formation of the readiness of the future teacher of economics to profile education of senior pupils]. Zhytomyr [in Ukrainian].
4. Zenya L. Ya. (2013) Systema metodychnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv do navchannya inozemnykh mov uchniv profil'noyi shkoly [System of methodical preparation of future teachers for the study of foreign languages by pupils of the profile school]. Luhans'k [in Ukrainian].
5. Ivakha T. S. (2003) Pidhotovka studentiv do orhanizatsiyi pozaklasnoyi roboty z khimiyi [Preparation of students for organization of extra-curricular work on chemistry]. Kyiv [in Ukrainian].

6. Ivashchenko O. V. (2007) Tekhnolohiya pidhotovky maybutnikh uchyteliv khimiyi do navchannya uchniv rozv» yazuvannya rozrakhunkovykh zadach [Technology of preparing future chemistry teachers to teach students the solving of settlement tasks]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Kontseptsiya profil'noho navchannya v starshiy shkoli (2010) // Dyrektor shkoly [Concept of profile education in high school]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Kryvoruchko A. V. (2015) Pidhotovka maybutn'oho vchytelya khimiyi do otsynuyuvannya navchal'nykh dosyahnen' studenta [Preparing a future chemistry teacher to evaluate student achievement]. Kyiv.
9. Onipko V. V. (2012) Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv pryrodnychyykh dystsyplin do profesynoyi diyal'nosti u profil'niy shkoli [Theoretical and methodological principles of preparing future teachers of natural sciences for professional activity in profile school]. Cherkasy [in Ukrainian].
10. Paykush M. A. (2007) Pidhotovka maybutn'oho vchytelya do profil'noho navchannya fizyky v zahal'noosvitnikh zakladakh [Preparation of a future teacher for profile training in physics in general education institutions]. L'viv [in Ukrainian].
11. Prybora N. A. (2011) Pidhotovka maybutn'oho vchytelya do vykorystannya khimichnoho eksperymentu v zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh [Preparing a future teacher to use a chemical experiment in general education institutions]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Pryhodiyy M. A. (2011) Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv tekhnolohiy do profil'noho navchannya uchniv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [Theoretical and methodological principles of the training of future technology teachers to profile education of students of general educational institutions]. Kyiv [in Ukrainian].
13. Slastenyn V. A. (1976) Formyrovanye lychnosti uchytelya sovet-skoy shkoly v protsesse professyonal'noy podhotovky [Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the process of vocational training]. Moscow: Prosveshchenye, 160 [in Russian].
14. Sotnichenko I. I. (2009) Pidhotovka vchyteliv pryrodnychyykh dystsyplin do profil'noho navchannya starshoklasnykiv u systemi pidvyshchennya kvalifikatsiyi [Preparation of teachers of natural sciences for professional education of high school students in the system of advanced training]. Kyiv [in Ukrainian].

Блажко О. А. Готовность будущих учителей к профильному обучению химии учащихся общеобразовательных учебных заведений

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих учителей химии, а именно определению их готовности к профильному обучению химии учащихся общеобразовательных учебных заведений. Автор обосновывает такие компоненты готовности будущих учителей к профильному обучению химии как: мотивационный, содержательный, процессуальный и рефлексивный. Охарактеризованы уровни готовности учителей к указанному виду педагогической деятельности – элементарный, репродуктивный, продуктивный и творческий. Определены критерии и показатели готовности будущих учителей к профильному обучению химии учащихся общеобразовательной школы.

Ключевые слова: профильное обучение, старшая общеобразовательная школа, подготовка будущих учителей химии, готовность, компоненты, уровни, критерии и показатели готовности.

Blazhko O. Readiness of Teachers-to-be for Subject Oriented Instruction of Chemistry at General Educational Institutions

The article is devoted to the problem of the training teachers-to-be of chemistry, namely the determination of their readiness for the subject oriented instruction of chemistry pupils of general educational institutions. On the basis of the analysis of psychological-pedagogical and scientific-methodical literature on the research problem, it was concluded that there is no single approach to determining the components of readiness teachers-to-be of chemistry for professional activity. The essence of the concept of «readiness» for a certain type of pedagogical activity is specified.

The author substantiates the following components of future teachers' readiness for profile education in chemistry: motivational, substantive, procedural and reflexive. The characteristic of the four levels of readiness of future teachers for the profile education of chemistry of students of general educational institutions is presented – elementary, reproductive, productive and creative. The criteria and indicators for each component of future teachers' readiness for work at the senior profile school are also defined.

The criteria for the future chemistry teachers' readiness for this kind of professional activity are: the value awareness and the formation of the motivation for the profile education of chemistry of students of general educational institutions; possession of knowledge in the methodology of teaching chemistry in the senior profile school; the ability of students to organize educational activities on chemistry students of the senior profile school, taking into account the profile of their education; the ability to self-examine their own actions in organizing profile education of chemistry students of general education institutions.

The components, levels, criteria and indicators determined by the author make it possible to assess the readiness of future chemistry teachers to work in the senior profile school and to influence its quality during the professional training of higher education students at the pedagogical higher educational establishments.

Key words: general educational institutions, training of chemistry teachers-to-be, subject oriented instruction of chemistry, readiness, components, levels, criteria and indicators of readiness.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 372+372.1

Алла БОГУШ

дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор,
заслужений діяч науки і техніки України,
завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Ірина ПОПОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА «ОБРАЗ» У ПЛОЩИНІ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

У статті розкрито сутність феномена «образ» як теоретичного підґрунтя і ключового поняття «образне мовлення». З'ясовано, що образне мовлення є складником загальної культури мовлення та його виразності. На основі аналізу наукових праць учених (Л. Виготський, О. Лурія, О. Потебня, С. Рубінштейн та ін.) схарактеризовано психологічну природу «образу»: відчуття, сприймання, уява, пам'ять, почуття. Розкрито поняття «ейдетика» як суб'єктивний наочний образ.

Ключові слова: образ, образність, образне мовлення, ейдетика, ейдетизм, виразність.

Розвиток мовлення дітей є одним із стрижневих завдань у системі дошкільної освіти, оскільки саме рідна мова є засобом розвитку мовленнєвої особистості дитини вже на етапі дошкільного дитинства, вона є провідним засобом спілкування і збагачення словника дітей назвами предметів і явищ довкілля та їх ознаками, властивостями, що вимагає від дитини оволодіння епітетами, метафорами та іншою експресивною лексикою.

У Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 рр., інших законодавчих актах акцентовано на вихованні національно-мовної особистості, що, у свою чергу, передбачає засвоєння дітьми національних українських традицій, національної культури, мовного коду, що виражає глибинні самобутні національні реалії її мовців.

Образне мовлення досліджувалося вченими-лінгвістами: (М. Бахтін, Г. Винокур, Б. Головін, А. Коваль, Л. Новіков, Д. Розенталь, З. Франко та ін.); в різних напрямках: комунікативні якості мовлення (Л. Мацько, М. Жовтобрюх та ін.), мовну особистість (А. Богуш, М. Вашуленко, С. Єрмоленко, П. Зернецький, Л. Калмикова, Ю. Караулов, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук та ін.), мовну і мовленнєву компетенції та компетентність (Н. Бібік, А. Богуш, І. Зимня, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін.); психологами: обґрунтування понять «мова» і «мовлення», взаємозв'язку мовлення з мисленням (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Потебня, С. Рубінштейн та ін.), з'ясування

сутності образності як психологічної категорії (М. Басов, П. Блонський, О. Леонтьєв, А. Петровський та ін.); розвиток усного мовлення (Н. Бабич, М. Вашуленко, Т. Ладиженська, М. Пентиліук та ін.); вивчення стилістики мовлення (В. Виноградов, В. Мельничайко, О. Пономарів та ін.); культури мовлення (Є. Васильєва, Н. Волкова, Б. Головін, А. Коваль, О. Кретьова, В. Пасинок, О. Семенов та ін.); методику розвитку образного мовлення (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Кулибчук, Т. Мельник, Т. Окуневич, І. Попова та ін.).

Образне мовлення дітей дошкільного віку було предметом дослідження багатьох учених, як-от (О. Акулова, Т. Алієва, В. Андросова, А. Арушанова, Р. Боша, Г. Белякова, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, Р. Гасанова, А. Зрожевська, А. Ількова, Л. Іматова, Г. Кудріна, М. Лаврик, О. Максаков, І. Митькіна, Н. Насрулаєва, Ю. Руденко, О. Савушкіна, Г. Смага, О. Смирнова, Н. Смольнікова, О. Сомкова, О. Струніна, О. Ушакова, Е. Федеравичене, Л. Шадріна та ін.).

Учені відзначають образність як одну з ознак загальної культури мови і мовлення, як складник її виразності.

У дослідженнях учених (Г. Вінокур, В. Кожілов, Л. Тимофєєв, М. Шанський та ін.) зазначено, що центральним ядром психологічної природи образності є «образ» як суб'єктивна картина світу або його фрагментів; містить у собі самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення і часову послідовність подій (В. Шапар [с. 212]). Як зазначають психологи (Л. Виготський, С. Рубінштейн,

В. Шапар та ін.), образ є цілісною, багаторівневою системою уявлень людини про світ, про інших людей, про їхню діяльність та мовлення як носіїв мови, про себе та про свою діяльність. Цілісність образу детермінована: онтологічно-предметністю об'єктивної діяльності; психофізіологічно – взаємодією зовнішнього дистанційного та рухового аналізаторів, які поєднуються в пізнавальний комплекс; фізіологічно – на рівні організму, психологічно – на рівні особистості, активності, спрямованість на пізнання [10, 292].

Образ – це результат та форма відображення предметів і явищ матеріального світу у свідомості людини. Образи бувають: зорові (візуальні), слухові, нюхові, дотикові та смакові. Відповідно, поняття «відображення» становить змістовий результат, психічний образ, який відповідає сутності об'єктів і виступає у формі наукового поняття чи художньої інтуїції.

У процесі пізнання довколишнього світу образи-уявлення посідають проміжне місце між образами сприйняття та образами уяви. Образи уяви виконують функцію перетворення результатів минулого досвіду, це передусім психічний процес, що полягає у створенні нових образів (уявлень) шляхом переробки матеріалу сприйняття й уявлення, одержаного в попередньому досвіді. На відміну від мислення, що оперує поняттями, уява оперує образами, а її основне призначення в перетворенні образів таким чином, щоб у кінцевому результаті забезпечити створення нової ситуації.

Психологами визначено, що образ уяви виконує чотири функції: 1) побудови образу засобів і кінцевого результату предметної діяльності суб'єкта; 2) створення програми поведінки, якщо проблемна ситуація є невизначеною; 3) продукування образів, що не програмують, а замінюють діяльність; 4) створення образів, які відповідають опису об'єкта [4, 6].

Уявлення поєднуються у процесах уяви в різних формах: аглютинація – поєднання несумісних якостей, ознак, частин предметів; гіперболізація – збільшення чи зменшення предмета, зміна якості його частин; загострення – підкреслення певних ознак; схематизація – згладжування відмінностей предметів і виявлення рис подібності між ними; типізація – виділення суттєвого, неповторного в однорідних явищах і втілення його в конкретному образі. Уявлення й уява входять до мисленнєвого процесу [1].

На думку С. Рубінштейна, образ, що становить продукт, результат психічної діяльності, у свою чергу, є ідеальним об'єктом для подальшої психічної діяльності [9]. Включаючись до мисленнєвого процесу та виконуючи в ньому певні семантичні функції, образ сам інтелектуалізується.

У теоретичних положеннях С. Рубінштейна чільне місце посідають образи-уявлення та образи уяви. Уявленнями, за словами С. Рубінштейна, є утворення, що є динамічними й мінливими за своєю сутністю. Вони легко піддаються перетворенню і є матеріалом для процесу уяви. Образи-уявлення – це відтворення минулого досвіду. Функція уяви – перетворення результатів минулого досвіду. Творча уява так само виконує функцію перетворення. Сутність цього перетворення полягає в тому, що воно не віддаляється, а наближається до дійсності, воно ніби знімає з неї випадкові нашарування і зовнішні покриття. За С. Рубінштейном, уява акцентує, типізує, узагальнює, виявляє при цьому значення в конкретному образі. Головне призначення творчої уяви – «відійти від дійсності, щоб проникнути в неї» [4, 352, 353].

Одним з видів образів є ейдетичні образи. «Ейдети́зм» (від грецьк. слова *eidov* – бачу чи *eidios* – образ, картина, ідея) – це особливий картинний характер пам'яті, що спирається на зорові враження, дозволяє утримувати і відтворювати надзвичайно живий образ предмета, що сприймався раніше, за своєю наочністю та детальністю не поступається образу сприйняття. Ейдетик – людина, яка здатна викликати наочні образи [2, 275].

Ейдетика – вчення про суб'єктивні наочні образи, що притаманні дітям та підліткам на певному етапі їхнього розвитку та які зберігаються, як винятки, у дорослих. Ейдетичний феномен – незвичне явище, яке виявляється в тому, що людина здатна бачити в уяві картину або предмет, які відсутні, але знаходилися раніше перед її очима. Учені по-різному пояснювали механізми прояву ейдетичних явищ як наявність двох основних форм образів пам'яті – послідовні образи та образи уявлень [2, 10].

Образи уявлень є основою нашої пам'яті. Коли ми говоримо, що уявляємо той чи той предмет, ми маємо на увазі, що перед очима постає образ цього предмета так, що ми можемо вказати, де він знаходиться, які його ознаки. Це – наслідкові подразнення, що відтворюються в нашому мозку. Вони відрізняються від послідовних образів. Між цими двома формами образів пам'яті виступають певні наочні образи. На відміну від послідовного образу, такий наочний образ поданий не в додаткових кольорах, а в тих самих кольорах, що й сприйняття. Під час віддалення екрану образ, якщо і збільшується, то не в такому ступені, як послідовний образ. Саме цим він відрізняється від уявлення, в якому розмір образу не залежить від відстані знаходження й перебування предмета. На відміну від послідовного, такий наочний образ не змішується з кольором тла, а ніби перериває його, як під час сприйняття фігури і тла. Цим самим він

відрізняється від уявлення, яке не заважає сприйняттю довколишніх предметів. Такий наочний образ одержав назву ейдетичного образу. За С. Рубінштейном, з уявленнями ейдетичний образ поєднує те, що і він є образом відсутнього предмета, тобто предмета, який уже не подразнює периферійні сенсорні апарати. Але ейдетичний образ відрізняється від уявлення ще й тим, що поданий у деталізованій наочності, яка не є доступною звичайному образу – уявленню [9]. Отже, ейдетичні образи посідають проміжну ланку між послідовними образами та образами уявлень, наближаючись в окремих випадках як до перших, так і до других.

Експериментальні дослідження засвідчили той факт, що ейдетизм є закономірною та необхідною фазою в розвитку пам'яті, фазою, через яку обов'язково проходять усі діти.

Існує п'ять ступенів розвитку ейдетизму. Серед його чинників було визнано внутрішню секрецію дитини, що варіюється не лише залежно від конституції, індивідуальності, віку, раси, але й видозмінюється залежно від місцевості, географічних умов. Експерименти засвідчили, що ейдетичний образ у різних ейдетиків має неоднакові властивості: 1) тілесності; 2) збереження забарвленості оригіналу; 3) мінливості; 4) схильності бути під впливом психічних явищ. У багатьох ейдетиків ейдетичний образ не включає окреслених моментів, тобто є негативно забарвленим, нерухомим, незалежним від інтересу тощо. Віковий розвиток людини яскраво демонструє, що ейдетичні явища змінюються: ейдетик-школяр стає нееїдетиком-дорослим. Звичайно, індивідуальні відмінності існують, але їх набагато менше, ніж вікових. Але навіть у межах індивідуальної психології ейдетизм і все, що з ним пов'язано, не стосується спадковості. Вони змінюються відповідно до віку та умов життя [2].

У літературі зустрічається термін «ейдетичне мовлення» як «специфічна особлива мовленнєва діяльність, процес використання мовних засобів на позначення, суб'єктивне відображення предметів, явищ, їх ознак, що постають у свідомості дитини-мовця у вигляді надзвичайно «живих» (наочних) яскравих образів, які виникають унаслідок подразнення в одному з аналізаторів, що спричинене конкретним та деталізованим характером її сприйняття». Ейдети́чне мовлення становить складник образного мовлення і перебуває з ним у нерозривному зв'язку. Безпосередній зв'язок образного мовлення й образного мислення виявляється шляхом взаємозумовленого впливу обох пізнавальних процесів [5].

Психологи стверджують, що категорія образності виникає ще і при асоціативному мисленні,

оскільки мислити образно – означає мислити асоціативно. Значення асоціацій з погляду розвитку образного мислення визначається тим, що через них ніби виявляються певні ціннісні орієнтації, смисли, настанови тієї чи тієї особистості. Н. Гавриш указує, що асоціації опосередковують зв'язок образу з об'єктивною дійсністю, установлюючи його співвідношення з різноманітними явищами. У процесі образного мислення «асоціації виконують роль посередника між первинним образом (образом сприйняття) та наступними етапами його мислення, є ніби перехідним моментом від чуттєвого ступеня засвоєння образного змісту предмета чи явища до раціонального» [3].

Слово подвоює світ і дозволяє людині за допомогою мисленнєвого процесу оперувати з предметами навіть тоді, коли вони відсутні. Людина, на відміну від тварини, має подвійний світ, до якого входить і світ безпосередньо сприйнятих предметів, і світ образів, об'єктів відношень та якостей, що позначаються словами. Отже, слово – це особлива форма відображення дійсності. Здатність слова створювати наочно-чуттєві картини (образи) предметів і явищ довколишнього світу багато в чому залежить від зорових, слухових, моторно-рухових, дотикових та інших уявлень. У процесі пізнання світу пріоритетним є зорове сприймання предмета, тому найбільшу образність мають слова і вирази, що викликають зорові уявлення. Людина здатна довільно викликати зорові образи незалежно від їх реальної наявності, цим самим вона довільно керує «другим світом». Саме в уяві відбувається злиття образу і значення, а сам образ використовується в переносному значенні [7].

Образ, що сприймається людиною через слово, є словесним образом, тобто створений зі слів і посередництвом слів. У словесному образі використовуються морфеми, що підсилюють лексичне значення додатковими емоційно-експресивними й оцінними відтінками.

Через словесний образ сприймаються вторинні ознаки слова і в результаті такого додаткового експресивного смислу первинне значення слова змінюється і стає рухливим та різноаспектним. Наприклад: яскраві – яскраві тканини – яскраві дні – яскраві враження. Словесні образи виражають більше, ніж безпосередньо означають, підсилюючись, увиразнюючись новими, додатковими, емоційно-експресивними відтінками. Словесні образи характеризуються картинністю, яскравістю, емоційною забарвленістю. Тому в науці усталилась думка щодо істотних ознак образності. Такими вважають: точність, яскравість, метафоричність, різноманітність, багатство засобів, цілеспрямованість, оригінальність тощо.

Словесний образ має комунікативну спрямованість, оскільки має експресивне забарвлення (адресант – адресат), адресність комунікації залежить від рівня мовленнєвої компетенції учасників спілкування.

Словесний образ – це образ предмета, явища, істоти, створеного засобами експресивних мовних одиниць, наділених здатністю викликати яскраві наочно-чуттєві уявлення. Зауважимо, що мовознавці образність мовлення пов'язують передусім з використанням мовних засобів.

Слово породжується разом з його значенням. Слово виражає не всю думку, що приймається за його зміст, а лише одну ознаку. Воно має два змісти. Перший – об'єктивний, його найближче етимологічне значення, що включає в себе одну ознаку, другий – суб'єктивний, де може бути багато ознак [8].

Учені розглядають образність і в літературознавчому, і в лінгвістичному аспектах. Залежно від ступеня і характеру вияву виділяють три типи образності, а критерієм такого поділу є ступінь і характер вияву образності:

- потенційну, – закладену в більшості слів здатність, що виявляється не в самому слові, а лише в певному поєднанні слів;
- евідентну, – значну групу в образній лексиці мови складають слова, в яких образність виступає як первинна властивість;
- художню, – що проявляється у слові як елементі цілісної системи літературного твору.

Образність виступає однією з комунікативних якостей мовлення і належить до його художньої виразності. Образна мова художніх творів викликає у слухачів наочно-чуттєві уявлення. Уявлення, що створюються у дітей, становлять не просте, мертве відображення предмета чи явища в мозку дитини. Як і будь-який складний процес, утворення уявлень є складним, багатоступеневим процесом. Він зумовлюється мінливими взаємовідношеннями предмета і слова, що його позначає. Для створення уявлень недостатньо лише одного чуттєвого пасивного споглядання предмета. У створенні уявлень про предмет суттєву роль відіграє і словесне позначення. У цьому розумінні мова є:

- а) засобом позначення цілісного предмета та його образу, завдяки чому будь-яке уявлення дитини-мовця в тій чи тій мірі є узагальненим;
- б) засобом аналізу цілісного неподільного предмета для виділення його основних частин, ознак чи елементів та позначення наявних між ними зв'язків;
- в) засобом «акцентування», тобто спеціальної фіксації найсуттєвішого в образі, завдяки чому образ, що виникає, стає змістовим і поєднується з поняттям [5].

Зазначимо, що образне мовлення як якість має індивідуальний характер. Образність мовлення передбачає не тільки його експресивність, але й картинність, барвистість, наочність.

Мовлення стає образним у тих випадках, коли воно відтворює обличчя самого мовця. Образність є одним із засобів породження співпереживання. Конкретна чуттєвість образу є джерелом емоційності. У художньому тексті може не бути «образних» метафоричних слів і виразів, у ньому можуть бути відсутніми слова й вирази, які самі по собі є експресивними і стилістично забарвленими, – але все ж перед нами буде образне, експресивне мовлення, оскільки воно щось зображує і викликає якісь переживання.

Зауважимо, що в педагогічній літературі подекуди поняття «образність» і «виразність» розглядаються як синоніми. Але це не так. Слово «виразність» зближується при тлумаченні і вживанні зі словами «зображувальність», «образність», виразність пов'язана з відношенням «виробник мовлення – адресат мовлення» і цим відрізняється від зображувальності, що пов'язана з відношенням «мовлення – об'єкт мовлення», де акцент робиться на характері мовних засобів.

Вважаємо, що образність виступає складником виразності і виникає за такою схемою: встановлення асоціативних зв'язків між двома предметами чи явищами (встановлення спільних рис, ознак), перенесення ознак з одного предмета на інший, і наслідок цього – виникнення нового метафоричного, переносного значення слова.

Використання образності в мовленні досягається за певних умов: а) коли є об'єктом мовлення, а не мови; б) пов'язана з обов'язковим асоціативним мисленням та процесами творчої уяви; в) якщо враховуються такі компоненти, як мовець, адресат, повідомлення, контекст, специфіка контакту; г) якщо передбачається цілеспрямоване тренування мовленнєвих навичок.

Учені по-різному визначають образне мовлення як специфічний, складний процес суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів (їх ознак) докільля у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця; як процес усвідомлення, розуміння, вживання у процесі мовленнєвої діяльності слів і словосполучень у переносному значенні (тобто використанні в розмовному мовленні тропів) [5].

Отже, образне мовлення – це якість виразного мовлення, що характеризується здатністю викликати в уяві наочно-чуттєві уявлення з допомогою спеціальних мовних засобів, в основі яких лежить асоціативність (передання ознак одного предмета через ознаки іншого).

Образне мовлення мовця сягає своїм витокami в раннє і дошкільне дитинство, де одним із провідних завдань формування мовленнєвої особистості випускника ДЗО є розвиток його образного мовлення.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці експериментальної методики розвитку образного мовлення дітей шостого року життя.

Список використаних джерел

1. Богуш А., Попова І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору / Алла Богуш, Ірина Попова. — К.: Слово, 2014. — 200 с.
2. Выготский Л. С. Эйдетика / Л. С. Выготский // Хрестоматия по ощущению и восприятию [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михайлевской]. — М.: МГУ, 1976.
3. Гавриш Н. Художнє слово: дитяче мовлення / Н. Гавриш — К.: «Ряд загальнопедагогічних газет», 2005.
4. Краткий психологический словарь [сост. Л. Карпенко] / под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985.
5. Кулибчук Л. М. Розвиток образного мовлення учнів 5–7 кл.: Автореф. дис...канд. пед. наук / А. М. Кулибчук. — Одеса, 1999.
6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. — К.: «Академія», 1997.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия / под ред. Е. Д. Хомской. — М.: МГУ, 1979.
8. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. — М.: Искусство, 1976.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х томах. Т. 1 / С. Л. Рубинштейн. — М.: «Педагогика». — Т. 1, 1989.
10. Шапар В.
11. Шмелев Д. Н. Слово и образ / Д. Н. Шмелев. — М.: Наука, 1964.

Богуш А., Попова И. Сущность феномена «образ» в плоскости образной речи детей

В статье раскрыто сущность феномена «образ» как теоретической основы и ключевого понятия «образная речь» образ рассматривается как результат и форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании людей, психический образ, соответствующий реальным предметам и объектам, и выступает в форме научного понятия, слова, художественной интуиции.

Установлено, что образ является составным компонентом образной речи, а образная речь, в свою очередь, составной частью общей культуры речи. Образная речь – составляющая термина выразительная речь.

На основе анализа научного фонда исследуемой проблемы (Л. Выготский, А. Лурия, А. Потебня, С. Рубинштейн) охарактеризовано составляющие психологической природы «образа»: ощущение, восприятие, представление, воображение, память, чувства и т. д.

Одним из видов образов являются эйдетические образы (картина, идея) картинный характер памяти, зрительного восприятия предмета, позволяющего его воспроизводить во всех его деталях, что соответствует реальному предмету. В научном обиходе встречается термин «эйдетическая речь». Образную речь необходимо развивать с раннего и дошкольного возраста, ее развитие одно из важнейших направлений дошкольной отрасли лингводидактики.

Ключевые слова: образ, образная речь, выразительная речь, образность эйдетики, эйдетизм.

Bogush A., Popova I. Essence of phenomena «image» from the perspective tropology of children

The article deals with essence of phenomena «image» as theoretical foundation and leading notions «tropology». Image is considered as result and form of projection of things and events of the physical world in the peoples mind, and mental model conforming to objects and subjects of the real word and act as scientific concept, word, artistic intuition.

It is found that image is the basic component of tropology and tropology for its part tropology is the part of communicating standard of speech. Tropology is constituent part of term «landmark speech».

Components of psychological nature of term «image» based on the analysis of scientific literature (L. Vygotsky, A. Lurija, A. Potebnja, S. Rubinshteyn) are perception, cognition, submission, imagination, memory, feelings ect.

One of the types of images are eidetic image (picture, idea), picture nature of perception of objects allowing to reproduce in all its detail. There is a term «eidetic speech» in scientific lexicon. Tropology need to develop from early and preschool age. Its development is one of the most important direction of preschool linguodidactic branches.

Key words: image, tropology, imagery, emphatic speech, eidetic, eidetism.

Стаття надійшла до редколегії 10. 11. 2017

УДК 37.091.12.011.3-051

Володимир БОНДАР

академік НАПН України, доктор педагогічних наук,
професор, декан факультету педагогіки і психології
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: ipp_npu@ukr.net

Ірина МАКАРЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», м. Кривий ріг, Україна
e-mail: i. makarenko@ukr.net

РЕФЛЕКСІЯ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Приписуючи рефлексії як одній із реакцій на інтегровану дію інших сфер психіки людини провідну роль у процесі розвитку самоефективності вчителя, автори виходили з того, що вона (рефлексія), з одного боку, виступає внутрішньою здатністю нервової системи людини, способом спостерігати себе за змістом й актами власної свідомості, щоб зрозуміти, що в ній відбувається. Саме на цьому механізмі самовідображення формується внутрішній досвід, внутрішній світ людини, що засновуються на даних органів відчуття. З іншого боку, рефлексія – не просто володіння набутим досвідом, розуміння людиною самого себе, щоб у відповідних ситуаціях, що виникають, адекватно міркувати, мислити, приймати правильні рішення і діяти, але й з'ясування того, що про людину знають, усвідомлюють і як оцінюють її предметно-рефлексивні відносини, емоційні реакції, когнітивні уявлення, ціннісно-мотиваційні ставлення до інших суб'єктів співробітництва.

У складних процесах мобілізації мотивації, інтелектуальних ресурсів, поведінкових зусиль на здійснення контролю за подіями, що реалізують вплив на життєдіяльність людини, у тому числі пов'язаними з прогресивним особистісно-професійним розвитком, рефлексія як процес подвоєного, дзеркального взаємовідображення суб'єктів діяльності за змістом і функціями може виступати або репродуктивно-регресивною або продуктивно-прогресивною у своїх можливостях.

Механізми формування різних видів рефлексії та її фундаментальної ролі у розвитку самоефективності вчителів висвітлені у даній статті.

Ключові слова: рефлексія, самоефективність, рефлексивний критицизм, Я-концепція, когнітивний механізм, проблемно-конфліктні ситуації, самоаналіз, самооцінювання, оцінювально-рефлексивна сфера.

Рефлексія як процес осмислення власних дій, діяльності, пізнання й самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини без самоаналізу отримуваних результатів, без свідомих роздумів щодо власного духовного стану, інтелектуальних можливостей, є не продуктивною, часом суб'єктивно неадекватною, соціально й морально загостреною.

Уміння оцінювати власні здібності та навички є значним кроком до набуття самоефективності. Одним із провідних джерел формування і розвитку самоефективності (за А. Бандурою) виступає власний досвід індивіда – його успіхи та невдачі. Рефлексія ж постає важливим інструментом, що бере участь в опрацюванні цього досвіду і безпосередньо впливає на реалізацію самоефективності.

Якщо рефлекс (умовний) як процес реакції й пристосування до строго визначеного сигналу після повторної генералізації (підпорядкування)

умовної реакції, як нейрофізіологічний механізм включення у відповідну підструктуру мозку, то за цього рефлексія як відображення реакцій на зовнішні сигнали і свідомий їх аналіз (осмислення власного психічного стану) породжує міркування індивіда про те, що насправді відбувається в його власній свідомості з намаганням з'ясувати, що ж саме справило те чи інше враження на партнера по спілкуванню, сумісній діяльності, взаєморефлексії.

Поняття рефлексія, що виникло вперше у філософії, означало міркування партнера, яке вважалось (за І. Сеченовим) висхідною точкою, одиницею мислення. В основу міркування (думка) кладеться відображення таких категорій, як подібність і суміжність у часі і просторі явищ, предметів, процесів, що пізнаються й усвідомлюються механічно за участі рефлексії як особливого джерела знання – внутрішньо збереженого досвіду, набутого на даних чутливості внутрішніх органів,

що переноситься у внутрішню структуру психіки людини.

Теоретично роль рефлексії в практично важливій діяльності людини, в її психічному розвитку ґрунтовно розкрита Л. Виготським. Він вважав, що «нові типи зв'язків і співвідношень функцій передбачають в якості своєї основи рефлексію як відображення власних процесів у свідомості» [3].

Підтримуючи цю думку, С. Рубінштейн підкреслював, що «виникнення свідомості пов'язане з виявленням із життя і безпосереднього переживання рефлексії на оточуючий світ і на самого себе» [6].

Будучи важливим компонентом мислення, а особливо його критичності як властивості, рефлексія розглядається як механізм свідомості, з допомогою якого розкриваються уявлення про сутність абстракцій, теоретичного мислення і реалізуються функції діагностики рівнів його розвитку та формування дій контролю й оцінювання в системі внутрішньошкільного педагогічного менеджменту.

З іншого боку, рефлексія як компонент мислення, яке активізує його особистісну обумовленість, крім, звичайно, інтелектуальної рефлексії, дає можливість виділити ще й особистісну. У взаємозв'язку інтелектуального й особистісного в психіці людини рефлексія розширює свої функції впливу на розвиток і саморозвиток особистості фахівця.

Інтенсивність процесу саморозвитку особистості та прояву її особистісних якостей значною мірою залежить від уміння людини правильно оцінити свої потреби, інтереси, можливості.

А. Бандура підкреслює, що «тільки людина зі стійкою самоєфективністю здатна до осмислення своїх дій, поведінки, критичної їх оцінки та побудови ієрархізованої системи цілей та засобів їх досягнення і усвідомленого втілення в життя»[8].

Експериментальні факти та теоретичні роздуми щодо сутності інтелектуальної та особистісної рефлексії дали можливість методологічно об'єднати проблему вивчення мислення й особистості і в рамках єдиного уявлення про рефлексивний механізм свідомості й мислення досліджувати проблеми розвитку самоєфективності особистості, у вирішенні яких рефлексія, як спосіб відображення не лише окремих явищ, процесів, предметів, а й їхніх функціональних відношень та зв'язків, є методологічно значимою не лише в психології, оскільки зв'язана з потребою аналізувати, оцінювати й перетворювати навколишній світ і себе у процесах сумісної діяльності, надаючи поведінці більш врегульованого й активного характеру.

Рефлексія спонукає самостійно творити, експериментувати, прогнозувати шляхи саморозвит-

ку, дозволяє особистості регулювати власну активність, управляти пізнавальною та практичною діяльністю.

Окрім цього, слід зауважити, що рефлексія – це не просто відображення у свідомості людини предметів і явищ оточуючого світу, а й досвід адаптації до нього. Рефлексію слід розуміти як переосмислення людиною власного досвіду відношень з предметно-соціальним світом, середовищем, яке, з одного боку, виражається в побудові нових, адаптивних для себе еталонів й образів, що реалізуються у відповідних вчинках, а з іншого – у виробленні більш адекватних знань про світ, соціум, про себе та інших. У процесі системних перетворень відбуваються якісні зміни в Я-особистості: від диференціації «Я» на фізичне тіло, біологічний організм, соціальну сутність, суб'єкт творчості до інтеграції «Я» в неповторну системну цілісність, – особистість як продукт реалізації матрично-адаптивних і рефлексивних механізмів організації креативно-оцінювального мислення й саморозвитку особистості, здатної до адаптації як процесу і як способу виходу із проблемно-конфліктних ситуацій, що закономірно виникають у різних освітніх, соціальних, професійних та інших середовищах.

Рефлексивність дає змогу вчителю усвідомлювати себе і здійснювати оцінювання ефективності своєї діяльності не тільки власне «для себе», але й для інших. Рефлексія містить у собі самооцінні механізми, що спонукають педагога до самоосвітньої діяльності та професійного самозростання.

Рефлексивний критицизм – це не вільнодумство в умовах професійних, проблемно-конфліктних ситуацій, а пошук розумного й мудрого виходу з них. Досвід такої поведінки людини набувається завдяки накопиченню власної ефективності, наполегливості й праці, в ході яких активізується суб'єктне оцінювання власної волі й перетворювальних дій.

Особистість виявляє, як правило, два стани психіки: відчуження та солідарність, коли індивід сприймає інших як далеких, ворожих, ігноруючи узаконені принципи й норми поведінки, або солідаризує з ними, проявляє співдружність, взаємну турботу, дорожить своєю роботою; за цього виявляє високий рівень емоційно-позитивного ставлення до себе, інших, до світу в цілому. Людина очікує успіху, що зазвичай пов'язаний з гарним результатом й підвищує самоповагу, розвиває самоєфективність.

За Е. Фромом, відчуження індивіда може виступати в найрізноманітніших формах виявлення: відчуження (депривація) від інших людей, від своїх потреб, своєї праці; від природи, своєї держави,

самого себе аж до «втечі у хворобу», самодепривацію власної психіки.

І в першому, і в другому станах психіки регулювальну й корегувальну, часто психотерапевтичну, функцію бере на себе самокритичність, адаптивність, рефлексивність та самооефективність як оригінальні й ефективні способи пошуку себе у світі та соціумі, віднайдення істини, бачення ближніх і далеких перспектив, виявлення суб'єктної здатності переосмислювати проблеми на користь собі й загалу.

Дослідження засвідчують, що в стресогенних ситуаціях конфліктотворчими є надскладні для людини завдання, які виступають об'єктивною умовою актуалізації захисних механізмів, що проявляються «особистим відстороненням» від виконання завдання. Останнє блокує можливість позитивного, що розвиває особистість, переборення конфлікту і, як наслідок, затьмарює шлях до самоаналізу, самореалізації, саморефлексії як механізму, що руйнує психіку людини, її когнітивну й оцінювально-рефлексивну сфери, набуту здатність до самоадаптації.

Так, А. Бандура зауважує, що люди з високим рівнем самооефективності вважають себе спроможними впоратися з несприятливими подіями, очікують від себе здатності долати перешкоди. Вони більш наполегливі, менш тривожні і менш схильні до депресії. Водночас, люди з низьким рівнем самооефективності, зіштовхнувшись із різноманітними життєвими обставинами, відчують себе безпомічними, вважають за неможливе вплинути на ситуацію, що склалася, і що від них нічого не залежить.

Саме тут доречно визначити досить важливу функцію рефлексії (відображення) – забезпечення взаємозв'язку інтелектуального й особистісного в психіці людини, в її досвіді, які являють собою рефлексивно-адаптивний механізм розвитку критичності мислення й поведінки особистості, яка знаходиться у проблемно-конфліктній, в даному випадку освітньо-професійній ситуації і докладає зусилля з неї вийти. За цього можна виділити (за Семеновим І. Н.), залежно від характеру конфлікту й пошуку причин його виникнення, чотири способи прояву поведінки особистості як цілісного «Я»: репродуктивний, регресивний, продуктивний, прогресивний [7].

За репродуктивного й регресивного способів розвитку Я-концепції має місце актуалізація інтелектуальних й особистісних *стереотипів* наявного досвіду (знання, способи дій, поведінка), а за продуктивного й прогресивного – поява особистісних та інтелектуальних новоутворень, як результат високого рівня сформованості самооефективності особистості вчителя.

Уявимо собі, що для виявлення особливостей рефлексивної реалізації «Я» в таких ситуаціях проведено обстеження групи учнів за методикою «виконуючи завдання, думайте вслух» (з протоколом фіксації результатів кожного) пропонувалась задача із скритим, на перший погляд, унікальним, творчим змістом для розмірковування вслух.

Завдячуючи здатності актуалізувати репродуктивний спосіб вирішення задачі інтелектуальним стереотипом мислення, сам того не підозрюючи, суб'єкт спрощує її зміст і пробує розв'язати стандартним, неадекватним для цього випадку способом. Наступає тупикова ситуація дидактичного й психологічного характеру: всі спроби продовж відведеного часу (1 година) не дали позитивного результату, а переживання невдачі затьмарило процес думання, осмислення творчої задачі.

Репродуктивний спосіб реалізації власних зусиль, відбір стандартних рішень типових задач та їх апробація потерпіли фіаско. Вимога експериментатора розв'язувати задачу і внутрішня, суб'єктна неможливість продовжувати пошук нового знання вводить «Я» в психологічно ускладнену проблемно-конфліктну ситуацію, що спонукає суб'єкта діяльності до обрання іншого, регресивного способу реалізації «Я». Йдеться про вибір особистого способу самореалізації уникнення від внутрішнього конфлікту – переконання в тому, що існуюче прагнення розв'язати задачу не може бути реалізованим. Суб'єкт взаємодії приймає рішення вийти із експерименту.

Дав себе знати прояв захисних механізмів, вироблених «Я» для збереження себе від явних невдач у можливих конфліктних ситуаціях. За цього може бути багато позитивних моментів і одним із них є те, що відтворення особистісних, раніше вироблених стереотипів в умовах пізнавальної діяльності хоча й виявляється регресивним (поверненням у минуле) способом реалізації «Я», все ж служить, в основному, для закріплення репродуктивного ставлення особистості до нової задачі, на базі якого в подальшому, за певних дидактико-психологічних умов, може виникнути можливість для початку продуктивного розвитку особистості. Однією із таких умов є недопущення консервативного (непрогресивного) становлення Я-концепції в проблемно-конфліктних ситуаціях та регресивного відходу від конфліктності рефлексивної «Я активності», яка б мала спрямовуватися на дійсно вольове розкриття проблемно-конфліктної ситуації, вирішення творчої задачі в цілому.

У такому випадку необхідно надати учаснику обстеження допомогу – повною мірою розгорнути особистісну й інтелектуальну рефлексію, спираючись на власний професійно-особистісний досвід

з урахуванням специфіки конкретних педагогічних ситуацій, що виникають.

Слід відзначити, що позитивна реалізація Я-концепції в проблемно-конфліктних ситуаціях за умов прогресивно-продуктивного (творчого) мислення веде до новоутворень інтелектуального змісту, перебудови інтелектуального, теоретичного мислення, результатом якої стає нове знання, «народжене» адекватним (прогресивним) способом його перетворення згідно з метою пізнавально-продуктивного задуму. За цього відбувається і розвиток самоефективності вчителя, як когнітивного механізму з допомогою якого він регулює та оцінює власну професійну діяльність.

Одним з важливих джерел формування й розвитку самоефективності (за А. Бандурою) є, так званий, пережитий досвід успіху, компетентність людини, які дають їй віру в своїй важливості досягнути позитивного результату [8].

Зміна «Я» з позицій прогресивності, здійснюваної особистістю, коли вона усвідомлює власну ефективність у певній специфічній ситуації, є основою для рефлексії людиною уявлень про себе як про здатного на досягнення продуктивного результату завдяки власним зусиллям долати проблемні ситуації всупереч конфліктному стану, що стався.

Важливо відзначити, що за продуктивного способу реалізації «Я» кожний із способів (репродуктивно-регресивний чи продуктивно-прогресивний) є свого роду етапом на шляху пошуку рішення творчої задачі. За цього слід підкреслити, що у зміні цих етапів провідну роль відіграє спілкування в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів та вчителя. Самоефективному педагогу слід уміти займати рефлексивну позицію, тобто дивитись на себе і свою діяльність ніби зі сторони, очима учнів.

Закономірним є виявлений іншими дослідниками факт про те, що учні вчителів, яким був притаманний високий рівень самоефективності, досягали значно вищих показників у навчанні в порівнянні з учнями, яких навчали вчителі, невпевнені у власній ефективності.

Рефлексія як відображення у свідомості власних уявлень у психічному розвитку людини виступає одним із продуктивних типів зв'язку особистості з предметами та явищами оточуючого світу, що пізнаються, та самим собою. Вона – один із «пояснювальних принципів» психічного розвитку, функція теоретичної побудови моделі предмета вивчення, оскільки виступає в ролі механізму свідомості й важливою складовою культури мислення.

З одного боку, рефлексія дає можливість відтворювати й оцінювати уявлювальні образи мину-

лого в просторі та часі (на основі пригадування) та можливого майбутнього (за здатності до продуктивної уяви об'єктивного чи суб'єктивного змісту) за обов'язкового включення діагностики рівнів сформованості теоретичного мислення (А. Зак) та дій самоконтролю й самооцінювання (Л. Берцман).

Водночас, слід підкреслити, що, рефлексуючи, людина повертається у минуле, спираючись на наявний досвід, роздумує про себе і досліджує сама себе. Самоефективність передбачає спрямованість у майбутнє, тому тут об'єктом самосвідомості є ті особливості та можливості, які особистості потрібно буде реалізувати в майбутніх ситуаціях і в ефективності яких вона впевнена.

З іншого боку, дослідження рефлексії як системотворчого компонента культури мислення дало можливість, крім до цього вивченої інтелектуальної рефлексії, виокремити й особистісну. Саме у 80-ті роки ХХ ст. вперше ставиться й успішно вирішується проблема визначення типів і функцій рефлексії у взаємозв'язку інтелектуального й особистісного у психіці людини [1].

У центрі уваги науковців – проблема інтегративного підходу до тематики й методики вивчення мислення й особистості в нерозривній єдності в рамках цілісного уявлення про рефлексивний механізм організації та розвитку продуктивного мислення й саморозвитку особистості на противагу інтелектуалізації – механізму, якому притаманне надмірне перебільшення ролі розумових дій і підлеглих їм операцій мисленнєвої діяльності на шкоду особистісно-рефлексивній сфері психіки та її можливостям в організації на високому евристично-креативному рівні включення у нестимульовану зовні когнітивно-продуктивну діяльність. У таких ситуаціях рефлексія, з одного боку, сприяє переходу з низького (пасивного) на більш високий рівень інтелектуальної активності, а з іншого – когнітивно-продуктивна діяльність активізує розвиток рефлексивної сфери людини як психічну властивість, спрямовану на самопізнання, а саме: вдосконалення власної поведінки, дій і вчинків; саморозвитку психічних станів, почуттів, здатностей і здібностей та інших властивостей своєї особистості; вдосконалення педагогічних інструментальних засобів самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності; опанування рефлексивними знаннями щодо осмислення власних дій та самооцінювання своєї життєдіяльності – вироблення фундаментального механізму самопізнання, самоосмислення та використання у рефлексивній, інтелектуально-особистісній діяльності суб'єктів освітньої, освітньо-професійної й наукової діяльності, достойних для наслідування.

Системне вивчення ролі рефлексії в структурі творчого мислення дало можливість І. Семенову дійти висновку, що різноплановість мисленнєвого процесу не що інше, як збалансований рух думки, перебіг якої здійснюється за ієрархічно організованими рівнями: особистісному, рефлексивному, предметному, операціональному. За експериментальної реалізації цієї концептуальної моделі мислення як узагальненого й опосередкованого відображення дійсності, що пізнається, виявлені феномени інтенсифікації рефлексії перед неочікуваним інсайтом (І. Семенов, Є. Сиротіна) та її домінування серед решти рівневих компонентів мислення у процесі успішного вирішення суб'єктивно складних задач (В. Зарецький та ін.).

Аналіз цих фактів дав нам можливість визнати провідну роль рефлексії в дієвому розвитку та реалізації особистісної самоефективності й критичності мислення. Останнє дало можливість переосмислювати проблему критеріїв і показників відмінності й схожості репродуктивного та продуктивного мислення та діяльності щодо пропорцій співвідношення у структурі цих видів мислення і діяльності власного копіювального чи новоутворювального привнесення як результату особистісної рефлексії, яка спричиняє утворення нового образу «Я-суб'єкт, діяч, творець». Цьому сприяє не лише креативна, а й критична рефлексія як переосмислення людиною ставлень до предметно-соціального світу.

У контексті нашого дослідження, систематизуючи наукові положення з проблеми визначення ролі рефлексії у розвитку самоефективності вчителя, можна представити «палітру» умінь, так званого, рефлексивного компоненту самоефективності педагога, а саме:

- бачити в педагогічній ситуації проблему, оцінювати її і трансформувати її в систему педагогічних завдань;
- готовність та здатність аналізувати кожний свій крок під час здійснення професійної діяльності;
- знаходити оптимальний спосіб розв'язання педагогічних завдань;
- оперативно приймати конструктивне рішення в ситуації невизначеності й стратегічно планувати свою педагогічну діяльність;
- застосовувати найкращий педагогічний досвід щодо аналізу й оцінювання власної професійної діяльності;
- гнучко реагувати на зміни ситуації, ясно і доступно викладати власну позицію;
- об'єктивно і верифіковано оцінювати педагогічні події та явища тощо.

Щоб глибше проникнути в гіпотезу про системотвірну й супроводжуючу функцію рефлексії в цілісному процесі включення різних сфер психіки

і мислення у розвиткову й саморозвиткову діяльність особистості, звернемося до неї як ефективного способу вирішення проблемно-конфліктних ситуацій, що періодично виникають у професійній діяльності вчителя, і які знижують самооцінку ефективності результатів власної діяльності. А відтак, стають іноді тупиковими в їх отриманні в ситуаціях застосування традиційних, регресивно-репродуктивних способів реалізації «Я-особистість». За умов зовнішнього стимулювання, пошуку вирішення проблемно-конфліктної ситуації, сприйняття її як значимої для рефлексивної активності, спрямованої на виявлення проблемно-конфліктної суперечності, мобілізацію творчих можливостей особистісної й інтелектуальної рефлексії, наявного досвіду та впевненості у розв'язуваності проблемних задач і ситуацій, можуть стати важливими соціальними факторами і психологічними чинниками активізації особистісно-інтелектуальної рефлексії як базової для підвищення продуктивності її впливу на розвиток самоефективності як творчого потенціалу і саморозвитку особистості педагога.

Механізмом цілісного розвитку різних сфер психіки особистості педагога має виступати комплекс психолого-педагогічного управлінського впливу рефлексії на самоорганізацію й мобілізацію основних особистісно-інтелектуальних ресурсів. Наявність останніх здатна забезпечувати можливість самостійно (обов'язково за умови в міру посиленої для індивідуума проблемної ситуації) будувати, моделювати власні дії, звертатись до набутого досвіду з переборення труднощів, вирішення проблемних задач і вибору способу продуктивної діяльності з привнесенням до нього елементів раціональності та новизни. Саме така здатність людини є притаманною інтелектуальній рефлексії, на базі якої формується вміння виходити із критичних ситуацій, а відтак і можливого віднайдення альтернативних рішень. Головним за цього є не стільки віднайдення рішення, скільки передбачення нового образу «Я-суб'єкт», який виступає основою об'єктивного відображення уявлень про себе, що і стимулює, за будь-яких обставин, до ефективного досягнення мети творчого пошуку, що з часом стає її характером. За такого стану «Я», наперекір своєму свідомому конфліктному стану психіки, дякуючи особистісно-інтелектуальній рефлексії, як структуровано-функціональній цілісності, завдяки внутрішній і зовнішній мовленнєвій діяльності, формується у людини цілісна особистісно-інтелектуальна, фахово спрямована компетенція визначати самоефективність власної діяльності.

Логічно вибудована спроба розкрити провідну роль рефлексії в розвитку людини, її системотвірну,

інтегративно-адаптивну функцію у системі управління розвитком самоєфективності вчителя може вважатись продуктивною після її перевірки в спеціально організованому експерименті. Його результатом має стати доведення наскрізного, інтегративного впливу рефлексії (від мети до результату) на формування особистісно-інтелектуальної цілісності «Я-вчитель», здатного продуктивно адаптуватися до власних конфліктних станів, що спричиняються необхідністю вирішення проблемно-суперечливих задач і викликають внутрішню потребу і впевненість в успішному їх розв'язуванні завдяки рефлексивному, багатфункціонально-

му сприянню формування механізму організації продуктивного мислення.

Таким чином, проаналізувавши роль рефлексії у системі управління розвитком самоєфективності вчителя, можна дійти висновку, що саме рефлексивний компонент відіграє провідну роль у виконанні ним регулятивно-діагностичної функції, а це, в свою чергу, забезпечуватиме: високий рівень усвідомлення вчителем своїх професійно значущих якостей, рівень власної компетентності; підтримку самооцінки на оптимальному рівні; стимуляцію щодо аналізу та саморефлексії власної поведінки у професійній галузі; прогноз власної професійної успішності та перспектив.

Список використаних джерел

1. Борцман Л. Ф., Романенко В. Г. Исследование особенностей рефлексивного контроля / Л. Ф. Борцман, В. Г. Романенко // Новые исследования в психологии. — 1981. — № 2. — С. 68—72.
2. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Споглядальне та критичне сприйняття людиною об'єктивного й суб'єктивного світу / Володимир Іванович Бондар, Ірина Миколаївна Шапошнікова // Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика [Монографія] ; за ред. В. І. Бондаря. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. — С. 256—264.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах / Лев Семенович Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5. — 368 с.
4. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ : монографія / Олександр Мар'янович Галус. — Хмельницький: ХГПА, 2007. — 473 с.
5. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. — Х. : Прапор, 2009. — С. 453; 636.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — М. : Знание, 1957. — С. 260.
7. Семенов И. М. и др. Актуальные проблемы психологического творчества / И. М. Семенов // Вопросы психологии. — 1982. — № 5. — С. 162.
8. Bandura A. Self-efficacy: Toward to unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological review. — 1977. — Vol. 84. — N. 2. — P. 191—215.

References

1. Bortsman, L. F., Romanenko, V. H. (1981). Issledovanye osobennostey refleksivnogo kontrolya [Investigation of the features of reflexive control]. Novie issledovaniya v psikhologii, 72 [in Russian].
2. Bondar, V. I., Shaposhnikova, I. M. (2015). Spohlyadal'ne ta krytychne spryynnyattya lyudynoyu ob'yektyvnoho y sub'yektyvnoho svitu [Contemplative and critical perception of a person by the objective and subjective world]. Upravlinnya pidhotovkoyu uspishnoho vchytelya: teoriya i praktyka [Monohrafiya]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 264 [in Ukrainian].
3. Vihotskiy, L. S. (1983). Sobranye sochineniy: v 6-ty tomakh [Collected Works: in 6 volumes]. Moscow: Pedagogika, 368 [in Russian].
4. Halus, O. M. (2007). Profesiyna adaptatsiya studentiv v umovakh stupenevoho pedahohichnoho VNZ [Professional adaptation of students in a high school pedagogical university]. Monohrafiya. Khmel'nyts'ky: KhHPA, 473 [in Ukrainian].
5. Psykholohichnyy tлумachnyy slovyk naysuchasnishykh terminiv (2009). [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms]. Kh. : Prapor, 636 [in Ukrainian].
6. Rubynshteyn, S. L. (1957). Bytie y soznanye [Being and consciousness]. Moscow: Znanye, 260 [in Russian].
7. Semenov, Y. M. (1982). Aktual'nie problemi psikhologicheskogo tvorchestva [Actual problems of psychological creativity]. Voprosi psikhologii, 162 [in Russian].
8. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward to unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Бондарь В. И., Макаренко И. Е. Рефлексия в системе управления развитием самоэффективности учителя

Приписывая рефлексии как одной из реакций на интегрирующее действие других сфер психики человека ведущую роль в процессе развития самоэффективности учителя авторы исходили из того, что она (рефлексия), с одной стороны, выступает внутренней способностью нервной системы человека, способом наблюдать себя по содержанию и актами собственного сознания, чтобы понять, что в ней происходит. Именно на этом механизме самоотображения формируется внутренний опыт, внутренний мир человека, которые основываются на данных органов чувств. С другой стороны, рефлексия – не просто владение приобретенным опытом, понимание человеком самого себя, чтоб в соответствующих ситуациях, которые возникают, адекватно думать, мыслить, принимать решения и действовать, но и выяснение того, что о человеке знают, осознают и как оценивают его предметно-рефлексивные отношения, эмоциональные реакции, когнитивные представления, ценностно-мотивационные отношения к другим субъектам сотрудничества.

В сложных процессах мобилизации мотивации, интеллектуальных ресурсов, поведенческих усилий на совершение контроля за событиями, которые реализуют влияние на жизнедеятельность человека, в том числе, связанными с прогрессивным личностно-профессиональным развитием, рефлексия как

процесс зеркального отображения субъектов деятельности по содержанию и функциям может выступать или репродуктивно-регрессивной или продуктивно-прогрессивной в своих возможностях.

Механизмы формирования различных видов рефлексии, а также ее фундаментальной роли в развитии самооффективности учителей освещены в данной статье.

Ключевые слова: рефлексия, самооффективность, рефлексивный критицизм, Я-концепция, когнитивный механизм, проблемно-конфликтные ситуации, самоанализ, самооценивание, оценочно-рефлексивная сфера.

Bondar V., Makarenko I. Reflection in the system of management development of teacher's self-efficiency

Reflection, as a reaction to integrated response of other human psychic spheres, was attributed by many authors the leading role in the process of developing teacher's self-efficiency. The familiar arguments were based on the fact that reflection, on the one hand, realizes itself as the inner capability of the human nervous system, to consider oneself by contents and acts of the human own consciousness for better understanding of the process herein. It is the mechanism of self-reflection that builds up the inner experience, the inner human world that is based on our senses of perception.

On the other hand, the reflection is not only management of acquired experience along with self-understanding to adequately think, reckon, make right decisions, and act in corresponding situations, but it is also the consideration of human knowledge and estimation of objective-reflective relations, emotive reactions, cognitive patterns, valued and motivated attitudes towards other interactive subjects.

Reflection, as a process of double, mutual, mirror image of active subjects by content and functions, is capable to be either reproductive-regressive or productive-progressive. This double role of reflection is crucial in the processes of mobilizing motivation, intellectual resources, behavioral efforts to exercise control over the events that exert an influence on the human life activity, including the progressive, personal and professional development.

The present article deals with mechanisms of different kinds of reflection and its fundamental role in developing teacher's self-efficiency.

Apart from that, the emphasis is laid on the importance of explicit connections between the human ability to correctly evaluate their own demands, interests, possibilities and the intensity of their self-development.

In the paper, the reflective component of teacher's self-efficiency that enables them to raise self-awareness and estimate the effectiveness of their activity not only for "oneself", but also for others is presented and characterized.

Key words: reflection, self-efficiency, reflective criticism, conception, cognitive mechanism, problematic and conflict situation, self-analysis, self-evaluation, evaluative-reflective sphere.

Стаття надійшла до редколегії 17. 12. 2017

УДК 37:82:003. 07

Олена БОРТНІКОВА

здобувач кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк, Україна
e-mail: bortnikova@meta.ua

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ФІЛОСОФСЬКИХ, ПСИХОЛОГІЧНИХ, ЕКОНОМІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ВИХОВАННЯ АДАПТИВНОГО СТИЛЮ ЛІДЕРСТВА ОСОБИСТОСТІ

У статті на міждисциплінарному рівні відтворено еволюцію ідей виховання адаптивного стилю лідерства особистості. Зауважується, що питання реалізації лідерського потенціалу людини ставали предметом інтересу мислителів з часів древніх цивілізацій Сходу. Акцентується на характерних особливостях у трактуванні стилю лідерства у різні історичні епохи, від Стародавнього Сходу, Античності, Середньовіччя, Відродження і Реформації до Просвітництва, Нового і Новітнього часу. При описі досліджуваного феномену використовуються надбання мислителів і учених різних галузей знання та наук таких як філософія, економіка, соціологія, політологія, психологія, лідерологія і педагогіка.

Ключові слова: стиль лідерства, еволюція ідей виховання особистості, адаптивні здатності лідера, уміння застосовувати стиль лідерства адекватний ситуації.

В умовах прогресу високотехнологічної цивілізації, динамічних суспільно-політичних та соціально-економічних змін у світовому та національному вимірі зростає роль і значення освітніх ін-

ституцій, які покликані готувати висококваліфікованих фахівців здатних чутливо реагувати на вимоги часу, середовища і конкретних ситуацій. Такі фахівці мають не тільки володіти глибоким

знаннями, професійними вміннями і навичками а й керуватись мотивом високих досягнень, прагненням до лідерства, завойовувати провідні позиції в обраній предметній галузі, мати розвинену здатність до управління та організаторської роботи і, найважливіше, відзначатись моральністю, патріотичною налаштованістю та гуманістичними поглядами і переконаннями. Зважаючи на усе це, українська школа на етапі професійної підготовки має прищеплювати майбутнім фахівцям лідерські якості та розвивати їх адаптивність у підборі способів взаємодії з оточенням. З огляду на це, особливої актуальності набувають питання реконструкції генези ідей виховання адаптивного стилю лідерства особистості. Результатом цього пошуку стануть теоретичні надбання і практичні поради суб'єктам виховної роботи для училищ, коледжів університетів.

Аналіз сучасних досліджень свідчить, що проблемою виховання лідерських якостей, реалізації лідерського потенціалу особистості займалися як зарубіжні, так і українські учені. Серед зарубіжних виділимо таких лідерологів і психологів: А. Адлер, К. Аргіріс, Е. Богардус, Е. Берн, Р. Бояцис, А. Вендов, В. Врум, В. Гончарова, Е. Ейнарсена, О. Євтіхова, М. Кетс де Вріс, Р. Кеттел, Т. Кучмарські, С. Кучмарські, Е. Маккі, А. Маслоу, У. Мітчел, Г. Олпорт, А. Петровський, Р. Стогділл, Л. Шалагінова, В. Шейнов. Серед національних педагогів що розробляли теоретичні і методичні засади виховання лідерських якостей слід відмітити Д. Алфімова, С. Білецького О. Василькову, А. Давидову, О. Косенчука, Ю. Кращенка, О. Маковського, Н. Мараховську, В. Мороза А. Семенова, Р. Сопівника, Г. Тітова, В. Ягоднікову та ін.

Мета статті полягає у ретроспективному аналізі та узагальненні філософських, психологічних, економічних і педагогічних ідей виховання адаптивного стилю лідерства особистості.

Німецький соціолог Макс Вебер запропонував науковій думці поняття «стиль життя» [1, 320]. Сьогодні учені трактують стиль лідерства як індивідуально-типові особливості цілісної, відносно стійкої системи способів, методів, прийомів впливу керівника на колектив з метою ефективного і якісного виконання управлінських функцій [2].

Взагалі, лідер, з доісторичних, давніх часів оповивався містичним ореолом у зв'язку із чим людство завжди цікавилось цим провідними постатями, які здатні забезпечувати домінування власної волі над волею інших. Так, Сідхартхи Гаутама Шик'ямуні наголошував, що управляють іншими завдяки мудрості та доброчинності, безпристрасному ставленню до людей що узгоджується з гуманістичним стилем лідерства [3, 9–13]. Ки-

тайський філософ Конфуцій, що тільки обрані люди «сини неба» можуть управляти іншими [4, 13–16]. Конфуцій стверджував, що праобразом лідера є батько, який добре володіє собою, поважає інших керуючись «золотим правилом моралі» (поводься з іншими так, як би ти хотів, щоб поведи- лися з тобою). Конфуцій вважав що лідер знаходить усе необхідне в собі та стимулює прояв кращих якостей людей, які тебе оточують [5]. Доповнює цю точку зору погляд правителя області Шан, відомого древньокитайського державного діяча і реформатора який наголошував, що змістом лідерського стилю є діяльність правителя спрямована на організацію землеробської праці, оборони і військових походів. Шан-Ян різко засуджував тих правителів, які вдаються до демагогії і обману [6, 16–19].

У Добу Античності Демокрит наголошував, що пристойність вимагає «підкорення закону, владі і розумовим перевагам... за самою природою управляти властиво кращому» [7], а Платон вважав, що лідерський стиль залежить від особливостей душі людини. Душа, стверджував Платон, може бути розумна, вольова та чуттєва. Звідси античний мислитель виводив три стилі життя: перший – філософи, які управляють державою спираючись на розум і моральну чистоту; другий – військові – це мужні, вольові люди здатні захистити державу від агресора; третій – ремісники, які займають матеріальним виробництвом [8].

Яскравий представник періоду римської античності Марк Тулій Цицерон у трактаті «Про державу» зауважив, що держава така, як характер і воля того, хто нею управляє. Тут філософ підкреслює зумовленість стилю лідерської поведінки особистісними якостями [9].

У добу Середньовіччя Отці церкви (Василій Великий, Григорій Богослов, Іван Золотоуст), а також Августин Блаженний і Фома Аквінський вважали достойними керівних посад глибоко віруючих людей, які дотримуються Законів Божих і доносять Слово Боже до народу [Кравець В. П. Історія].

В епоху Відродження і Реформації стара схоластична систем виховання була піддана нищівній критиці, що знайшло свій вияв у працях Себаст'яна Брандта, Еразма Роттердамського, Франческо Петрарки, Франсуа Рабле які висміювали середньовічну школу та схоластичні методи виховання, відстоювали гуманістичні ідеї щодо самореалізації людини [11].

Протестантський рух XV–XVI ст. у Західній Європі наголошував на важливості успішної самореалізації людини, як вияву Божого Благословення життєвого стилю, заохочував підприємливість, винахідливість і креативність особистості [12, 275–280].

Яскравий представник філософської і політичної думки Відродження Ніколо Мак'явеллі вважав що спосіб управління успішного лідера базується на принципі «мета виправдовує засоби». Мислитель підкреслює, що «великі справи вершили саме ті владарі, котрі не дуже пам'ятали про свої обіцянки, уміли спритно дурити простаків і, зрештою, подужали тих, хто покладався на чесність... Щоб показати, скільки угод про замирення, скільки обіцянок стали через віроломство владарів непотрібними папірцями, порожнім звуком, за прикладом не треба далеко ходити. Хто спритніше за інших зумів діяти по-лисячому, той і виграв» [13, 463].

Ніколо Мак'явеллі виділив два головні стилі, що має культивувати успішний правитель. Мислитель зазначає, що «...із усіх звірів нехай правитель уподібниться двом: леву і лисиці. Лев боїться капканів, а лисиця вовків, відповідно треба бути подібним до лисиці, щоб вміти обійти капкани, і до лева, щоб відлякати вовків. Той, хто завжди подібний до лева, може не помітити капкана» [14, 98].

У добу Нового часу Жан Боден вважав, що лідер це особа яка наслідує роль батька у сімейних стосунках [15, 689–695]. Італійський мислитель Ч. Ломброзо акцентував увагу на тому, що маса шукає для натхнення особливих людей – героїв, енергійних, але психічно ненормальних [16], а Густав Лебон підкреслив, що лідер відрізняється від маси здатністю до продукування нової якості, він творець неповторних оригіналів [17].

Вищезгаданими мислителями виділяються певні властивості, якості лідера, що визначають стиль його поведінки з послідовниками і оточенням. Уже в 30-х 40-х роках минулого століття розпочинаються дослідження власне стилю керівництва. Американським психологом Куртом Левіним були виокремлені і описані три стилі керівництва: демократичний, авторитарний, ліберальний [18, 65; 19; 20].

У науковій літературі виділяють різновиди демократичного стилю. Перший – консультативний – коли лідер довіряє послідовникам, радиться з ними, намагається використовувати усе краще з того, що вони пропонують при цьому застосовується в основному заохочення, вкрай рідко покарання. Другий – партисипативний – лідери повністю довіряють послідовникам, завжди їх слухають і використовують усі конструктивні пропозиції, організовують широкий обмін інформацією, залучають послідовників до вибору цілей і контролю результатів діяльності. При цьому відповідальність за реалізацію управлінських рішень не перекладають на послідовників [19, 32].

Відомо, що виділені стилі лідерства вкрай часто зустрічаються у чистому вигляді і важко

сказати, який із стилів буде ефективнішим. Це залежить від ситуації, що визначається цілою низкою змінних (компетентність послідовників, міра структурованості завдання, ставлення послідовників до лідера, бажання послідовників виконувати групове завдання тощо). Наприклад, у кризових ситуаціях, коли необхідно вирішувати певні завдання швидко і за визначеним алгоритмом, – ефективнішим буде авторитарний стиль. У ситуаціях коли завдання слабо структуроване, а послідовники мають високий рівень компетентності і бажання працювати – ефективнішим буде демократичний, залучаючий стиль лідерства.

У менеджменті і бізнесі стилі лідерства досліджувались Ф. Фідлером, який розробив ситуаційну модель лідерства. Ф. Фідлер вважав, що стиль конкретного лідера залишається стабільним і не змінюється відповідно до ситуації. Її визначають три змінні: відносини «керівник-підлеглі»; структура задачі (цілі, шляхи досягнення, можливий варіант реалізації); позиційна влада (як впроваджуються рішення, насамперед стосовно підлеглих). Базуючись на цих змінних Ф. Фідлер виділяє вісім варіантів ситуацій для аналізу стилю лідерства. Фідлер розробив перелік факторів (пунктів) зі значенням від «1» до «-1», де одиниці відповідає висока оцінка степені зв'язку з послідовниками, а «-1» – низька ступінь зв'язку з послідовниками. На основі цього визначалось ставлення лідера до підлеглих і до виробництва. Відповідно виділяють стиль зорієнтований на побудову стосунків і стиль зорієнтований на виконання завдання. Ф. Фідлер [22]

Натомість А. Петровський зауважує на стилі лідерства, у зв'язку з опосередкуванням міжособистісних відносин членів групи змістом спільної соціально-корисної діяльності. Враховуючи це, можуть бути виділені чотири стилі взаємовідносин між лідером (керівником) і групою (колективом): 1) максимум централізації і максимум демократизації; 2) максимум централізації і мінімум демократизму; 3) демонструє мінімум централізації максимум демократизації; 4) мінімум централізації і мінімум демократизації [23, 130–132].

Ренсис Лейкер виділив чотири стилі управління: 1) експлуататорсько-авторитарний, 2) доброзичливо-авторитарний, 3) консультативно-демократичний 4) демократичний (учасницький) [18, 70]. Ренсис Лейкерт вважає найуспішнішим і ефективним четвертий стиль заснований на участі підлеглих у всіх організаційних і виробничих процесах.

Учені Техаського університету Роберт Блейком і Джейн С. Моутон розробили концепцію «управлінської решітки» у якій аналізується співвідношення уваги керівника до людей і до виробництва. На

основі цього виділяється і описується 5 стилів лідерства: «страх перед бідністю»; «управління в стилі заміського клубу»; «влада – підпорядкування»; «менеджмент завдань»; «групове управління» [24].

Обґрунтовану класифікацію стилів лідерства у політиці дають російські вчені. Так Д. Ольшанський за ступенем домінування тих чи інших якостей виділив: параноїдальний, демонстративний, компульсивний, депресивний і шизоїдний стилі [25, 97].

Д. Белл використовуючи такі критерії як постановка мети, прийняття рішень, зворотній зв'язок, вирішення спірних питань, схильність до спілкування виділив 5 стилів лідерства: командир; агресор; ухилинтя; догоджальник; актор; реалізатор [18, 72–73].

Не виявивши ідеального стилю лідерства дослідники прийшли до висновку, що умовою ефективного впливу на послідовників буде їх підтримка, що базується на емпатії. У результаті виділено два важливі лідерські стилі: гуманістичний – представлений теоріями обслуговуючого лідерства («Servant leadership» – розроблена американським теологом і бізнес-консультантом Робертом Грінліфом) та лідерства заснованого на ціннісному обміні (розроблена польськими ученими Томасом та Сюзан Кучмарські).

Обслуговуючий стиль лідерства – це альтруїстична модель управління за якої лідер вибирає своїм головним покликанням служіння послідовникам («хороший лідер – насамперед слуга»). Задача лідера полягає в організації досягнення спільних цілей шляхом підтримки і допомоги членам групи у підвищенні рівня їх добробуту, творчому розвитку і самореалізації. Цей стиль лідерства тісно пов'язаний із теорією дистрибутивного, розосередженого лідерства, коли кожен на своєму місці найкращим чином виконує свою частку виробничого завдання і вважається лідером (П. Гронн, Дж. Спілейн) [26, 75–99].

Стиль лідерства на основі ціннісного обміну описали Сюзан і Томас Кучмарські. Цей стиль спирається на концепцію «стейкхолдерства» (власник долі капіталу, підприємства). При цьому лідер веде за собою послідовників завдяки цінностям якими від володіє (знання, спосіб ефективного управління, високий рівень культури, моральна чистота, вміння взаємодіяти з оточенням, надавати потребуючим дієву допомогу у досягненні акме тощо). Автори цієї теорії стверджують що лідерський стиль на основі ціннісного обміну передбачає таке управління, яке дозволяє кожному члену організації проявляти і розвивати свої лідерські здатності. При цьому висувається два важливі постулати: 1) лідерський вплив сприяє підвищенню рівня професіоналізму послідовників;

2) лідерству заснованому на цінностях можна і необхідно навчитись у процесі діяльності та інтеракції. Сама ж ідея стейкхолдерства перетворює жорстку субординовану формулу «лідер-послідовники» в багатополярну управлінську систему, де стейкхолдери виступають активними учасниками лідерського процесу [18, 44–47].

Деструктивний стиль лідерства, знаходить своє відображення в однойменній теорії розробленій норвезьким ученим С. Ейнарсеном. Це негативний, антигуманний стиль. Він культивується ватажками злочинних угруповань [27, 117].

Отже, лідерами лідерством і різними його стилями людство цікавилось із найдавніших часів. У добу Стародавнього Сходу мислителі відзначали що іншими управляють завдяки мудрості і доброчинності (Будда); тільки «сини неба» наслідують батька і можуть управляти іншими (Конфуцій); змістом лідерського стилю є діяльність правителя спрямована на організацію землеробської праці, оборони і військових походів (Шан-Ян). За часів Античності: вважалося, що закон, влада і розумові переваги визначають хто стане лідером (Демокрит); виділено три типи (стилі) лідера: філософ, воїн, ремісник (Платон); вважалося, що держава така, як характер і воля того, хто нею управляє (Цицерон). У добу Середньовіччя Отці церкви, богослови і теологи вважали достойними керівних посад глибоко віруючих людей, які дотримуються Законів Божих і доносять Слово Боже народу. В епоху Відродження і Реформації стара схоластична систем виховання була піддана нищівній критиці. Протестантський рух XV–XVI ст. у Західній Європі наголошував на важливості успішної самореалізації людини, як вияву Божого Благословення життєвого стилю, заохочував підприємливість, винахідливість і креативність особистості. У добу Відродження вважалося, що управління успішного лідера базується на принципі «мета виправдовує засоби» (Н. Макіавеллі). У Новий час акцентувалось: маса шукає для натхнення особливих людей – героїв, енергійних, але психічно ненормальних (Ч. Ломброзо); лідер відрізняється від маси здатністю до продукування нової якості, він творець неповторних оригіналів (Г. Лебон). У Новітній час Куртом Левіним були виокремлені і описані три стилі керівництва: демократичний, авторитарний, ліберальний, а у теоріях менеджменту і бізнесу стилі лідерства досліджувались Ф. Фідлером (стиль зорієнтований на відносини і на завдання), Ренсисом Лейкертом (виділив чотири стилі управління: експлуататорсько-авторитарний, доброзичливо-авторитарний, консультативно-демократичний, демократичний). Учені Техаського університету

Роберт Блейком і Джейн С. Моутон виділили і обґрунтували 5 стилів керівництва, або лідерства: «страх перед бідністю»; «управління в стилі заміського клубу»; «влада – підпорядкування»; «менеджмент завдань»; «групове управління».

Особливої уваги заслуговують два важливі лідерські стилі: гуманістичний – представлений теоріями обслуговуючого лідерства («Servant leadership» – розроблена американським теологом і

бізнес-консультантом Робертом Грінліфом) та лідерства заснованого на ціннісному обміні (розроблена польськими ученими Томасом та Сюзан Кучмарські). Антиподом цих стилів лідерства є деструктивне лідерство (С. Ейнарсен).

Перспективами подальших досліджень може бути розробка методик і технологій виховання здатності застосування гуманістичних стилів лідерства.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
2. Журавлев А. Л. Индивидуальный стиль руководства производственным коллективом / А. Л. Журавлев, В. Ф. Рубахин, В. Г. Шорин. — М.: ИУНХ, 1976. — 120 с.
3. Буддизм. Извлечения из буддийских писаний // История вчен про державу і право: хрестоматія для юридичних вищих навч. закладів і факультетів / уклад. та заг. ред. проф., д-ра істор. наук Г. Г. Демиденко. — Х.: Право, 2005. — 910 с.
4. Конфуций. Жизнь и его учения // История политических и правовых учений: хрестоматія / [сост. проф., д-р. ист. наук Г. Г. Демиденко]. — Харьков: Факт, 1999. — 1080 с.
5. Конфуций. Суждения и беседы / Конфуций. — СПб.: Азбука, 2015. — 224 с.
6. Книга правителя области Шан // История политических и правовых учений: хрестоматія / [сост. проф., д-р. ист. наук Г. Г. Демиденко]. — Харьков: Факт, 1999. — 1080 с.
7. Виц Б. Б. Демокрит / Б. Б. Виц. — М.: Мысль, 1979. — 212 с.
8. Платон. Государство: собрание сочинений в 4 т. / Платон. — М., 1994. — 423 с.
9. Цицерон М. Т. Диалоги. О государстве. О законах / М. Т. Цицерон. — М.: Наука, 1966. — 120 с.
10. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. для студентів пед. навч. закладів / В. П. Кравець. — Тернопіль, 1996. — 436 с.
11. Рабле Франсуа. Гаргантюа і Пантагрюель // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навчальний посібник / Укладачі і автори вступних статей Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна; заг. ред. Є. І. Коваленко. — Київ, Центр навчальної літератури, 2006. — С. 65—77.
12. Вебер М. Избранные произведения / Макс Вебер: Пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П. П. Гайдено. — М.: Прогресс, 1990. — 808 с.; С. 275—280.
13. Мак'явеллі, Нікколо. Флорентійські хроніки; Державець / Нікколо Мак'явеллі Пер. з іт. А. Перепаді; Худож.-ілюстратор І. І. Яхін; Худож.-оформлювачі Б. П. Бублик, В. А. Мурликін. — Харків: Фолио, 2007. — 511 с.
14. Макиавеллі Нікколо. Государь // История политических и правовых учений: хрестоматія / [сост. проф., д-р. ист. наук Г. Г. Демиденко]. — Харьков: Факт, 1999. — С. 97—105.
15. Боден Ж. Шесть книг о государстве // Антология мировой политической мысли: в 5 т. Т. 2. М., 1999. — С. 689—695.
16. Ломброзо Ц. Гениальность и помешательство. Параллель между великими людьми и помешанными / Ц. Ломброзо. — С.-Петербург: Изд. Ф. Павленкова. — 242 с.
17. Лебон Г. Психология народов и масс / Гюстав Лебон; пер. с франц. — Челябинск: Социум, 2010. — 378 с.
18. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика / О. В. Евтихов. — СПб.: Речь, 2007. — 238 с.
19. Шалагинова Л. В. Психология лидерства / Шалагинова Л. В. — СПб.: Речь, 2007. — 464 с. С. 27
20. Рогов Е. И. Психология группы / Е. И. Рогов. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 430 с.
21. Бесяцкий Н. П. Менеджмент. Основы лидерства: учеб. пособ. / Н. П. Бесяцкий. — Мн.: Новое знание, 2002. — 250 с.
22. Fiedler F. E. A Theory of leadership / F. E. Fiedler. — New York: McGrawHill, 1967. — 371 p.
23. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. (Над чем работают, о чем спорят философы). — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.
24. Стил і типологія лідерства. Соціальна психологія — Орбан-Лембрик Л. Б. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://westudents.com.ua/glavy/81325-stil-tipologiya-lderstva.html>. — Назва з екрану.
25. Шейнов В. П. Психология лидерства и власти / Виктор Павлович Шейнов. — М.: Ось-89, 2008. — 608 с.
26. Сопівник Р. В. Формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі / Р. В. Сопівник // Виховання особистості в контексті професійної підготовки студентів аграрних вищих навчальних закладів. Колективна монографія / [С. М. Ніколаєнко, В. Д. Шинкарук, Р. В. Сопівник, І. М. Буцик, О. В. Васюк, С. В. Виговська, І. В. Зайченко, А. А. Каленський, Л. В. Канішевська, В. А. Кручек, Л. М. Маценко, Г. П. Шевченко; за заг. ред. проф. С. М. Ніколаєнко]. — Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. — С. 75—99.
27. Бендас Т. В. Психология лидерства: учеб. пособ. / Т. В. Бендас. — СПб.: Питер, 2009. — 448 с.

References

1. Honcharenko S. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. K.: Lybid. 376.
2. Zhuravlev A. L., Rubakhyn, V. F., Shoryn V. H. (1976) *Yndyvydualnyi styl rukovodstva proyzvodstvennym kollektivom*. M.: YUNKh. 120.
3. Demydenko H. H. Buddyzm. Yzvlecheniya yz buddyyskykh pysanyi. Istoriia vchen pro derzhavu i pravo: khrestomatiia dlia yurydychnykh vyshchykh navch. zakladiv i fakultetiv. Kh.: Pravo. 910.
4. Konfutsyi (1999) *Zhyzn y eho ucheniya. Ystoryia polytycheskykh y pravovykh ucheniy: khrestomatiia*. — Kharkov: Fakt. 1080.
5. Konfutsyi (2015) *Suzhdeniya y besedy*. Spb.: Azbuka. 224.

6. Knyha pravytelia oblasti Shan (1999) Ystoryia polytycheskykh y pravovykh uchenyi : khrestomatiia. Kharkov : Fakt. 1080.
7. Vyts B. B. (1979) Demokryt. M. : Mysl. 212.
8. Platon (1994) Hosudarstvo : sobranye sochynenyi v 4 t. M. 423.
9. Tsyntseron M. T. (1966) Dyalohy. O hosudarstve. O zakonakh. M. : Nauka. 120.
10. Kravets V. P. (1996) Istoriia klasychnoi zarubizhnoi pedahohiky ta shkilnytstva Navch. posib. dla studentiv ped. navch. zakladiv. Ternopil. 436.
11. Rable Fransua (2006) Harhantiua i Pantahriuiel. Istoriia zarubizhnoi pedahohiky. Khrestomatiia. Zah. red. Ye. I. Kovel-lenko. K. : Tsentr navchalnoi literatury. 65-77.
12. Veber M. (1990) Yzbrannye proyzvedenyia. M. : Prohress. 275-280.
13. Makiavelli Nikkolo (2007). Florentiiski khroniky; Derzhavets. Kharkiv: Folio. 511.
14. Makyavelly Nykolo (1999). Hosudar. Kharkov: Fakt. 97-105.
15. Boden Zh. (1999) Shest knyh o hosudarstve. Antolohyia myrovoy polytycheskoi mysly. 5 t. 2. M. 689 – 695.
16. Lombrozo Ts. (1999) Henyialnost y pomeshatelstvo. Parallel mezhdz velykymy liudmy y pomeshanymy. S.-Peterburh: Yzd. F. Pavlenkova. 242.
17. Lebon H. (2010) Psykholohyia narodov y mass. Cheliabynsk : Sotsyum. 378.
18. Evtykhov O. V. (2007) Stratehyy y pryemy lyderstva : teoryia y praktyka. SPb. : Rech. 238.
19. Shalahynova L. V. (2007) Psykholohyia lyderstva. SPb. : Rech. 464.
20. Rohov E. Y. (2007) Psykholohyia hruppy. M. : VLADOS. 430.
21. Beliatskyi N. P. (2002) Menedzhment. Osnovy lyderstva: ucheb. posob. – Mn. : Novoe znanye. 250.
22. Fiedler F. E. (1967) A Theory of leadership. New York: McGrawHill. 371.
23. Petrovskyi A. V. (1982) Lychnost. Deiatelnost. Kollektiv. M. : Polytyzdat. 255.
24. Styli i typolohiia lyderstva. Sotsialna psykholohiia – Orban-Lembryk L. B. Rezhym dostupu: <http://westudents.com.ua/glavy/81325-stil-tipologiya-lderstva.html> – Nazva z ekranu
25. Sheinov V. P. (2008) Psykholohyia lyderstva y vlasty. M. : Os-89. 608.
26. Sopivnyk R. V. (2015) Formuvannia liderskykh yakosti maibutnikh fakhivtsiv ahropromyslovoi haluzi. Vykhovannia osobystosti v konteksti profesiinoi pidhotovky studentiv ahrarnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv. Kolektyvna monohrafiia. Kyiv-Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. 75-99.
27. Bendas T. V. (2009) Psykholohyia lyderstva: ucheb. posob. SPb. : Pyter. 448.

Бортникова Е. В. Ретроспективный анализ философской, психологической, экономической и педагогических идей воспитания адаптивного стиля лидерства личности

В статье на междисциплинарном уровне реконструировано эволюцию идей воспитания адаптивно-го стиля лидерства личности. Отмечается, что вопрос реализации лидерского потенциала человека становились предметом интереса мыслителей со времен древних цивилизаций Востока. Акцентируется на характерных особенностях в трактовке стиля лидерства в разные исторические эпохи, от Древнего Востока, Античности, Средневековья, Возрождения и Реформации до Просвещения, Нового и Новейшего времени. При описании исследуемого феномена используются достижения мыслителей и ученых различных отраслей знания и наук таких как философия, экономика, социология, политология, психология, лидерология и педагогика.

Ключевые слова: стиль лидерства, эволюция идей воспитания личности, адаптивные способности лидера, умение применять стиль лидерства адекватной ситуации.

Bortnikova O. Retrospective analysis of philosophical, psychological, economic and pedagogical ideas of education of adaptive style of literacy of personality

The article on the interdisciplinary level reproduces the evolution of the ideas of upbringing the adaptive style of personality leadership. It is noted that the issues of realization of the leader's human potential became the subject of interest of thinkers since the ancient civilizations of the East. It focuses on the characteristic features of the interpretation of the style of leadership in various historical epochs, from the Ancient East, Antiquity, the Middle Ages, the Renaissance and the Reformation to the Enlightenment, the New and Newest times. In the description of the phenomenon under study, the property of thinkers and scientists of various branches of knowledge and sciences such as philosophy, economics, sociology, political science, psychology, leaderology and pedagogy are used.

Key words: style of leadership, evolution of ideas of person's education, adaptive ability of a leader, ability to apply leadership style adequate to the situation.

Стаття надійшла до редколегії 17.11.2017

УДК 378.1

Юлія БРИЛЬ

викладач кафедри теорії та практики управління Національного технічного університету
України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
e-mail: Julia_Bril@ukr.net

СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ

У статті узагальнено погляди науковців щодо розуміння сутності поняття «освітній простір». Розглянуто структуру освітнього простору, що надало можливість виявити його компоненти та роль. Визначено рівні реалізації педагогічних відносин і взаємодії суб'єктів освіти, а також виокремлено низку атрибутивних характеристик, функцій та елементів освітнього простору. Здійснено порівняльний аналіз сутності понять «освітнє середовище» та «освітній простір», досліджено їх зумовленість та обґрунтовано взаємозалежність. Акцентовано увагу на визначенні освітнього середовища професійної підготовки фахівців-документознавців як цілісної педагогічно організованої системи умов.

Ключові слова: взаємодія, Людина, освітній простір, освітнє середовище, особистість, педагогічна реальність, суб'єкт освіти.

Динамічні зміни суспільних умов буття, процеси глобалізації та інтеграції в освітніх системах на регіональному та глобальному рівнях висувають нові вимоги до оновлення знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, а отже, і до освіти в цілому. Також на сьогодні все більшої значущості набувають ідеї гуманізації освіти, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, диференціації та інтеграції освітнього процесу, можливості вільного вибору форм, методів і засобів навчання залежно від змісту навчальної діяльності. Внаслідок чого відбувається переорієнтація освіти на розвиток цінностей та системи ціннісних орієнтацій Людини, становлення її як суб'єкта освітньої діяльності, а також забезпечення соціальної успішності її впродовж життя. При цьому просторові характеристики буття мають особливе значення для людей, оскільки саме у просторі відбувається їх особистісне та професійне життя.

Становлення нової гуманістично-орієнтованої парадигми освіти та поглиблення глобалізаційних процесів усіх сфер життєдіяльності суспільства, у тому числі і системи освіти, зумовило появу поняття «освітній простір», а, відтак, стало широким аспектом дослідження проблемних питань різними науковцями. Поняття освітнього простору має широке значення не навантаження, яке використовується у практиці багатьох наукових сфер не лише як науковий концепт, але й – як елемент практичного опису реалій освітніх процесів.

Відповідно, актуальність поставленої проблеми зумовлена необхідністю визначення, наукового обґрунтування й уточнення поняття «освітній простір», дослідження того як саме відбувалось становлення означеного поняття у педагогічній

науці та входження цієї дефініції до педагогічного тезаурусу, які реалії освітньої сфери воно відображає та його аналізу як середовища професійної підготовки документознавців.

Варто відзначити, що освітній простір є багатоаспектним поняттям, у зв'язку з цим освітній простір як предмет наукових досліджень у практиці багатьох наукових сфер перебуває у центрі уваги як зарубіжних дослідників, так і вітчизняних. Це поняття досліджується у працях таких науковців як: Н. Бастун, С. Бондирева, Г. Бутенко, О. Веряєв, Б. Гершунський, В. Гинецінський, Г. Григоров, А. Евтодюк, Б. Ельконін, Н. Касярум, О. Леонова, О. Разуменко, Н. Рибка, А. Самодрин, Б. Серіков, В. Слободчиков, Т. Ткач, І. Фрумін, А. Цимбалару, Т. Чернецька, І. Шалаєв, І. Шендрік, Г. Щевельова та ін.

Широке коло проблем стосовно наявності різноманітних підходів до становлення та розвитку освітнього простору української системи освіти розглядалося у працях дослідників Ю. Баркова, О. Бодрука, О. Власюка, Т. Воропай, О. Гнатюк, С. Гончаренка, В. Горбуліна, Я. Грицака, С. Здіюрука, І. Зязюна, В. Карлової, Г. Кас'янова, В. Кременя, В. Крисаченка, Л. Нагорної, М. Ожевана, С. Пономаревського, М. Розумного, М. Степика, О. Ярошинської та ін.

Аналізу семантично близьких понять «освітнє середовище», «культурно-освітній ландшафт», «освітня площа» до словосполучення «освітній простір» присвячені праці Ю. Веденіна, В. Каганського, М. Кулешової, Л. Макара, І. Мухіної, К. Сауера, В. Чорного, О. Шлютера.

Як духовна складова життя Людини освітній простір став предметом наукових пошуків у культурно-історичних дослідженнях Б. Ананьєва,

А. Асмолова, С. Бондиревої, Л. Виготського, В. Зінченка, О. Леонтьєва, А. Лосєва та ін.

Дещо різноаспектність існуючих досліджень проблем у педагогічному дискурсі, пов'язаних із освітнім простором та освітнім середовищем, їх структурою, особливостями та взаємозв'язком, зумовлює визначення методологічних передумов інтерпретації освітнього простору як складової професійної підготовки фахівців-документознавців.

Цілями статті є: здійснення теоретико-методологічного аналізу фахової літератури щодо наукового обґрунтування дефініцій понять «освітній простір» і «освітнє середовище» та визначення їх просторової структури; дослідження зумовленості та взаємозалежності освітнього простору та освітнього середовища; розкриття компонентів освітнього середовища професійної підготовки фахівців-документознавців.

У мовному обігу поняття «освітній простір» почали використовувати наприкінці 1980-х рр. XX ст. низка науковців і педагогів. Передусім, для позначення понять, аналогічних йому, в науковому обігу існували терміни «середовище», «ситуація», «система», «світ» та інші. З середини 1990-х рр. XX ст. дане поняття увійшло до науки і з часом трансформувалося у наукову категорію, яку починають досліджувати досить глибоко, обґрунтовувати її поряд з іншими фундаментальними філософськими поняттями такими, як: «соціум», «культура», «соціальний розвиток» та іншими. У зазначений період з'являється низка дисертацій та наукових статей, присвячених дослідженню проблем освітнього простору, його сутності, структури, окремих рис і характеристик. Одними з перших були роботи Б. Гершунського, в якій дослідник розглядав проблему структурування освітнього простору на основі системного підходу [3]; В. Конєвої, яка почала розвивати культурологічний підхід до освітнього простору [11]; дослідників, які розглядали процес формування освітнього простору в контексті становлення поняття інформаційного простору. На сьогодні термін «освітній простір» розглядається та використовується у категоріальному апараті багатьох наук: педагогіці, психології, філософії, культурології та інших. Популярним воно стало поряд з такими поняттями, як: «біологічний простір», «економічний простір», «політичний простір», «соціальний простір», «інформаційний простір», «культурний простір», «соціокультурний простір» тощо.

Людина, як складна біосоціальна та духовна система, включається в освітній простір у будь-який період свого життя. Водночас, відбувається процес сталого зростання кількісних та якісних

характеристик людського життя і діяльності певного закладу освітньої системи: дошкільного закладу, загальноосвітньої школи, закладу позашкільної освіти, закладу професійної (професійно-технічної) освіти, вищого навчального закладу (ВНЗ), закладу післядипломної освіти, курсів перепідготовки або підвищення кваліфікації, закладу освіти «третього віку» тощо.

Правилами закладу освіти регулюється освітня діяльність Людини та, значною мірою, впливає на її життєдіяльність, яка здійснюється в певних умовах, у певному просторі та часі, що надає привід говорити про освоєння нею частини освітнього простору.

На сьогодні спостерігаємо, що поняття «освітній простір» у науковій літературі вже стало об'єктом масштабних досліджень і, відповідно, одержало ряд трактувань. Низка дослідників, у своїх наукових працях, зробили спробу проаналізувати та узагальнити дані трактування.

До прикладу, дослідниця О. Леонова, в ході аналізу наукових праць, виявила типові випадки трактування та використання поняття «освітній простір»: як метафора; як синонім терміна «освітнє середовище» у значенні «територіальної» категорії, пов'язаної з масштабом тих, або інших явищ в освіті або соціальній практиці; як результат можливої інтеграції існуючих елементів системи освіти; у значенні одного з рівнів соціального простору (поряд із економічним, політичним, культурним простором); як явище в суспільних відносинах країн, як специфічна якість єдності; як результат конструктивної діяльності [12, 37].

Вітчизняна дослідниця А. Цимбалару зазначає, що проведений нею аналіз фахової літератури свідчить про багатомірність і різноплановість словесного поля цієї дефініції, яка розглядається з двох позицій розуміння поняття освітнього простору – інституційної та субстанціональної. У межах першої він постає як певна частка соціального простору (соціальна організація), у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як результат інтеграційних процесів у системі освіти, утворення комплексу її елементів або конструктивної діяльності; як єдність, цілісне утворення у сфері освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – глобальний (світовий) освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір округу (регіону), освітній простір ВНЗ, або школи, або дошкільного навчального закладу тощо. У такому значенні освітній простір відображає систему соціальних зв'язків і відношень в освітній сфері, характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб його

членів. Однак, нами пропонується замість поняття «межа» використовувати поняття «сфера».

Друга позиція вищезазначеного автора відкриває індивідуальний аспект розуміння проблеми й вбачається в активній позиції особистості, яка розвивається у результаті цілеспрямованої організації її взаємодії з об'єктами соціального середовища. Натомість, гуманізація системи освіти передбачає побудову освітнього простору як багатомірної педагогічної реальності в нерозривній єдності цих двох позицій [20; 22, 53].

У тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо визначення поняття «реальність» – як об'єктивно існуюча дійсність та/або – як явища, події, факти, предмети дійсності [18, 465]. У словнику філософських термінів зустрічаємо філософську категорію «буття», яка означає реальність у різноманітних її проявах і співвідноситься з такими категоріями «все суще», «сутність» та «існування» [19, 4]. На відміну від дійсності, в реальності можна розрізнити потенційну можливість і необхідність (досягне), у той час як у дійсності – вони збігаються. Реальність, завдяки засобам її реалізації, стосується всього того, що виникло в часі, або може виникнути, що існує і є перехідним. Проблема визначення реальності, перш за все, полягає в тому, яким чином надана нам реальність і як ми її розуміємо [23].

До понятійно-категоріального апарату педагогіки категорію «педагогічна реальність» ввела дослідниця І. Колексникова, яка трактує її як «усю сукупність явищ, подій, процесів, станів, переживань, проявлених у теоретичному, практичному, духовному досвіді Людини у результаті реалізації педагогічних цілей і задумів» [10, 13–25]. А поява в педагогіці категорії «простір», як однієї з основних об'єктивних форм існування матерії, яка характеризується протяжністю і об'ємом [18, 298], відображає відношення між наявними об'єктами, визначає порядок їх розташування, щільність, площину, структуру та характеризує всі форми й траєкторії руху матерії.

Виходячи з вищенаведеного зазначимо, що науковці вбачають у понятті «освітній простір» педагогічну реальність. Дослідниця О. Леонова говорить, що педагогічна реальність проявляється у процесі співбуття Людини та Світу через освіту та характеризується балансом культурного й цивілізованого, виражаючи його завдяки знаковістю освітнього середовища [12, 39]. У свою чергу, дослідниця А. Цимбалару зазначає, що педагогічна реальність відображає педагогічну взаємодію його суб'єктів з усією сукупністю соціальних зв'язків, є структурованою системою педагогічних факторів, активізує творчий потенціал учасників

освітнього процесу та характеризується потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньої інфраструктури [21, 45].

У працях дослідників, предметом наукових досліджень яких є освітній простір, спостерігається єдність думок щодо визначення змістовного наповнення поняття «освітній простір». Науковці у цьому понятті вбачають певну «територію», що пов'язана з масштабними явищами в сфері освіти. Звідси можна зробити висновок, що освітній простір – це наявне в соціумі «місце», де суб'єктивно виникають взаємовідносини (зв'язки), де здійснюються спеціалізовану діяльність різні системи (державні, суспільні та змішані), що спрямовані на розвиток індивіда та на його соціалізацію. При цьому, формується внутрішній індивідуальний освітній простір, процес становлення якого відбувається на досвіді кожного індивіда [16, 50].

Введення цього терміну в науковий обіг пов'язане із поступовою трансформацією, прийнятого раніше, уявлення про освітні процеси як лінії, траєкторії, або якогось каналу, за якими нормативно мають рухатися суб'єкти освіти.

За аналогією формується інше розуміння поняття освітнього простору: конкретна освітня система, що являє собою як місце, так і набір підпросторів, місць, об'єктів, які наповнюють простір. У зв'язку з цим може йти мова про те, що освітній простір – певний набір умов, чинників, зв'язків і взаємодії суб'єктів освіти, які зумовлюють характер освітніх процесів. Однак, дане трактування поняття є аналогією, а не отождоленням [16, 50–51].

Низка дослідників, вивчаючи вищезазначене, говорять, що освітній простір це конкретна інституційна форма, яка містить сукупність складових – підпросторів, які є «меншими» за об'ємом. «Елементарним» підпростором вважають внутрішньо сформований окремою особистістю індивідуальний освітній простір. При цьому, Людина одночасно може перебувати у різних освітніх підпросторах, які як взаємопов'язані, так і автономні. Вона не спроможна освоїти освітній простір цілком, оскільки складових освітнього простору, тобто підпросторів значна кількість, а тому вона є частиною соціокультурного простору, в якому виникає інтерес, здійснюється пошук і набуття смислів, відбувається постановка та досягнення цілей і завдань, проектування майбутнього як результату взаємодії суб'єктів освіти. У цьому випадку освітній простір стає предметом їхньої спільної діяльності. Таким чином, погоджуємося з думкою А. Ніколаєвої, яка стверджує, що формування індивідуального освітнього простору суб'єкта освіти відбувається в площині перетину різних освітніх підпросторів [15, 71].

Поняття «освітній простір» відображає певні зміни у наукових поглядах дослідників на проблемні питання, які пов'язані з впливом суспільства на умови розвитку особистості, взаємодією суспільства та особистості. Н. Касярум під освітнім простором розуміє «просторово-часове поле функціонування і розвитку системи освіти як відкритої й активної соціальної сфери, в якій діє ідеологія формування особистості з урахуванням умов зовнішнього середовища (природнокліматичних, демографічних, екологічних, соціально-економічних, політичних й ін.), потреб соціальних замовників (і самої особи), реалізуються освітні послуги установами освіти й організаціями, що володіють освітнім, виховним і розвивальним потенціалом» [6, 108].

Дослідник О. Разуменко зазначає, що освітній простір має декілька смислових відтінків і може розумітися: як розвиток технологій навчання в освіті; як особистий простір суб'єктів; як дидактичний; як «соціально-освітній простір»; як «духовно-педагогічний простір»; як «єдиний освітній простір людської цивілізації»; як синонім культурно-освітньому простору.

Тобто, освітній простір – це інтегративна одиниця соціуму та світового освітнього простору, нормативно або стихійно структурована та яка має свою систему координат, що сприяє саморозвитку особистості на різних етапах її становлення. Подібною є наукова позиція дослідників М. Віленського та Е. Міщерякової, які інтерпретують категорію освітнього простору як цілісну інтегративну одиницю соціуму, яка структурована власною системою координат, що сприяє ефективній професійній підготовці [2, 12].

До прикладу, А. Шогенов пропонує під освітнім простором розуміти результат конструктивної інтегруючої діяльності. Науковець аргументує це тим, що в освітньому просторі здійснюється взаємодія освітніх середовищ і форм існування освітнього співтовариства як соціокультурного й соціопсихологічного феноменів. У зв'язку з цим, він викремлює низку характеристик освітнього простору: *багатофункціональність* – відповідність різноманітним цілям, можливість вирішення різного рівня й типу завдань, здійснення різноманітних видів освітньої діяльності; *багатопротилежність* – надання широкого спектра освітніх послуг, диференційованих за ознаками різних видів змісту; *адаптивність і мінливість* – високий ступінь освітньої толерантності, швидке реагування на мінливу ситуацію, оскільки освітній простір може бути об'єктом цілеспрямованих змін [24, 6–7].

Незважаючи на різноманітність підходів до визначення і розуміння сутності поняття освітнього простору, він має певні загальні характери-

стики, такі як: територіальна визначеність освітніх послуг, наявність просторових координат; цілісність елементів освіти; системність; інформаційність; особистісно-розвивальна спрямованість освіти; єдність вимог до змісту освіти на певному рівні та певній території, характерних для суспільства, або громади при передачі соціального досвіду тощо [4, 112; 6, 108].

Освітній простір є багаторівневим соціокультурним сегментом, у межах якого на певній території реалізуються різні рівні взаємодії, що створюють потенційні можливості для розвитку особистості. Відтак, умовно освітній простір можна поділити на макро-, мезо- і мікрорівні. На макрорівні – це єдиний світовий (глобальний) освітній простір. Поняття «єдиний освітній простір» був введений в науковий обіг Є. Ямбургом і почав широко використовуватися в науково-педагогічній літературі. Поняття позначає так би мовити «освіту без меж», яка розглядає в єдності процеси, що відбуваються як в установах і організаціях, так і в сім'ї й в інших соціальних інститутах. Поява даного простору пояснюється тенденціями розвитку освіти в усьому світі, а також процесами глобалізації та інформатизації. На мезорівні – це освітній простір країни, регіону, міста, освітнього закладу, організація якого зумовлена такими світовими тенденціями в освіті, як гуманізація та індивідуалізація. На мікрорівні – це освітній простір особистості. У контексті підготовки фахівця важливим є професіоналізація та аксіологізація, що визначають важливість особистісного й професійного розвитку та їх результату [26, 565].

Освітній простір є складною ієрархічною структурою. Він є структурованим і має відповідні механізми його структурування, а виявлення його компонентів надає можливість здійснювати пошуки напрямів удосконалення (модернізації) освітньої системи. У царині науки існує низка пропозицій науковців, пов'язаних із структуризацією освітнього простору.

В освітньому просторі, як в ієрархічній системі, виділяють низку рівнів (просторів): глобальний, континентальний, освітній простір країни, національно-регіональний, регіональний, територіально-регіональний, муніципальний (міський територіальний), локальний (окремого освітнього закладу), сімейний, особистісний освітній простір та ін. Територіальна й особистісна складові є умовою для структуризації освітнього простору.

Відповідно, Г. Григоров зазначає, що системні дослідження освітнього простору надали можливість чітко структурувати його і на цій основі надати визначення, що за своєю сутністю він є переліком певних атрибутивних характеристик,

функцій та елементів. Серед таких визначень сьогодні в трактуванні освітнього простору виділяють два підходи: *рамковий* (В. Лазарев, М. Поташник та ін.) і *дискурсивний* (Л. Андрюхіна, Л. Антонова, Ю. Громико, Г. Корнетова та ін.). У межах рамкового підходу поняття освітнього простору розкривається через такі характеристики як: *суб'єктивно-діяльнісні* (суб'єкти освітньої діяльності, їх типи, чисельність, різноманітність, характер зв'язків і відносин); *ціннісно-орієнтаційні* (освітні запити, цінності й орієнтації, цілі, напрями диференціації й диверсифікованості освіти на різних рівнях); *змістовні* (моделі організації змісту освіти (предметно-інформаційна, діяльнісно-технологічна, особистісно-орієнтована, соціокультурна) за допомогою предметних проєкцій освітнього середовища, освітньої інституції, освітнього процесу тощо); *організаційно-управлінські* (освітня політика, що розкривається через її цілі й засоби; основні форми організації освіти; способи управління). Вищезазначені характеристики перебувають у логічному взаємозв'язку.

У межах дискурсивного підходу зосереджується увага на різних формах організації простору, при цьому освітній простір розглядається як різні способи (від світоглядних до організаційних) взаємодії суб'єктів освітньої діяльності [4, 110].

З концептуальної точки зору соціолога Є. Клімова до структури освітнього простору, можуть включатися чотири взаємопов'язані компоненти: соціально-контактний, інформаційний, соматичний, предметний. При цьому соціально-контактна компонента формується з особистісної культури людей, їхнього досвіду, способу життя, діяльності, поведінки, взаємовідносин (взаємодопомоги, співробітництва), а також може включати установи та групи, з якими взаємодіє особистість на рівні колективу, виявляє місце особистості у цій групі, рівень захищеності у колективі тощо. Інформаційна компонента освітнього простору, на думку дослідника, репрезентована нормативно-правовою базою держави, організаційно-розпорядчою документацією, певними правилами та нормами прийнятих суспільством. Соматичний компонент формується відповідно до психічних станів особистості. До предметної складової можуть бути включені матеріальні умови життя, навчання, побуту, книги, обладнання, речі, особливості буття [27, 88].

Подібні системи складових до вищеописаної структури освітнього простору пропонує Г. Ковальов, виділяючи при цьому лише три компоненти: фізичне оточення, людські фактори, програми навчання [9, 193]. Дослідниця Н. Щиголева, виокремлює модель освітнього простору, що форму-

ється також із трьох компонентів: просторово-семантичного, комунікаційно-організаційного та змістово-методичного [25]. Відтак, запропоновані дослідниками складові освітнього простору є концептуально близькими.

У визначенні освітнього простору виокремлено соціально-географічний, системно-цілісний, локально-постерний підходи. У соціально-географічному підході відображено створення єдиного освітнього простору в межах соціальних регіонів, географічних територій та держав з урахуванням їх специфіки за умов наявності єдиного інформаційного середовища. Прибічники системно-цілісного підходу розглядають освітній простір як елемент соціальної формації, як взаємодію різних рівнів системи освіти й особистості. У локально-постерному підході використовують поняття «освітній простір освітньої установи» або її складової [6, 108].

Участь у створенні освітнього простору беруть соціальні інститути освіти; установи освіти; окремі регіональні, міждержавні та недержавні освітні структури (союзи, асоціації, фундації); природні об'єкти, що мають освітній потенціал; засоби масової комунікації; Інтернет; громадськість; освітні теорії та концепції; соціально-психологічні стереотипи людей, що регламентують їх поведінку щодо освіти [6, 108].

Також слід відзначити, що поняття «освітній простір» розглядається як частина середовища, у межах якого відбувається буття та розвиток Людини.

Оскільки семантично схожим поняттям до освітнього простору є поняття «освітнє середовище», то у контексті нашого дослідження важливим є розкрити взаємообумовленість цих понять.

Аналіз педагогічних джерел свідчить, що поняття «освітнє середовище» корелює із поняттям «освітній простір» та, незважаючи на схожість цих понять, вони є нетотожними. Відповідно, дослідники-педагоги розуміють під поняттям «освітнє середовище» сукупність умов, які впливають на формування особистості та існування Людини в суспільстві, на наочну та людську обстановку особистості, її здібностей, потреб, інтересів, свідомості [13, 233].

Грунтовний аналіз понять «освітній простір» та «освітнє середовище» здійснив Ю. Мануйлов, який говорить про їх суміжність, взаємодоповненість, але не взаємозамінність одне одного. Середовище, на думку дослідника, є лише частиною простору, в якій живе та перебуває у постійній взаємодії суб'єкт. Вона виступає посередником активності цього суб'єкта, опосередковує його розвиток і соціалізує його. Тобто, середовище – умова формування та розвитку особистості [14].

Аналізуючи зміст вищезгаданих понять, І. Слободчиков доводить, що складовими освітнього простору є сукупність освітніх інституцій, процесів і середовищ, який є похідним від останніх, однак не зводиться до них. Межі освітнього простору можуть як розширюватися, так і звужуватися залежно від професійно-діяльничої позиції суб'єкта, оскільки, як зазначає дослідник, властивістю освітнього середовища є його насиченість освітніми ресурсами [17, 176].

Психологи Е. Зеєр та І. Мешкова вважають, що співвідношення понять середовища та простору аналогічне співвідношенню частини й цілого, оскільки середовище може бути включене в простір, який характеризується багатовимірністю, в той час як середовище являється лише одним з його вимірів. Часовий вимір простору містить у собі одночасно минуле, сьогодення й майбутнє, а часовий вимір середовища містить представленість подій саме в цей час [5].

Схожою є думка О. Артюхіної, яка говорить про те, що освітньому середовищу притаманна така характеристика матерії як час. Тобто освітнє середовище, на відміну від сталих просторових структур, має довжину й мінливість у часі. Також дослідниця наголошує на тому, що освітнє середовище описує різноманітність чинників, які безпосередньо пов'язані з суб'єктом освіти, а також є нейтральними для нього [1, 47–48].

З критичної точки зору, ми не можемо цілком погодитися з науковцями в питанні того, що основною характеристикою освітнього середовища є час. На нашу думку, це безпосередня взаємодія (та зворотний зв'язок) учасників освітнього процесу.

У дослідженнях В. Козирева, В. Лискова, Е. Ракітіної спостерігаємо обґрунтоване розмежування понять «освітній простір» та «освітнє середовище» за характеристикою включеності в них Людини. Освітній простір може існувати незалежно від суб'єкта освітнього процесу, у той час як освітнє середовище має обов'язково включати суб'єктів освітнього процесу як основоположного компоненту.

У науковому дискурсі існує також таке розуміння поняття «освітнє середовище» – це частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освітніх процесів. У свою чергу, під освітніми системами розуміють соціальні інституції, основною метою яких є освіта Людини [33, 233]. Деталізуючи дане розуміння поняття, можемо зробити висновок, що освітня система – сукупність взаємопов'язаних структурних елементів, спрямованих на досягнення єдиної освітньої мети, а саме – формування особистості в цілісному

педагогічному процесі з метою реалізації її в майбутньому.

Науковці вважають, що освітнє середовище спроможне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу, оскільки вони до поняття «освітнє середовище» включають також і освітнє середовище соціокультурних інститутів, шкіл, ВНЗ, закладів післядипломної освіти, закладів освіти «третього віку» тощо [13, 234].

У науково-педагогічній літературі виділяють такі компоненти освітнього середовища, як: *соціальний* – полягає у задоволенні та розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу, відчутті безпеки, збереженні та підвищенні рівня самооцінки, прагненні до визнання суспільством, самоактуалізації своїх можливостей та здібностей; *просторово-предметний* – організація просторової структури освітнього середовища, що включає гетерогенність і складність середовища, пов'язаність різних функціональних зон, гнучкість і керованість середовища як носія символічного спілкування; *психолого-педагогічний* – педагогічне забезпечення розвивальних можливостей, який є оптимальною організацією системи зв'язків між елементами освітнього середовища [13, 234]. При цьому, в освітній системі середовище варто розглядати в його цілісності. Визначають показники змісту елементів освітнього середовища саме в цілісності, виокремлюючи такі складові як: цілісність буття трьох самоцінних започаткувань (Людина, людство і природа); цілісність Людини (у взаємодії його біо-соціо-духовно-індивідуальних властивостей); цілісності людської життєдіяльності. Ми погоджуємося і вважаємо за доцільне оцінювати взаємодію Людини й освітнього середовища, базуючись на аксіологічному підході [13, 235].

У контексті нашого дослідження, вважаємо за доречне, розглянути освітній простір на мезорівні, тобто освітнє середовище ВНЗ як цілісна педагогічно організована система умов професійної підготовки фахівців, у тому числі документознавців. При цьому, головним і системотворчим компонентом, який перебуває у центрі існування будь-якого середовища, є суб'єкт. А у освітньому середовищі основним компонентом, безумовно, є суб'єкт освіти, що здійснює взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу [26, 565].

Беручи до уваги процес підготовки та становлення фахівців у освітньому середовищі, на нашу думку, є важливим врахування всієї сукупності можливостей освітньої установи, в якій створюються певне різноманіття відносин і зв'язків, з метою забезпечення гармонізації соціального замовлення та особистісних освітніх запитів.

Освітнє середовище ВНЗ як педагогічний феномен являє собою континуум, насамперед, просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних та інформаційних факторів, які можуть бути як цілеспрямованими, так і спонтанними. Однак, спільним є те, що вони впливають на взаємодію суб'єктів освіти в об'єктивному світі вищої школи [8, 46–47]. Така взаємодія, як початковий етап індивідуально-професійного становлення майбутніх фахівців, проявляється у формі певних ситуацій та подій, що виникають у сферах ділових і міжособистісних контактів, творчих структур науково-педагогічних шкіл, предметно-просторового й інформаційного забезпечення.

На нашу думку, структуру освітнього середовища ВНЗ можна охарактеризувати як взаємопов'язаність та взаємодію декількох основних компонентів:

- *суб'єктно-ресурсного* – визначає суб'єкти освітнього середовища та умови здійснення їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії (студенти ↔ педагогічний колектив, який включає в себе професорсько-викладацький та адміністративно-управлінський склад, навчально-допоміжні працівники);
- *матеріально-технічного* – визначає матеріально-технічний потенціал ВНЗ з метою створення належних умов для вдосконалення освітнього процесу у контексті вимог Болонської декларації щодо підготовки висококваліфікованих фахівців, розвитку соціальної інфраструктури закладу освіти;
- *ідейно-технологічного* – визначає рівень технологізації закладу освіти з метою модернізації, модифікації, раціоналізації педагогічного процесу, виведення його на якісно новий рівень – інноваційно-педагогічний процес, який сприятиме розвитку інноваційного ресурсу особистості та забезпечуватиме подальший інноваційний розвиток навчального закладу;
- *нормативно-правового* – визначає систему нормативно-правових, організаційно-розпорядчих, навчально-методичні та інших документів, які регламентують освітню діяльність ВНЗ;
- *адміністративно-управлінського* – визначає організаційно-управлінську складову закладу освіти (ректор, проректори, декани, інститути, факультети, кафедри, лабораторії, бухгалтерія, відділ кадрів та інші структурні підрозділи);
- *науково-методичного* – визначає методи, технології навчання, сприяє академічній мобільності та підвищенню рівня ефективності наукових досліджень.

Відповідно, оцінювання ефективності освітнього середовища здійснюється за різними показ-

никами з урахуванням структури досліджуваного середовища. Дослідник А. Каташов виділяє три параметри: *результативність діяльності навчального закладу* (рівень знань і загальнокультурного розвитку учнів або студентів; ступінь привабливості освітнього закладу й освітніх послуг; ступінь засвоєння нових технологій, програм, методик; взаємодія з іншими навчальними закладами); *комфортність* (естетика середовища, санітарно-гігієнічні, матеріально-технічні умови; фізіологічне обґрунтування режиму роботи; наявність ситуації вибору змісту, форм освіти; соціально-психологічний мікроклімат); *забезпеченість навчальної діяльності* (навчально-матеріальне обладнання, рівень нормативно-правової та організаційно-функціональної забезпеченості; характеристика кадрового потенціалу; рівень і характер управлінської діяльності [7, 15].

Враховуючи структуру освітнього середовища ВНЗ як сукупності умов (педагогічні, психологічні, організаційні, матеріальні та ін.) чинників, факторів, можливостей, ресурсів, що забезпечують саморозвиток вільної та активної особистості, реалізацію її творчого потенціалу в процесі професійної підготовки фахівців-документознавців, вважаємо за доцільне розглядати освітнє середовище професійної підготовки фахівців-документознавців як взаємопов'язаність усіх вищезазначених компонентів і параметрів.

Отже, на основі критичного аналізу існуючих наукових доробок виявлено, що на сучасному етапі розвитку науки поняття «освітній простір» має декілька смислових значень: як педагогічна реальність, яка є сферою педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору з метою активізації творчого потенціалу учасників освітнього процесу; як певна «територія», або наявне в соціумі «місце», що обумовлене об'єктивними явищами в освітній сфері; як конкретна інституційна форма, яка містить у собі сукупність як взаємопов'язаних, так і самостійних складових елементів, тобто підпросторів і середовищ; як просторово-часове поле функціонування і розвитку освітньої системи, яка є відкритою та динамічною соціальною сферою.

На нашу думку, освітній простір – це складна структурована система, що розвивається в динамічній єдності суб'єктів освітнього простору та їх взаємовідносин, а виявлення і врахування усіх її компонентів надасть можливість спільноті освітян значно ефективніше здійснювати пошуки напрямів удосконалення освітніх систем. Водночас важливо зазначити й те, що освітнє середовище ВНЗ є однією із складових освітнього простору, в якому реалізується процес професійної підготовки та особистісного розвитку фахівців, у тому числі й документознавців.

Список використаних джерел

1. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. И. Артюхина. — Волгоград, 2007. — 377 с.
2. Виленский М. Я. Образовательное пространство как педагогическая категория / М. Я. Виленский, Е. В. Мещерякова // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 2. — С. 8–18.
3. Гершунский Б. С. Проблема структурирования образовательного пространства / Б. С. Гершунский // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 10–15.
4. Григоров Г. А. Методологічні підходи до дослідження освітнього простору / Г. А. Григоров // Грани. — 2013. — № 9. — С. 109–114.
5. Зеер Э. Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов / Э. Ф. Зеер, И. В. Мешкова // Мир психологии. — 2008. — № 2. — С. 205–211.
6. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття / Н. Касярум // Витоки педагогічної майстерності. — 2013. — Вип. 12. — С. 107–113.
7. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис.... кандидата пед. наук: 13.00.01 / А. І. Каташов. — Луганськ, 2001. — 20 с.
8. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен / О. М. Керницький // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. — 2013. — № 38-39. — С. 43-50.
9. Ковалев Г. А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г. А. Ковалев // Учителю об экологии детства. — М.: Смысл, 1996. — С. 189-199.
10. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. — СПб.: СПбГУПМ, 1993. — 242 с.
11. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства / В. А. Конев // Вопросы философии. — 1996. — № 10. — С. 46–57.
12. Леонова О. А. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. А. Леонова // Alma Mater (Вестник высшей школы). — 2006. — № 1. — С. 36–40.
13. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі / Л. М. Макар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — 2013. — Вип. 30. — С. 229–236.
14. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий «пространство» и «среда» в контексте управленческой практики [Электронный ресурс] / Ю. С. Мануйлов // Материалы Интернет-конференции «Топологические понятия в образовании». — 2010. — Режим доступа: <http://www.openclass.ru/stories/87717>. — Назва з екрану.
15. Николаева А. А. Проблема индивидуального образовательного пространства в современной педагогике / А. А. Николаева // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 4. — С. 70–73.
16. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. — М., 1995. — Вип. 1. — 110 с.
17. Слободчиков И. В. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / И. В. Слободчиков // Вторая Российская конференция по экологической психологии: материалы, г. Москва, 12–14 апреля 2000 г. / под ред. В. И. Панова. — М.: Экспосентр РОСС, 2000. — С. 172–176.
18. Словник української мови: в 11 т. / редкол.: І. К. Білодід (голова) та інші; Акад. наук Укр. РСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. — К.: Наук. думка, 1977. — Т. 8. — 928 с.
19. Словник філософських термінів / О. А. Матюхіна, Є. Ф. Сластенко, С. М. Ягодзінський, Л. В. Каднікова, Л. І. Мокляк. — К.: НАУ, 2004. — 808 с.
20. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу: наукові підходи [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару. — Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/159/145>. — Заголовок з екрану.
21. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення / А. Д. Цимбалару // Український педагогічний журнал. — 2016. — № 1. — С. 41–50.
22. Цимбалару А. Д. Освітній простір молодших школярів у загальноосвітньому навчальному закладі: особливості моделювання / А. Д. Цимбалару // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2013. — № 1. — С. 52–58.
23. Филосовский словарь: Реальность [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.harc.ru/slovar/1822.html>. — Заголовок с экрана.
24. Шогенов А. А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. А. Шогенов. — М., 2007. — 36 с.
25. Щиголева Н. В. Структура культурно-образовательного пространства [Электронный ресурс] / Н. В. Щиголева. — Режим доступа до статті: http://library.by/portalus/modules/pedagogics/referat_readme.php?subaction=showfull&id=1107802544&archive=&start_from=&ucat=1&. — Заголовок з екрану.
26. Ярошинська О. О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців / О. О. Ярошинська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — 2014. — Вип. 35. — С. 558–567.
27. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 314 с.

References

1. Artyukhina, A. I. (2007). *Obrazovatel'naya sreda vysshego uchebnogo zavedeniya kak pedagogicheskiy fenomen (na materiale proyektirovaniya obrazovatel'noy sredy meditsinskogo universiteta)* [The educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon (based on the design of the educational environment of a medical university)]. Candidate's thesis. Volgograd [in Russian].
2. Vilenskiy, M. Ya. (2002). *Obrazovatel'noye prostranstvo kak pedagogicheskaya kategoriya* [Educational space as a pedagogical category]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*, 2, 8-18 [in Russian].

3. Gershunskiy, B. S. (1997). Problema strukturirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva [The problem of structuring the educational space]. *Pedagogika*, 3, 10-15 [in Russian].
4. Grigorov, G. A. (2013). Metodolohichni pidkhody do doslidzhennia osvithnoho prostoru [Methodological approaches to research of educational space]. *Hrani*, 9, 109-114 [in Ukrainian].
5. Zeyer, E. F., Meshkova, I. V. (2008). Obrazovatel'naya sreda kolledzha kak faktor formirovaniya razvivayushchego profesionalno-obrazovatel'nogo prostranstva studentov [The educational environment of the college as a factor in the formation of the developing professional and educational space for students]. *Mir psikhologii*, 2, 205-211 [in Russian].
6. Kasyarum, N. (2013). Osvitnii prostir: stanovlennia poniattia [Educational space: becoming of notion]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 12, 107-113 [in Ukrainian].
7. Katashov, A. I. (2001). Pedahohichni osnovy rozvytku innovatsiinoho osvithnoho seredovyscha suchasnoho litseiu [Pedagogical bases for the development of the innovative medium in the afternoon]. Extended abstract of candidate's thesis. Luhansk [in Ukrainian].
8. Kernyskiy, O. M. (2013). Osvitnie seredovyshe vyshchoho navchal'nogo zakladu yak pedahohichniy fenomen [Educational environment of higher institution as a pedagogical phenomenon]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 38-39, 43-50 [in Ukrainian].
9. Kovalev, G. A. (1996). Prostranstvennyy faktor shkol'noy sredy: alternativy i perspektivy [Spatial factor in the school environment: alternatives and perspectives]. *Uchitelyu ob ekologii*, 189-199 [in Russian].
10. Kolesnikova, I. A. (1993). Pedagogicheskaya realnost' v zerkale mezhpardigmal'noy refleksii [Pedagogical reality in the mirror of interparadigmatic reflection]. *Sankt-Peterburg: SPbGUPM* [in Russian].
11. Konev, V. A. (1996). Kultura i arkhitektura pedagogicheskogo prostranstva [Culture and architecture of the pedagogical space]. *Voprosy filosofii*, 10, 46-57 [in Russian].
12. Leonova, O. A. (2006). Obrazovatel'noye prostranstvo kak pedagogicheskaya realnost' [Educational space as a pedagogical reality]. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)*, 1, 36-40 [in Russian].
13. Makar, L. M. (2013). Sutnist osvithnoho seredovyscha v pedahohichnomu protsesi [The essence of the educational environment in the educational process]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 30, 229-236 [in Ukrainian].
14. Manuylov, Yu. S. (2010). Sootnosheniye ponyatiy «prostranstvo» i «sreda» v kontekste upravlencheskoy praktiki [The relationship between the concepts of «space» and «environment» in the context of management practice]. *Topologichesk- kие ponyatiya v obrazovanii: Internet Conference*. Retrieved from Rezhim dostupa: <http://www.openclass.ru/stories/87717> [in Russian].
15. Nikolayeva, A. A. (2009). Problema individual'nogo obrazovatel'nogo prostranstva v sovremennoy pedagogike [The problem of the individual educational space in modern pedagogy]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*, 4, 70-73 [in Russian].
16. Novyye tsennosti obrazovaniya: Tezaurus dlya uchiteley i shkol'nykh psikhologov [New values of education: Thesaurus for teachers and school psychologists]. N. B. Krylova (Ed.). (1995). Moscow [in Russian].
17. Slobodchikov, I. V. (2000). O ponyatii obrazovatel'noy sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya [On the concept of the educational environment in the concept of developing education]. *Vtoraya Rossiyskaya konferentsiya po ekologicheskoy psikhologii*. Moscow: EHkopsicentr ROSS, 172-176 [in Russian].
18. Slovník ukraïnskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. I. K. Bilodid (Ed.). (1977). (Vols. 1-11; Vol. 8). Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].
19. Slovník filosofskiykh terminiv [Dictionary of philosophical terms]. O. A. Matiukhina, Ie. F. Slastenka, S. M. Yahodzinskiy, L. V. Kadnikova, L. I. Mokliak. (2004). Kyiv: NAU [in Ukrainian].
20. Tsymbal'nyy, A. D. Modeliuvannia innovatsiinoho osvithnoho prostoru zahalnoosvitnogo navchal'nogo zakladu: naukovi pidkhody [Modeling of innovation educational environment of general educational institution: the scientific approaches]. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/159/145> [in Ukrainian].
21. Tsymbal'nyy, A. D. (2016). Osvitnii prostir: sutnist, struktura i mekhanizmy stvorennia [Educational space: essence, structure and foundation tools]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*, 1, 41-50 [in Ukrainian].
22. Tsymbal'nyy, A. D. (2013). Osvitnii prostir molodshykh shkoliariv u zahalnoosvitnomu navchal'nomu zakladi: osoblyvosti modeliuvannia [Educational space of junior schoolchildren in general secondary education institution: special features of design]. *Dyrekto'r shkoly, litseiu, himnazii*, 1, 52-58 [in Ukrainian].
23. Filosofskiy slovar: Realnost' [Philosophical dictionary: Reality]. Retrieved from <http://www.harc.ru/slovar/1822.html> [in Russian].
24. Shogenov, A. A. (2007). Integratsionnyye protsessy kak faktor razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva polikulturnogo regiona [Integration processes as a factor in the development of the educational space of a multicultural region]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow [in Russian].
25. Shchigoleva, N. V. Struktura kulturno-obrazovatel'nogo prostranstva [Structure of the cultural and educational space]. Retrieved from http://library.by/portalus/modules/pedagogics/referat_readme.php?subaction=showfull&id=1107802544&archive=&start_from=&ucat=1& [in Russian].
26. Yaroshynska, O. O. (2014). Osvitnii prostir vyshchoho navchal'nogo zakladu yak kontynuum dlia proektuvannia osvithnoho seredovyscha profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Educational space of higher educational institution as a continuum for the design of educational environment of training future experts]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 35, 558-567 [in Ukrainian].
27. Yasvin, V. A. (2001). Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl [in Russian].

Бриль Ю. О. Становление образовательного пространства как составляющей профессиональной подготовки специалистов-документоведов

В статье обобщены взгляды ученых относительно понимания сущности понятия «образовательное пространство». Рассмотрена структура образовательного пространства, что позволило выявить его компоненты и роль. Определены уровни реализации педагогических отношений и взаимодействия субъектов образования, а также выделены ряд атрибутивных характеристик, функций и

элементов образовательного пространства. Осуществлен сравнительный анализ сущности понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство», исследованы их обусловленность и обоснованно взаимозависимость. Акцентировано внимание на определении образовательной среды профессиональной подготовки специалистов-документоведов как целостной педагогически организованной системы условий.

Ключевые слова: взаимодействие, Человек, образовательное пространство, образовательная среда, личность, педагогическая реальность, субъект образования.

Bryl Y. The formation of an education space as a component of the professional training of records management specialists

The article summarizes the views of scholars on understanding the essence of the concept of «educational space». The structure of the educational space is considered, which gave an opportunity to reveal its components and role. The levels of realization of pedagogical relations and interaction of subjects of education are determined, as well as a number of attributive characteristics, functions and elements of the educational space are singled out. The comparative analysis of the essence of the concepts «educational environment» and «educational space» is carried out, their conditionality is investigated and interdependence is substantiated. The emphasis is placed on the definition of the educational environment of the professional training of records management specialists as a holistic pedagogically organized system of conditions.

On the basis of a critical analysis of existing scientific developments, it was discovered that at the present stage of the development of science, the concept of «educational space» has several semantic meanings. In our opinion, educational space is a complex structured system that develops in the dynamic unity of subjects of the educational space and their interrelations, and the identification and consideration of all its components will enable the community of educators to more effectively pursue the search for directions for the improvement of educational systems. At the same time, it is important to note that the educational environment of the university is one of the components of the educational space, in which the process of professional training and personal development of specialists, including records management specialists, is realized.

Key words: interaction, Human, educational space, educational environment, personality, educational reality, subject of education.

Стаття надійшла до редколегії 16. 12. 2017

УДК 378. 14: 34

Ігор БУГАЄВСЬКИЙ

викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: KVP_mdu@ukr.net

Микола ТОВСТОПЯТ

викладач кафедри військової підготовки
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

**ПРОБЛЕМИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ
ТА ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ В УКРАЇНІ**

У статті розкриваються актуальні питання формування правової культури молоді та вплив на процес системи правового виховання. Аналізуються проблеми впливу на соціальний настрій молоді рівня правової свідомості і правової культури суспільства. Висвітлюється залежність правової свідомості сучасної української молоді від застосування правових механізмів її регулювання в загальноосвітній та вишій школах, а також вплив громадських об'єднань, неурядових правозахисних організацій, що значно прискорюють формування в Україні громадянського суспільства і сприяють активній правовірній поведінці громадян в різних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: Україна, правове виховання, освіта, культура, молоді, свідомість, суспільство.

Ідея створення в Україні громадянського суспільства та демократичної, соціальної, правової держави потребує поєднання політичної і правової реформи з формуванням правової культури українського суспільства. Цей процес потребує суттєвого підвищення правосвідомості громадян,

законослухняності, подолання правового нігілізму у різних соціальних груп, що можливо тільки в тому випадку, коли кожний громадянин, в тому числі і молоде покоління, володітиме правовими знаннями. Суспільний розвиток, соціальні відносини, нормативи повсякденного життя врегулю-

вуються та забезпечуються саме завдяки праву. З огляду на це необхідно, аби не лише фахівці-юристи, а й кожна людина була освічена в праві, щоб кожен громадянин не лише знав, а й умів застосовувати правові знання.

За даними Міністерства юстиції України, Всеукраїнської міжвідомчої координаційно-методичної ради з правової освіти, на сьогодні стан правової свідомості і правової культури нашого суспільства ще суттєво відстає від європейських стандартів [7]. Правова освіта на сучасному етапі не може полягати лише в інформаційній або просвітницькій діяльності. Її завданням і основною метою має стати – навчити людину орієнтуватися у правовому просторі, дотримуватися стандартів правомірної поведінки.

В сучасному суспільстві виникає величезний інтерес до права, що відображається в високому престижі юридичної освіти, зростанні потреб в літературі юридичного спрямування та правовій інформації. Держава і громадянське суспільство повинні надавати першочергового значення юридичній освіті громадян, а перед усім дітей та учнівської молоді, формуванню у них правомірної поведінки і звичок, виховувати повагу до людей, а також до вимог законодавства і громадської моралі. Система такої освіти і виховання має бути безперервною, починаючи з дошкільного закладу і продовжуватись у школі і Вузі [3].

Правова необізнаність завжди шкодить людині, але молодь активно застосовує право лише коли воно вводить у світ реальних людських відносин, коли іде порівняння набутих правових знань з життєвим досвідом і відомими фактами. Тому учні і студенти повинні не просто знайомитись з текстами законів та запам'ятовувати їх зміст, а й через призму права пізнавати проблеми життя, вчитись за рядками правових законів бачити реальні життєві потреби і проблеми з якими вони стикаються кожен день.

Сьогодні багато в українському суспільстві говорять про правову та політичну культуру влади, політичних лідерів, політичних партій, суспільних рухів. Нажаль мало згадується про правову культуру конкретних груп населення, її особливості, протиріччя і важливість у розбудові української держави. Навіть, якщо заходить мова про правову культуру молоді мало хто розуміється на питаннях її формування. Однак, загальна думка: правову культуру молоді належить активно формувати. Саме актуальність і недостатня освітленість цієї проблеми і зумовила звернення автора до цієї проблеми.

Зважаючи на актуальність обраної теми, автор робить спробу визначити яким чином права освіта і виховання впливають на формування

правової культури молоді в сучасному українському суспільстві. Також, у статті звертається увага на особливості формування правової культури та окреслюються причини низького рівня правової культури населення, в тому числі молодого покоління нашої держави.

Формування правової культури відбувалось ще за часів античного світу, а процес дослідження правової культури починається з XX ст. Проблемою правової культури займалися такі відомі вчені, як С. Алексєєв, В. Казимирчук, Д. Керімов, В. Кудрявцев, Є. Лукашова та ін. Але, визначення поняття «правова культура» йшло без урахування соціально – філософського аспекту проблеми, а основою цього поняття визначались: право, правовідносини, державні органи, організації з реалізації права, правова свідомість та правова поведінка [12].

Аналізуючи дану проблему М. Кейзеров вважав вище означені елементи недостатніми для визначення сутності правової культури, він включив до них нові критерії політичної оцінки права і правової поведінки. Структурними елементами правової культури виступають компоненти правової системи: правові тексти, правова діяльність, свідомість та рівень розвитку суб'єкта, підкреслює у своїх дослідженнях О. Семітко. Питанням правової культури в цілому і правової культури окремих категорій населення були посвячені монографічні та дисертаційні дослідження О. Ганзенка, О. Менюка, Є. Федика, П. Рабіновича. Методичним питанням правової культури молоді (переважно молодшого віку) присвячена монографія В. Головченка, Г. Неліп та М. Неліпа. Слід зазначити, що сьогодні науковці говорять про брак як правової культури, так і науково методичної літератури з правовиховної проблематики. В. Головченко дає визначення правовій культурі, як особливому різновиду культури, засобу духовно – практичної діяльності й відносин, що відображають, закріплюють та реалізують головні правові цінності, формують правові погляди, знання та навички участі громадян у суспільно-правовому житті України [5].

У відповідності до констатації юристів, психологів, соціологів, педагогів, можна сказати, що проблема формування правової культури відноситься до числа найважливіших. Авторитет законів і владних структур та довіра до них населення є однією з характеристик стану суспільної думки в правовій сфері. В процесі свідомої діяльності особа отримує правові знання та досвід, формує свою правову свідомість і погляди. Правова культура характеризується власним способом реалізації соціально – правової діяльності людей в процесі якої змінюються взаємовідносини між ними і створюються певні правові цінності.

Беззаперечно, культура правотворчості є найбільш впливовим фактором, що дає на правосвідомість молодій людині. Основою тут є відношення до закріпленого у нормі права варіанта поведінки: «правильно – неправильно». Відповідно до правової культури це значить, що зміст правової норми визначено правилом, яке вказує на те, що має існувати реально (введене законодавцем існує як правова реальність). Молодій людині буває важко визначитись з варіантом поведінки, що іноді призводить до формування протиправної поведінки. Науковці зазначають, що сучасна правова система України досить заплутана [5]. Реальний стан вітчизняного законодавства є показником нестабільності чинних нормативно – правових актів, що свідчить як про неефективність законотворчого процесу так і про невисоку правову культуру законодавця.

Систематична правова соціалізація починається головним чином з 14 років. Але й до цього молодь піддається впливу оточуючого середовища, в якому перебуває. Вона бажає виступати не тільки об'єктом виховання, а й суб'єктом самодіяльності. Різноманітні неформальні угруповання є своєрідною формою протесту молоді проти освіти і виховання, які мають на меті прищепити однакові для всіх знання та норми поведінки.

Правове виховання – це складова частина виховання в цілому. Воно впливає не лише на свідомість, а й на відповідальну сторону поведінки, формує переконаність у необхідності дотримання законів, прав та обов'язків. Тому і молодь повинна виховуватись здібною до самовизначення і самореалізації у форматі правової культури та правової свідомості. Можна сказати, що терміном «правова культура» обумовлюється певний рівень правового мислення і чуттєвого сприйняття правової дійсності, стан процесів правопорушення та реалізації норм права, а також специфічні способи правової діяльності [10]. Але існуючі виховні програми не здійснюють правового виховання з урахуванням індивідуальних особливостей молодих людей (віку, орієнтацій, характеру правосвідомості, інтересів, звичок, схильностей).

Правове виховання молоді повинно проходити як через вплив згори вниз, так і з урахуванням механізмів зворотного впливу та взаємодії. Якщо за часів комуністичного виховання особи було ясно якою повинна бути модель чи ідеал виховного впливу, то тепер стосовно результату виховання ясності мало, відчувається також брак відповідних виховних структур, інститутів виховання (старі розвалилися, а нових поки що немає) [2, 5]. Не слід забувати, що правове виховання, формування правової культури є однією з головних складових фор-

мування громадянської активності. Правова освіта і правове виховання є цілеспрямованою систематичною діяльністю по формуванню і підвищенню у молоді правосвідомості і правової культури [3].

Важливе місце у підвищенні правової культури належить системі юридичної освіти, що покликана обслуговувати потреби демократичного суспільства. Юридична освіта має бути спрямована на підготовку кваліфікованих фахівців з відповідним рівнем правової культури та правосвідомості. Для найбільш дієвого правового виховання необхідно використовувати взаємозв'язок між теорією і практикою формування і розвитку правової культури. Для забезпечення оволодіння основами права, які є елементом правової культури людей, потрібно використовувати традиційні і інноваційні форми правової роботи, постійно наповнювати їх новим змістом.

У відповідності до Закону України «Про освіту» правова просвіта здійснюється в основному системою освіти України: викладання правових дисциплін і правове виховання; розповсюдження юридичної літератури; роз'яснення чинного законодавства; поширення правової інформації; державний контроль над ідеологічним змістом правової освіти. Значний правовиховний і правопросвітницький потенціал сьогодні мають також бібліотеки України [6; 13].

Громадську думку українського суспільства становлять думки всіх без винятку верств населення країни, людей різного віку, статі соціального становища, регіону проживання, національності, рівня освіти. Особливе місце у цьому спектрі займає громадська думка молоді. Молодь як соціально-демографічна група перебуває на стадії становлення соціальної і психофізичної зрілості та адаптації соціальних ролей дорослих. Молодь не являє собою єдине ціле, а тому є підстави виділяти громадську думку окремих груп молоді, які розрізняються за характером своїх занять, становищем у соціальній структурі, а також можливими перспективами професійного зростання. Особливої уваги тут набуває студентська молодь, бо ця група має можливість зайняти високе місце у соціальній структурі українського суспільства і стати елітою країни. Можна сказати, що студентська молодь це соціальна перспектива держави, а її соціальний настрій і самопочуття згодом будуть визначальними в суспільстві, становитимуть його основу.

Вплив на соціальний настрій молоді має рівень правової свідомості і правової культури суспільства. Відомо, що правосвідомість – це вид соціальної свідомості, що містить у собі сукупність правових поглядів, які виражають ставлення людей до чинного права, його мети, завдань, засобів

та методів регулювання, до оцінки правомірності його норм та уявлення про майбутню правову систему і окремі її норми [10]. Через декілька років молодь стане основою української інтелігенції. Сьогоднішні студенти – це майбутні державні діячі, політики, працівники владних структур, фахівці в галузі ринкового господарства, соціально – культурної сфери. Тож, завтрашній рівень правової культури суспільства багато в чому залежатиме від сьогоднішнього рівня правосвідомості та правової культури студентської молоді.

Зацікавленість громадян України правами людини та їх участь у захисті прав людини, що є показником правової культури населення у сфері прав людини, стали предметом декількох соціологічних опитувань, проведених Київським міжнародним інститутом соціології [15, 12]. Результати опитування громадської думки студентів засвідчують, що відчутно зменшився процент тих хто вважає свої правові знання достатніми (з 40 до 30) і тих хто не зміг оцінити свої правові знання (з 35 до 11). Зріс процент респондентів, що переконані в недостатньому рівні своєї правової культури та виявили бажання її підвищити (з 25 до 59).

Це можна пояснити як тими вимогами, що ставить життя, в т. п. і до правових знань сучасної людини так і неспроможністю існуючої системи правової освіти задовольнити потреби студентської молоді в правових знаннях. Тож можна говорити про недостатній рівень правової культури і студентської молоді. Та не треба забувати, що правова культура – це система правових цінностей, які відображують у правовій формі стан свободи особи. Володіючи високою правовою культурою, громадяни спроможні вільно себе орієнтувати, виходячи з визначення соціальної цінності права, власної обраної поведінки.

Правознавці вірно виділяють основні тенденції правової культури сучасного українського суспільства, які прагнуть вчасно реагувати на економічні, політичні, суспільні зміни в країні і давати оцінку всього нового в суспільстві з точки зору чинних правових норм, що потребують заміни [8, 531–532]. Отже, розвиток правової культури гальмується недосконалим законодавством, що не знімає проблеми потреби у правовому вихованні молоді людини.

Суспільство потребує посиленої діяльності держави щодо передачі юридичного досвіду і систематичного впливу на свідомість і поведінку людини з метою формування позитивних уявлень, поглядів, ціннісних орієнтацій та установок, які забезпечують дотримання, виконання і використання юридичних норм. Потребують також перегляду програми правової освіти адже побудова

демократичної правової держави обумовлює підвищення правосвідомості громадян, їх правової культури та дотримання вимог законодавства і послідовну реалізацію основних прав і свобод людини і громадянина. Успішне вирішення цих завдань залежить і від рівня організації правової освіти і виховання населення країни, потреба в яких зростає, про що свідчать опитування студентської молоді [11].

Правова культура має виховуватись змалечку. Правова освіта для сучасної України є необхідною умовою розвитку особистості, запорукою інтелектуального зростання потенціалу суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені. Складовою вдосконалення правової освіти населення на шляху формування правового світогляду є перебудова системи вивчення правових дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах, цілеспрямована правовиховна робота у дитячому і молодіжному середовищі зі збереженням наступності у викладанні правових дисциплін протягом усього навчального процесу, починаючи з дошкільного віку.

Тож, можна узагальнити, що під правовою культурою треба розуміти таку властивість особи, яка характеризується загальною повагою до права, достатнім знанням змісту його норм і вмінням їх здійснювати, а також активною правомірною поведінкою в усіх життєвих ситуаціях. Саме останній компонент є надзвичайно важливим, оскільки недостатньо знати свої права, необхідно уміти відстоювати їх дотримання та захист. Звичайне пасивне знання прав людини є недостатнім для забезпечення такої ідеологічної гарантії законності в державі, як правова культура.

Чим більше освічених у правовому відношенні особистостей в суспільстві, тим вища буде правова культура даного суспільства. Як компонент правової культури суспільства, правова культура особистості виражає ступінь і характер розвитку суспільства та забезпечує соціалізацію особистості і правомірну діяльність особи. Побудова правової держави без покращення стану правової культури та підвищення рівня правосвідомості громадян неможлива [3]. Розбудова незалежної, демократичної держави, її духовне відродження залежить від рівня національного менталітету, піднесення духу патріотизму громадян, особливо молоді.

Серед досягнень у сфері правової культури українського народу після отримання незалежності можна зазначити те, що відповідно до Державної програми розвитку юридичної освіти України правове навчання у галузі прав людини як один із засобів правового виховання, необхідного для забезпечення правової культури, започатковано в

загальноосвітній та вищій школах, де до планів було введено курси з прав людини, і не лише на юридичних факультетах (на жаль не у всіх).

Надзвичайно важлива роль у формуванні високої правової культури громадян у галузі прав людини належить громадським об'єднанням, неурядовим правозахисним організаціям, які значно прискорюють формування в Україні громадянського суспільства і сприяють активній правомірній поведінці громадян в різних життєвих ситуаціях.

В цілому, моніторингові дослідження стану обізнаності населення в цілому і молоді як окремої групи з правами людини та правозахисними організаціями в Україні засвідчують низький рівень правової культури, а також незадовільне впровадження захисту прав людини в Україні не зважаючи на те, що Україна належить до держав з достатньо великою кількістю ратифікацій міжнародно-правових актів з прав людини і достатньою національною базою у цій сфері. Переважна більшість молодих громадян України не знайомі з міжнародними актами і з національним законодавством по правам людини [1, 78].

Низький рівень правової культури молоді можна пояснити з огляду на нашу історію: століттями Україна була частиною імперій з тоталітарним режимом, які не піклувались про правову культуру населення і, навіть, цілеспрямовано діяли проти цього. Разом з тим люди починають розуміти, що без активної життєвої позиції, без знання і відстоювання своїх прав ситуація з правами людини і надалі залишатиметься незадовільною. Все означене вище повною мірою стосується і правової культури.

Україна сьогодні дуже зацікавлена в правовій соціалізації молодого громадянина, у формуванні в нього демократичної правової свідомості й культури, законслухняності, що обмежили б прояви крайнощів та радикалізму. Для цього потрібна відповідна молодіжна політика, яка б враховувала інтереси молоді і визначала шляхи визначення проблем. Формування правової культури не відбувалось і не може відбуватися стихійно. Воно має бути результатом активної діяльності суспільства, усіх його громадян, кожної особи.

Список використаних джерел

1. Антонович М. Правова культура українського народу в сфері прав людини: історичний розвиток та сучасний стан / М. Антонович // Право України. — 2003. — № 12. — С. 74—79.
2. Бебик В. М., Головатий М. Ф., Ребкало В. А. Політична культура сучасної молоді. — К. : А. Л. Д., 1996. — 112 с.
3. Бугаєвський І. Правова освіта як засіб формування правової культури молоді / І. Бугаєвський // Військово-патріотичне виховання учнівської і студентської молоді: сучасні виклики та стратегії дій: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 21—22 квітня 2015 року). — Миколаїв: ОІППО, 2015. — С. 13—14.
4. Головченко В. В. Особливості формування правової культури молоді / В. В. Головченко // Право України. — 2004. — № 10. — С. 120—123.
5. Головченко В. В., Неліп Г. І., Неліп М. І. Правове виховання учнівської молоді: питання методології та методики — К. : Наукова думка, 1993. — 138 с. ; Кейзеров Н. М. Политическая и правовая культура. Методологические проблемы. — М. : Юридическая лит-ра, 1983. — 231 с. ; Менюк О. Правова культура в умовах розбудови незалежної України: поняття, структура. / О. Менюк // Право України. — 2001. — № 4. — С. 21—23. ; Рабінович П. М. Основы загаліної теорії права і держави : навч. посіб. Видання 5-е, зі змінами. — К. : Атіка, 2001. — 176 с. ; Семитко Л. П., Русинов Р. К. Правовая культура / Л. П. Семитко, Р. К. Русинов // Теория государства и права / под ред. В. М. Корельского и Г. В. Л. Первалова. — М. : Издат. Группа ИНФРА-М-НОРМА, 1997. — 570 с.
6. Голосніченко І. Правосвідомість і правова культура у розбудові Української держави / І. Голосніченко // Право України. — 2005, № 4. — С. 24—25.
7. Горбунова Л. Роль правової освіти в утвердженні верховенства права / Л. Горбунова // Право України. — 2006, № 4. — С. 154—159.
8. Кельман М. С., Мурашин О. Г., Хома Н. Л. Загальна теорія держави і права. — Львів : Новий Світ, 2003. — 584 с.
9. Конох М., Хрідочкін А. Правова свідомість і правова культура студентської молоді у дзеркалі громадської думки // Право України. — 2006, № 3. — С. 82—86.
10. Кучеренко Т. А. Система правової освіти та виховання / Т. А. Кучеренко // Виховна робота в школі. — 2005. — № 11. — С. 8—12.
11. Паніна Н. Молодь України: структура цінностей, соціальне самопочуття та морально-психологічний стан за умов тотальної анемії / Н. Паніна // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2001, № 1. — С. 5—26.
12. Певцова Е. А. Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию / Е. А. Певцова // Журнал российского права. — 2004, № 3. — С. 70—81.
13. Третяк С. Правове забезпечення правової культури населення як умова створення основ громадянського суспільства / С. Третяк // Право України. — 2005, № 4. — С. 26—28.
14. Селиванов В. М. Право і влада суверенної України: методологічні аспекти : монографія. — К. : Ін Юре, 2002. — 724 с.
15. Хмелько В. Ставлення до прав людини дорослого населення України: деякі соціологічні дані / В. Хмелько // Права людини в Україні: стан справ, проблеми, перспективи. — К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. — С. 11—18.

References

1. Antonovich M. (2003). Pravova kultura ukrayinskogo narodu v sferi prav lyudini: istorichniy rozvitok ta suchasniy stan [Legal culture of the Ukrainian people in the field of human rights: historical development and modern state]. *Pravo Ukraini* Nr. 12, 74-79 [in Ukrainian].

2. Bebek V. M., Golovaty M. F., Rebkal V. A. (1996). Politichna kultura suchasnoyi molodi [Political culture of modern youth]. Kyiv: A. L. D., 112 [in Ukrainian].
3. Buhaievskiy I. (2015). Pravova osvita yak zasib formuvannya pravovoyi kulturi molodi [Legal education as means of forming of legal culture of young people]. Theses of lectures of the Allukrainian scientific practical conference. Mykolayiv: OIPPO, 13-14 [in Ukrainian].
4. Golovchenko V. V. (2004). Osoblivosti formuvannya pravovoyi kulturi molodi [Features of forming of legal culture of young people]. Pravo Ukraini Nr. 10, 120-123 [in Ukrainian].
5. Golovchenko V. V., Nelip G. I., Nelip M. I. (1993). Pravove viovannya uchnivskoyi molodi: pitannya metodologiyi ta metodiki [Legal education of student's young people: question of methodology]. Kyiv: Naukova dumka, 138 [in Ukrainian]; Keyzerov N. M. (1983). Politicheskaya i pravovaya kultura. Metodologicheskie problemy [Political and legal culture. Methodological problems]. Moscow: Yuridicheskaya lit-ra, 231 [in Russian]; Menyuk O. (2001). Pravova kultura v umovah rozbudovi nezalezhnoyi Ukraini: ponyattya, struktura [Legal culture in the conditions of development of independent Ukraine: concept, structure]. Pravo Ukraini Nr. 4, 21-23 [in Ukrainian]; Rabinovich P. M. (2001). Osnovi zagalnoyi teorii prava i derzhavi [Bases of general theory of right and state]. Train aid. Kyiv: Atika, 176 [in Ukrainian]; Semitko L. P., Rusinov R. K. (1997). Pravovaya kultura [Legal culture]. Teoriya gosudarstva i prava. Moscow: INFRA-M-NORMA, 570 [in Russian].
6. Golosnichenko I. (2005). Pravosvidomist i pravova kultura u rozbudovi Ukrayinskoyi derzhavi [Sense of justice and legal culture are in development of the Ukrainian state]. Pravo Ukraini Nr. 4, 24-25 [in Ukrainian].
7. Gorbunova L. (2006). Rol pravovoyi osviti v utverdzhenni verhovenstva prava [A role of legal education is in claim of supremacy of right]. Pravo Ukraini Nr. 4, 154-159 [in Ukrainian].
8. Kelman M. S., Murashin O. G., Homa N. L. (2003). Zagalna teoriya derzhavi i prava [General theory of the state and right]. Lviv: Noviy Svit, 584 [in Ukrainian].
9. Konoh M., Hridochkin A. (2006). Pravova svidomist i pravova kultura studentskoyi molodi u dzerkali gromadskoyi dumki [Legal consciousness and legal culture of student young people are in the mirror of public opinion]. Pravo Ukraini Nr. 3, 82-86 [in Ukrainian].
10. Kucherenko T. A. (2005). Sistema pravovoyi osviti ta viovannya [System of legal education and education]. Vihovna robota v shkoli Nr. 11, 8-12 [in Ukrainian].
11. Panina N. (2001). Molod Ukraini: struktura tsinnostey, sotsialne samopochuttya ta moralno-psihologichniy stan za umov totalnoyi anemiyi [Young people of Ukraine: structure of values, social feel and morally-psychological state at the terms of total anaemia]. Sotsiologiya: teoriya, metodi, marketing Nr. 1, 5-26 [in Ukrainian].
12. Pevtsova E. A. (2004). Sovremennyye definitivnyye podhody k pravovoy kulture i pravovomu soznaniyu [Modern definitive going near a legal culture and legal consciousness]. Zhurnal rossiyskogo prava Nr. 3, 70-81 [in Russian].
13. Tretyak S. (2005). Pravove zabezpechennya pravovoyi kulturi naselennya yak umova stvorennya osnov gromadyanskogo suspilstva [Legal providing of legal culture of population as condition of creation of bases of civil society]. Pravo Ukraini Nr. 4, 26-28 [in Ukrainian].
14. Selivanov V. M. (2002). Pravo i vlada suverennoyi Ukraini: metodologichni aspekty [Right and power of sovereign Ukraine: methodological aspects]. Monograph. Kyiv: In Yure, 724 [in Ukrainian].
15. Hmelko V. (2003). Stavlennya do prav lyudini doroslogo naselennya Ukraini: deyaki sotsiologichni dani [Attitude toward human of adult population of Ukraine rights: some sociological data]. Prava lyudini v Ukraini: stan sprav, problemi, perspektivi. Kyiv: Vid. dim «KM Akademiya», 11-18 [in Ukrainian].

Бугаевский И. И., Товстопят Н. А. Проблемы правового воспитания и правовой культуры молодежи в Украине

В статье раскрываются актуальные вопросы формирования правовой культуры молодежи и влияние на процесс системы правового воспитания. Анализируются проблемы влияния на социальное настроение молодежи уровня правового сознания и правовой культуры общества. Освещается зависимость правового сознания современной украинской молодежи от применения правовых механизмов ее регулирования в общеобразовательной и высшей школах, а также влияние общественных объединений, неправительственных правозащитных организаций, которые значительно убыстряют формирование в Украине гражданского общества и способствуют активному правомерному поведению граждан в разных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: Украина, правовое воспитание, образование, культура, молодежь, сознание, общество.

Buhaievskiy I., Tovstopyat M. Problems of legal education and legal culture of young people in Ukraine

The pressing questions of forming of legal culture of young people and influence on the process of the system of legal education open up in the article. The problems of influence on the social mood of young people of level of legal consciousness and legal culture of society are analysed. Dependence of legal consciousness of modern Ukrainian youth is illuminated on application of legal mechanisms of her adjusting in general and higher schools, and also influence of public associations, ungovernmental organizations that protect rights, considerably accelerate forming in Ukraine of civil society and assist active good behaviour of citizens in different vital situations.

Key words: Ukraine, legal education, education, culture, young people, consciousness, society.

Стаття надійшла до редколегії 24. 11. 2017

УДК 378.144

Валерій БУДАК

академік НАПН України, доктор технічних наук, професор,
ректор Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: office@mdu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті робиться аналіз військово-патріотичного виховання студентської молоді в умовах сьогодення. Висвітлюються ключові аспекти формування військово-патріотичних ціннісних орієнтирів в умовах навчально-виховного процесу. Показано досвід військово-патріотичного виховання серед студентської молоді в умовах освітнього простору університету. Констатується важливість популяризації виховної роботи військових кафедр вищих навчальних закладів.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, національно-патріотичне виховання, система національно-патріотичного виховання, військово-патріотичне виховання.

Патріотизм – складова частина національної ідеї України, невід’ємний компонент вітчизняної науки і культури, вироблений століттями. Роль і значення патріотизму зростають, коли у розвитку країни відбуваються певні ускладнення, а отже у суспільстві відбувається певне підвищення напруги сил його громадян. Прояви патріотизму в такі періоди відзначені високими шляхетними поривами, особливою жертівністю в ім’я свого народу, своєї Батьківщини. У такі часи і перед науковцями постають нові завдання – звернутися до складової національно-патріотичного виховання – військово-патріотичне виховання.

Актуальність та особливе значення військово-патріотичного виховання безумовні, оскільки це не абстрактне поняття, а реалії сьогоденної ситуації антитерористичної операції та військових подій на Сході держави. Результатом військово-патріотичного виховання сучасної молоді має стати не потенційна готовність «колись» стати на захист України, а реальна свідома готовність встати до лав Збройних Сил України і взяти участь у захисті суверенітету країни.

На думку видатного педагога В. Сухомлинського логіка патріотичного виховання полягає саме в тому, щоб любов до Батьківщини затверджувалася в людині на основі активного прояву його власної душі, його серця і розуму. Ми прагнемо того, щоб уже в підлітковому віці кожен наш вихованець збагнув найважливішу істину: тільки в **служінні Вітчизні**, тільки у великому світі громадянської діяльності людина знаходить справжнє щастя [9, 26].

Військово-патріотичне виховання молоді в своїй основі будується на засадах виховання захисника інтересів своєї країни. Саме цей заклик до молоді прописано у статті 17 Основного Закону

України – Конституції України: Захист суверенітету і територіальної цілісності України, забезпечення її економічної та інформаційної безпеки є найважливішими функціями держави, справою всього Українського народу [5].

Отже, кожний громадянин відповідно до Конституції України повинен мати почуття обов’язку та відповідальності щодо захисту країни, бути готовим відстоювати її суверенітет.

У зв’язку з переходом Збройних Сил України на комплектування військовослужбовцями за контрактом особливого значення набуває військово-патріотичне виховання молоді та формування готовності до захисту незалежності і суверенітету своєї країни, зокрема проведення виховної роботи серед студентської молоді з даного напрямку.

Сучасний етап розвитку України особливо потребує від органів державної влади та суспільних інституцій здійснення системних заходів, спрямованих на національно-патріотичне виховання молоді, зокрема з огляду на потребу підготовки потенційних кандидатів для прийняття на державну, військову службу.

Стан дослідження. Питання складових патріотичного виховання та його педагогічні особливості розглядаються у багатьох роботах видатних вчених, зокрема, І. Беха, М. Боришевського, О. Вишневецького, П. Вербицької, Т. Дем’янюка, М. Євтуха, І. Єрмакова, І. Зязюна, П. Ігнатенко, А. Капської, В. Кременя, В. Кіндрата, І. Коваленко, П. Кононенко, В. Кузя, С. Максименко, І. Мартинюка, В. Оржеховської, С. Павлюка, А. Погрібного, Ю. Руденка, О. Савченко, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, Б. Ступарика, К. Чорної, Л. Чупрія, О. Шестопалюка, П. Щербаня та ін.

Психологічні основи патріотичного виховання досліджували Б. Ананьєв, І. Бех, П. Блонський,

Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, О. Петровський, В. Поплужний, П. Якобсон та інші.

Окремим аспектом патріотичного виховання розглядаються проблеми військово-патріотичного виховання дітей та молоді. Аспекти допризовної підготовки молоді ґрунтовно розглянуті в дослідженнях Н. Асланова, М. Белоусова, В. Івашковського, В. Третьякова, С. Шакарова. Розглянули військові аспекти виховання патріотизму, роль патріотичного обов'язку, військово-патріотичного виховання в захисті Вітчизни, зміцненні оборони країни О. Аронов, О. Барабанщиков, М. Басанець, Д. Волкогонов, М. Зубалій, Л. Курант, В. Радзіховський, Я. Подоляк, Ф. Фарфоровський, В. Ягупов.

Військово-патріотичне виховання на героїчних традиціях українського народу у своїх працях, зокрема розглядають В. Барановський, Л. Білий, Ю. Бондаренко, О. Вишневський, О. Гевко, В. Годлевська, Н. Гречанюк, В. Довбищенко, Р. Захарченко, П. Ігнатенко, В. Каюков, Г. Коваль, О. Ковнір, І. Лопушинський, О. Онищук, С. Павх, Б. Ступарик, О. Ярмоленко та ін. Дослідники М. Зубалій, В. Новосельський, М. Солопчук, В. Ткаченко у своїх роботах підкреслювали значення фізичної підготовки до військової служби.

Вагомий внесок у розробку теорії та практики виховання воїнів додали військові науковці Е. Афонін, С. Гречко, І. Колодій, В. Маслов, В. Мірошніченко, Ю. Семенов, Г. Темко. Проблеми готовності учнівської молоді до служби у Збройних Силах України дослідив М. Томчук, а технологію оцінки ефективності військово-патріотичного виховання призовної молоді – Г. П'янковський.

Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури з військово-патріотичного та патріотичного виховання демонструє, що у більшості досліджень науковців досить ґрунтовно розглядаються аспекти військово-патріотичного виховання серед учнівської молоді.

Так, колективом авторів у посібнику з військово-патріотичного виховання воно розглядається частиною загального виховання. Науковці зазначають, що це та ланка виховання, в якій формуються військово-патріотичні погляди і переконання молоді, думки й поняття, пов'язані зі священним обов'язком захисника Вітчизни; високі патріотичні почуття й любов до Батьківщини; колективізм і товариська взаємовиручка в бойових умовах; соціально значуще ставлення призовної молоді до військової служби й героїчних традицій нашого народу; вольові якості особистості майбутнього захисника Батьківщини, його вміння долати психологічні й фізичні труднощі; здатність і готовність віддати свої сили, знання й

уміння, а якщо потрібно, то й життя, для захисту своєї Вітчизни від ворога [1, 10].

Такі вчені, як В. Горак, С. Коцевич визначили військово-патріотичне виховання як засіб підготовки до захисту миру, виховання молоді в душі миру. На їхню думку, борець за мир – це одночасно і захисник Вітчизни. Служба у Збройних Силах України розглядається ними як активна форма боротьби за мир, а виховання в душі миру – як значущий компонент інтернаціонального виховання. Таке тлумачення сутності військово-патріотичного виховання є новаційним і дуже цікавим у науковому сенсі, оскільки надає можливість тлумачити військово-патріотичне виховання як цілеспрямований процес формування в молоді моральних, психологічних і фізичних якостей, технічних і військово-прикладних умінь і навичок, що необхідні для виконання священного обов'язку щодо захисту Вітчизни й миру [2].

Досить плідно у напрямі військово-патріотичного виховання молоді в Україні працює лабораторія фізичного розвитку Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. Її фахівцями М. Зубалієм, В. Івашковським, В. Фарфоровським, Т. Шашлом розглядалися проблеми підвищення ефективності військово-патріотичного виховання студентів у військово-патріотичних об'єднаннях. Автори вказують на необхідність дослідження національно-патріотичного виховання молоді, оскільки у цей віковий період найбільш помітним процесом є формування свідомого ставлення до довкілля, відбувається актуалізація потреби самоствердження, з'являється потяг до вирішення смислоціннісних життєвих проблем [4, 4].

І. Бех і К. Чорна, як автори Програми українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, визначають, що в сучасних умовах військово-патріотичне виховання орієнтоване на формування готовності до військової служби, як особливого виду державної служби. Військово-патріотичне виховання має сприяти обороноздатності України, яка разом з міжнародною спільнотою братиме участь у миротворчих і гуманітарних операціях, протистоятиме міжнародному тероризму, запобігатиме військовим конфліктам, що загрожують людству. Щоб виконати цю високу місію, військово-патріотичне виховання молоді має ґрунтуватися на духовно-моральних цінностях нашого суспільства, охоплювати військово-історичну підготовку, прикладну фізичну підготовку, а також підготовку з основ військової служби. Тому робота з військово-патріотичного виховання молоді має проводитися комплексно, у єдності всіх його складників, спільними зусиллями органів державного управління,

а також освітніх закладів, сім'ї, громадських організацій й об'єднань, Збройних Сил України та інших силових структур [7].

Аналіз наявного досвіду виховання майбутніх захисників Батьківщини призводить до висновку про необхідність перегляду (оновлення) існуючої системи формування готовності до виконання оборонно-захисних функцій та продовження цієї роботи у вищих навчальних закладах серед студентської молоді. Це передбачає переосмислення завдань, принципів, змісту, напрямів патріотичного та військово-патріотичного виховання, пошук нових форм, методів і засобів, що і зумовило вибір цієї проблеми для подальших наукових розвідок.

Метою даної статті є аналіз теоретичних аспектів особливостей військово-патріотичного виховання та висвітлення його основних форм серед студентської молоді.

Наявність досить значної кількості літератури з проблеми національно-патріотичного виховання, зокрема військово-патріотичного, свідчить про її розробленість щодо осмислення найбільш істотних сторін завдяки активізації відповідних досліджень у галузі філософських, історичних, політологічних, соціологічних, психологічних і педагогічних наук. Слід зазначити, що у більшості досліджень цей аспект виховання розглядається для вікової категорії дітей дошкільного та шкільного віку. Тим самим, створено певні засади для продовження теоретичних досліджень із цілого ряду найважливіших проблем військово-патріотичного виховання студентської молоді, віковий період якої, зазвичай, відноситься до категорії юності та ранньої зрілості. При плануванні військово-патріотичного виховання серед студентської молоді слід враховувати наявний рівень базових компетенцій з цього питання, що вже сформовані у молоді в процесі військово-патріотичного виховання, який було здійснено педагогічним колективом попереднього навчального закладу.

Також при організації військово-патріотичного виховання в умовах університетської освіти слід враховувати особливості студентської молоді як певної вікової категорії. Студентські роки – це період, коли особливо інтенсивно відбувається розвиток і виховання, становлення особистості, професійна підготовка майбутніх фахівців. Студентство розглядають як соціальну групу в системі вищого навчального закладу, яка має свою мету, свої специфічні особливості і яка готується до виконання соціальних ролей і функцій інтелігенції, еліти, майбутніх керівників. Саме студентство є головним поповнювачем генофонду суспільства, а отже вироблення і реалізації стратегії успішного розвитку нашої держави.

Вважають, що студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси, як вищий освітній рівень; велике прагнення до знань; висока соціальна активність; досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості. Соціальна зрілість передбачає здатність кожної молодої особи оволодіти необхідною для суспільства сукупністю соціальних ролей (спеціаліста, батька/матері, громадського діяча). Саме аспект соціальної ролі громадського діяча складає основу наших подальших досліджень у патріотичному, зокрема військово-патріотичному, вихованні студентської молоді.

На вимоги сьогодення виникла нагальна потреба до визначення сутності, змісту та завдань військово-патріотичного виховання, які і були висвітлені у Концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання. Основними завданнями якої є: формування почуття патріотизму, любові до свого народу, його історії, культурних та історичних цінностей; виховання громадянських почуттів і свідомості, поваги до Конституції і законів України, соціальної активності та відповідальності за доручені державні та громадські справи; формування здібностей до аналізу зовнішньо- та внутрішньополітичної обстановки, вміння на цій основі самостійно адекватно оцінювати події й підтримувати належну обороноздатність країни; формування прагнення до оволодіння військовими знаннями, досягнення відповідного рівня фізичної підготовки та витривалості; підвищення престижу військової служби, військової професійної орієнтації молоді, формування та розвиток мотивації, спрямованої на виховання патріотичних почуттів, підготовку до захисту Української держави й служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях [3].

Військово-патріотичне виховання – це систематична і взаємоузгоджена діяльність органів державної влади, військового управління, закладів освіти, науки та культури, політичних партій і суспільних організацій, що спрямована на формування в громадян високої патріотичної свідомості, почуття вірності своїй Вітчизні, готовності до виконання конституційного обов'язку захищати інтереси народу і держави [8].

Зазначимо, що значне місце в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015 р.) посідає його складова – військово-патріотичне виховання, яке в часи воєнної загрози є пріоритетним і зорієнтоване на формування в молодій людини готовності до захисту Вітчизни та проходження служби у Збройних Силах України як особливому виді державної служби. Його зміст визначається національними інтересами

України і покликаний забезпечити активну участь громадян у збереженні її безпеки від зовнішньої загрози. Робота з військово-патріотичного виховання молоді має проводитися комплексно, в єдності всіх його складників спільними зусиллями органів державного управління, а також освітніх закладів, сім'ї, громадських організацій та об'єднань, Збройних Сил України, інших силових структур [6].

Теза В. Сухомлинського, що вищий сенс життя, вищі суспільні ідеали стають моральним надбанням особистості тільки тоді, коли через все її життя, поведінку, стосунки з іншими людьми червоною ниткою проходить обов'язок у дії – свідомість, відчуття і виконання обов'язку [9] має важливе значення в організації військово-патріотичного виховання, складанні його змісту. Оскільки основна функція підготовки офіцерів запасу має полягати у формуванні готовності виконати свій обов'язок щодо захисту суверенітету своєї держави.

Безпосередньо сам процес військово-патріотичного виховання може бути ефективним лише за умови комплексного підходу та залучення до цієї діяльності всіх представників із числа професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації, органів студентського самоврядування.

Система організації військово-патріотичного виховання є замкненою. Якщо під час проведення військово-патріотичного виховання випустити одну з її складових частин, якість і ефективність процесу серед студентів значно знизиться.

При організації військово-патріотичного виховання в університеті слід враховувати особливості категорії осіб, на які воно спрямоване. По-перше, необхідно звернути увагу на специфіку професійної підготовки студентів різних спеціальностей та зміст військово-патріотичного виховання узгоджувати з компетенціями, які формуються у майбутніх фахівців. Окремо слід розглядати категорію студентів, що навчаються на педагогічних спеціальностях, тобто тих, що самі, будучи вчителями та класними керівниками, впроваджуватимуть військово-патріотичне виховання у майбутній професійній діяльності. Ці студенти мають розуміти, що від їхнього стану готовності захищати країну залежить і якість виховної роботи, оскільки серед розмаїття методів і засобів виховання власний приклад має важливе значення у вихованні своїх учнів. По-друге, слід враховувати досвід із військово-патріотичного виховання, що отримують студенти, які навчаються на кафедрі військової підготовки. Такі студенти вже свідомо вибрали захист Вітчизни, а отже, більш змотивовані до цього, аніж інші студенти університету. По-третє, його зміст слід поділяти за гендерною

ознакою, оскільки під час захисту країни жінки і чоловіки виконують різні функції та жінки важче на емоційному рівні сприймають виконання певних бойових завдань. По-четверте, в системі військово-патріотичного виховання методи, форми та прийоми виховання мають послідовно ускладнюватися з кожним курсом навчання студента в університеті. Саме врахування запропонованих умов при організації військово-патріотичного виховання в університеті приведе до побудови ефективної моделі військово-патріотичного виховання студентської молоді.

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського здійснює підготовку фахівців переважно для роботи в закладах освіти, які, у свою чергу, повинні бути компетентними в організації військово-патріотичного виховання серед дітей та учнів шкіл, училищ і технікумів, дошкільних та позашкільних закладів освіти. Здійснюється підготовка і за класичними спеціальностями, студенти яких також мають бути готовими виконувати функцію захисту країни як у безпосередній професійній діяльності, так і при певних загрозах суверенітету.

Військово-патріотичне виховання студентської молоді в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського є складовою частиною виховного процесу, де головною аксіомою проголошується розуміння того, що саме від виховання залежить не лише доля людини, але й майбутнє всієї країни.

Організація процесу патріотичного виховання є ефективною лише за умови комплексного підходу і залучення всього професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації, органів студентського самоврядування та громадських об'єднань студентської молоді.

Військово-патріотичне виховання студентів, на наш погляд, суттєво підвищиться за рахунок упровадження у вищих навчальних закладах інноваційних форм роботи. Організація роботи проблемних груп, гурткової роботи, факультативів, масових заходів у вищих навчальних закладах із питань військово-патріотичного виховання повинна бути спрямована як на вирішення проблеми формування готовності молоді до захисту країни, так і на задоволення потреб та інтересів студентів до певного виду діяльності, виявлення та розвиток у них загальних та спеціальних здібностей.

Також ще одним важливим елементом підвищення військово-патріотичного виховання студентів є плідна співпраця з органами державної влади, різними громадськими організаціями, військовими частинами і військовими навчальними закладами для проведення цілеспрямованої роботи

в цьому напрямі. План спільної роботи дає змогу протягом навчального року реалізувати чітку програму з підвищення військово-патріотичного виховання студентів.

Сучасні реалії підтверджують той факт, що саме кафедри військової підготовки мають професійну можливість здійснювати виховання майбутнього захисника Вітчизни на високому компетентнісному рівні. Зазначимо, що в умовах сьогодення, а саме в умовах військових реалій патріотизм пов'язаний із вимогою самовіддано й мужньо захищати Вітчизну, відстоювати її інтереси. Безперечно, кафедра військової підготовки, на яку приходять студенти університетів отримати військову освіту, має змогу формувати світогляд студентської молоді в контексті військово-патріотичних ціннісних орієнтирів нашої держави.

Центром військово-патріотичного виховання Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомилинського є кафедра військової підготовки – єдина в м. Миколаєві, де проходять навчання студенти базових ВНЗ міста та інституту і факультетів університету. Викладачі кафедри та її випускники одними з перших стали на захист кордонів нашої держави.

Більше 60 випускників кафедри військової підготовки беруть участь у проведенні антитерористичної операції в східному регіоні України. За особисту мужність і героїзм, проявлені в захисті державного суверенітету та територіальної цілісності України, п'ять офіцерів нагороджено орденом України «За мужність» (О. В. Бондаренко, А. П. Горобець, Ю. С. Мороз, В. І. Уткін, О. В. Цапенко), одного офіцера нагороджено орденом України «За заслуги» (В. В. Тимченко), двох офіцерів – орденом Богдана Хмельницького (М. О. Бутницький, С. С. Лісовий), одного офіцера – медаллю України «Захисник Вітчизни» (О. І. Смирнов) та за виконання бойового завдання одного офіцера нагороджено медаллю України «За сприяння» (А. М. Білоусов).

Кафедра військової підготовки не тільки пишається героїзмом своїх вихованців, але й вшановує пам'ять загиблих у нерівних боях останніх років. На жаль, п'ять випускників кафедри загинули, захищаючи територіальну цілісність держави. На кафедрі військової підготовки встановлена дошка пам'яті загиблим бійцям антитерористичної операції «Герої не вмирають».

Узагалі робота з військово-патріотичного виховання в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомилинського ведеться вже понад 10 років. Крім того, при університеті понад 10 років функціонує військово-патріотичний клуб «Гард», де діють секції футболу, страйкболу, парашутного спорту, рукопашного бою, стрільби. Керівниками секцій є викладачі кафедри військової підготовки, ве-

терани Збройних Сил України, які працюють на добровільних засадах у позаурочний час і виховують не тільки фізичну загартованість, але й патріотичні почуття, ведуть пропаганду здорового способу життя. Серед викладачів та співробітників університету створена громадська організація Миколаївське обласне товариство «Гард», до діяльності якої залучаються на добровільній основі й студентський колектив університету. Основною метою діяльності цієї організації є виховання молоді за традиціями українського народу, українського козацтва, що загалом сприяє ефективному військово-патріотичному вихованню студентів.

Студентами університету записано відеозвернення до молоді викладача кафедри військової підготовки, випускника університету, майора Віктора Віталійовича Тимченка, який виконував свій патріотичний обов'язок у зоні антитерористичної операції.

Крім того, викладацький склад кафедри військової підготовки відповідно до вимог сьогодення працює над удосконаленням фахової компетентності під час професійної підготовки вчителів шкільної дисципліни «Захист Вітчизни».

Аналіз наявного досвіду виховання майбутніх захисників Батьківщини в університеті призводить до висновку про необхідність перегляду та оновлення існуючої системи формування готовності до виконання оборонно-захисних функцій серед студентської молоді. Це передбачає переосмислення завдань, принципів, змісту, напрямів патріотичного та військово-патріотичного виховання, пошук нових форм, методів і засобів у освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Для виконання цих завдань у кожному вищому навчальному закладі України важливо планувати окремі розділи річного плану роботи для постійного вдосконалення військово-патріотичного виховання студентства.

Окремо слід зазначити, щоб виробити у молоді вміння володіти військовими знаннями, які, як показує реальність, украй актуальні, необхідно популяризувати роботу військових кафедр.

Для підвищення рівня готовності молоді до виконання захисту країни необхідно створити систему заходів, спрямовану на формування позитивного іміджу українського військовослужбовця; спонукати молодь до фізичного вдосконалення, вивчення бойових традицій українського народу, шляхом здійснення військово-патріотичної роботи у навчальних закладах та військових формуваннях, сприяти в організації та проведенні військово-історичних фестивалів, військово-патріотичних зборів, реконструкцій воєнно-історичних подій, військово-патріотичних ігор та військово-спортивних таборів молоді, що збільшать кількість

громадян, підготовлених до захисту Вітчизни та підвищить рівень популярності служіння в лавах Збройних сил України.

Отже, враховуючи кардинальні зміни в системі державної політики й визначення нових ракурсів у розбудові незалежної української держави та її Збройних Сил за новими принципами, викладеними у Законах України «Про оборону України» і «Про Збройні Сили України», особливої значущості набу-

ває розробка нової системи військово-патріотичного виховання студентської молоді. Як показує наш досвід, це потребує вироблення та впровадження нових форм, методів, прийомів військово-патріотичного виховання серед студентської молоді в умовах освітнього простору університету, що є перспективою подальших наукових розробок наукової спільноти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Список використаних джерел

1. Військово-патріотичне виховання учнів у позакласній роботі : посіб. / уклад. М. Д. Зубалій, В. В. Івашковський, О. І. Остапенко, М. В. Тимчик, Б. Б. Шаповалов, З. М. Діхтяренко, І. П. Білоцерківець. — К. : ПАЛИВОДА А. В., 2016. — 225 с.
2. Горак В. В. Національно-патріотичне виховання підростаючого покоління в Україні: сучасний стан : аналітичний огляд / В. В. Горак // Шк. б-ка плюс. — 2015. — № 13/14. — С. 20—26.
3. Зубалій М. Д. Форми військово-патріотичного виховання допризовної молоді / М. Д. Зубалій. — К., 2010. — 272 с.
4. Івашківський В. В. Теоретико-методичні засади виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства : монографія / В. В. Івашківський. — К. : Паливода А. В., 2010. — С. 138.
5. Конституція України // Верховна Рада України; Конституція, Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР // [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/rada/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
6. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [дод. 2 до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641] // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України : єдине офіц. вид. М-ва освіти і науки України. — 2015. — № 8. — С. 87—95.
7. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна. — К., 2014. — 29 с.
8. Стадник В. В. Досвід армій провідних країн світу щодо проведення патріотичного виховання особового складу / В. В. Стадник // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2012. — № 2 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : file:///C:/Users/LIP/Desktop/Vnadps_2012_2_8.pdf.
9. Сухомлинський В. А. Родина в серце : [2-е изд.]. — М. : Молодая гвардия, 1980. — 175 с.

References

1. Viys'kovo-patriotichne vykhovannya uchniv u pozaklasniy roboti : posib. / uklad. M. D. Zubaliy, V. V. Ivashkovs'kyi, O. I. Ostapenko, M. V. Tymchik, B. B. Shapovalov, Z. M. Dikhtyarenko, I. P. Bilotserkivets'. — K. : PALYVODA A. V., 2016. — 225 s.
2. Horak V. V. Natsional'no-patriotichne vykhovannya pidrostayuchoho pokolinnya v Ukraini: suchasnyy stan : analitychnyy ohlyad / V. V. Horak // Shk. b-ka plyus. — 2015. — № 13/14. — S. 20—26.
3. Zubaliy M. D. Formy viys'kovo-patriotichnoho vykhovannya dopryzovnoyi molodi / M. D. Zubaliy. — K., 2010. — 272 s.
4. Ivashkivs'kyi V. V. Teoretyko-metodychni zasady vykhovannya starshoklasnykiv yak sub"yektiv hromadyans'koho suspil'stva : monohrafiya / V. V. Ivashkivs'kyi. — K. : Palyvoda A. V., 2010. — S. 138.
5. Konstytutsiya Ukrainy // Verkhovna Rada Ukrainy; Konstytutsiya, Zakon vid 28.06.1996 № 254k/96-VR // [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/rada/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
6. Kontseptsiya natsional'no-patriotichnoho vykhovannya molodi [dod. 2 do nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.06.2015 r. № 641] // Informatsiynyy zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky Ukrainy : yedynе ofits. vyd. M-va osvity i nauky Ukrainy. — 2015. — № 8. — S. 87—95.
7. Prohrama ukraïns'koho patriotichnoho vykhovannya ditey ta uchniv's'koyi molodi / I. D. Bekh, K. I. Chorna. — K., 2014. — 29 s.
8. Stadnyk V. V. Dosvid armiy providnykh krayin svitu shchodo provedennya patriotichnoho vykhovannya osobovoho skladu / V. V. Stadnyk // Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy, 2012. — № 2 [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu : file:///C:/Users/LIP/Desktop/Vnadps_2012_2_8.pdf.
9. Sukhomlyns'kyi V. A. Rodyna v sertse. — 2-e yzd. — M. : Molodaya hvardyya, 1980. — 175 s.

Будак В. Д. Особенности военно-патриотического воспитания студенческой молодежи

В статье делается анализ военно-патриотического воспитания студенческой молодежи в условиях современности. Освещаются ключевые аспекты формирования военно-патриотических ценностных ориентиров в условиях учебно-воспитательного процесса. Показан опыт военно-патриотического воспитания среди студенческой молодежи в условиях образовательного пространства университета. Констатируется важность популяризации воспитательной работы военных кафедр высших учебных заведений.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, национально-патриотическое воспитание, система национально-патриотического воспитания, военно-патриотическое воспитание.

Budak V. Peculiarities of military-patriotic education of student youth

The student youth's military-patriotic education of current circumstances is analyzed in the article. The key aspects of the formation of military-patriotic values are highlighted in the educational process. The experience of military-patriotic education among students in the conditions of the university educational space is shown. The importance of the educational work popularization of higher educational institutions' military departments is emphasized.

Key words: patriotism, patriotic education, national-patriotic education, system of national-patriotic education, military-patriotic education.

Стаття надійшла до редколегії 01.10.2017

УДК 372.8:811.111

Наталія БУЛГАРУ

старший викладач кафедри економіки та управління
Одеської державної академії технічного регулювання та якості, м. Одеса, Україна
e-mail: bulgarunat@gmail.com

СПЕЦИФІКА ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

У статті проаналізовано комплексні цілі навчання англійської мови як засобу спілкування студентів технічних спеціальностей, які сприяють навчанню офіційно-діловому, професійно-спрямованому, неофіційно-діловому, повсякденному спілкуванню. Проаналізовано навчання іноземної мови, як засіб забезпечення розвитку особистісного потенціалу студентів, формування мотивації студента, позитивного ставлення до професії та вивчення іноземної мови студентами в технічних ВНЗ. У ході дослідження, на основі аналізу теоретичного матеріалу й практичного досвіду, визначено рівні іншомовної підготовки студентів, що дає змогу у подальшій роботі диференційовано підходити до навчання студентів, відповідно до рівня їх підготовки.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетенція, мовленнєва підготовка, іноземна мова, професійне іншомовне мовлення, мовленнєвий розвиток студента.

Актуальність дослідження визначається тим, що у зв'язку з новими умовами розвитку суспільства змінюється підхід до освіти в цілому і мовної освіти зокрема. Іноземна мова в умовах глобалізації світової економіки, розширення міжнародних зв'язків стає засобом міжкультурного спілкування, а вища освіта та самоосвіта з репродуктивної перетворюється на розвиваючу. Основна мета сучасної освіти – це формування здатності до активної діяльності, до творчої професійної праці. Отриманні знання з основної мети навчання перетворюються на засіб розвитку особистості студентів.

Особливо це стосується знання іноземної мови, яка тепер є необхідною умовою отримання гідної посади й однією з основних вимог, які висуваються до претендентів на заміщення вакантних посад (інженера, економіста, товаровознавця, метролога, фахівця з якості продукції тощо) адже здебільшого фірми мають міжнародні зв'язки, або є представництвами зарубіжних брендів та компаній в Україні. Це свідчить про підвищений попит на фахівців технічних спеціальностей, які вільно володіють іноземною мовою, що відповідає європейським тенденціям розвитку освіти та економіки. Наприклад, у Європі, згідно з інформацією німецького Інституту економічних досліджень, кожний п'ятий працівник використовує знання іноземної мови в професійній діяльності.

За І. М. Берманом [3, 49], основоположником напряму методики навчання іноземних мов у немовних вишах, іноземну мову можна опановувати двома шляхами: у першому випадку мову опановують як засіб спілкування і вивчають її як систему засобів вираження. У другому – мові навчають тільки як засобу спілкування, що реалізується у

мовленні. Теоретичні відомості використовуються тільки тією мірою, в якій вони можуть допомогти опанувати мову.

Як свідчать дослідження (І. Р. Вовк, С. А. Федак) [5, 118–120], в умовах сучасного науково-технічного прогресу знання студента технічного ВНЗ застарівають вже в процесі його навчання. Таким чином, професійна підготовка майбутнього фахівця повинна не просто забезпечувати певний рівень знань, умінь і навичок, а й формувати готовність до саморозвитку та самоосвіти, в цьому може допомогти не тільки ВНЗ, а й додаткові курси з вивчення іноземної мови. Все це зумовлює необхідність перегляду й модернізації методики навчання іноземної мови у технічних ВНЗ, з урахуванням специфіки майбутньої професії студентів.

У сучасних умовах поглиблюється суперечність між зростаючими вимогами до рівня знань іноземної мови фахівцями технічних спеціальностей та їхнім реальним невисоким рівнем знань, невмінням практично користуватись іноземною в професійній сфері. Саме тому гостро постає необхідність розв'язувати проблемні питання, що виникають під час навчання іноземній мові студентів технічних спеціальностей. Все це вимагає докорінного переосмислення концепції вивчення іноземної мови в технічному ВНЗ та мовної освіти загалом.

Постановка завдання дослідження: проаналізувати теоретичні положення та практичні аспекти вивчення іноземної мови у технічному ВНЗ, визначити компоненти іншомовної комунікативної компетенції та рівні іншомовної підготовки студентів.

Підхід до навчання іноземним мовам – це базисна категорія методики викладання іноземної

мови, що характеризує теоретичну основу навчання іноземній мові і реалізує провідну, домінуючу ідею навчання на практиці у вигляді певної стратегії і за допомогою того чи іншого методу навчання; в широкому сенсі підхід – є загальною методологічною основою навчання і розробки методів навчання іноземної мови.

Навчання іноземної мови в технічних ВНЗ носить діяльнісний характер, оскільки мовне спілкування здійснюється за допомогою мовної діяльності, яка, в свою чергу, слугує вирішенню завдань продуктивної людської діяльності в умовах «соціальної взаємодії», спілкування людей.

Основна мета навчання іноземної мови у технічному ВНЗ – набуття студентом комунікативної іншомовної компетенції. Є багато визначень та структурних компонентів комунікативної компетенції, але в межах нашого дослідження найбільш доречною структура комунікативної компетенції запропонована М. Кенелом та М. Свейном, що складається з чотирьох компонентів [4, 65–66]:

- дискурсивна компетенція – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії (когезія (лат. *cohaesus* зв'язаний, зчеплений, зціплений) – у загальному значенні – зв'язність чогось; у мовознавстві – зв'язність тексту [6, 43].
- соціолінгвістична компетенція – здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілюкутивного акту комунікації; (ілюкутивний акт – втілення у висловлюванні, породжуваному в ході мовлення, певної комунікативної мети; цілеспрямованість; функція впливу на співрозмовника [8, 35].
- стратегічна компетенція – здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, якщо комунікації загрожує розрив через шум, недостатню компетенцію та ін., а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації;
- лінгвістична компетенція – здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання [4, 66–67].

Ми згодні з І. Р. Вовком, С. А. Федаком [5, 118–120], що з-поміж ряду запропонованих зарубіжними дослідниками (М. Canale, G. Caspar, R. Cliford, K. Faersh, M. Halliday, G. Manby, S. Savignon, M. Swain, G. Widowson) моделей ця найкраще відображає суть проблеми.

Навчання іншомовного спілкування є одним із основних компонентів комунікативної іншомовної компетенції. Воно зумовлюється теоретичними положеннями навчання іноземної мови в технічному ВНЗ, зокрема це:

- необхідність реалізації іншомовної комунікативної технології формування навичок та вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності;
- обов'язкове використання комплексного навчання всім видам іншомовної мовленнєвої діяльності;
- врахування індивідуальних інтересів і особливостей учнів, різних дій, видів поведінки, методів або прийомів виконання діяльності, що використовуються студентами з метою підвищення ефективності засвоєння матеріалу;
- обов'язкове використання практичних комунікативних завдань, що сприяють формуванню умінь іншомовного спілкування, і режимів роботи, адекватних умов реальної комунікації [1, 193].

Для досягнення комунікативної іншомовної компетенції – комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь, – викладач іноземної мови використовує інноваційні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі.

Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на студента (*learner-centered lessons*), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії за наявності віри викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існують різні варіанти цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви – «Whole Language Content Approach», «Cognitive Approach», «Content-Based ESL Program», «Cognitive Academic Language Approach», «Co-operative Learning», «Interactive training» [2, 10].

На заняттях курсу «Іноземна мова» викладач ставить перед студентами завдання, спрямовані на реалізацію вищезазначених теоретичних положень. Студенти, які є учасниками спілкування, намагаються вирішити реальні та уявні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови. Діяльнісна сутність навчання іноземних мов на цьому етапі навчання реалізується через «діяльні» завдання, прийоми і вправи.

Навчання іноземної мови включає в себе наступні компоненти: навички та вміння оперування мовним матеріалом, мовні вміння та навички, що характеризують рівень практичного володіння мовою як засобом спілкування, навчальні та компенсаторні вміння, що забезпечують культуру засвоєння мови в навчальних умовах і культуру спілкування з її носіями, а також вправи. Так само сюди входять такі компоненти, як: сфера спілкування, мовні ситуації, теми, тексти, мовний матеріал і система знань національно-культурних особливостей і реалій країни вивчаємої мови.

Звісно, іншомовним, наприклад, англійським висловлюванням притаманні свої правила, які підкоряються правилам граматики, і засвоєння яких забезпечує здатність користуватися мовою в процесі комунікації. На заняттях студенти відпрацьовують використання стандартних мовних зворотів і намагаються вживати їх у своєму мовленні і при виконанні завдань. Студентам пропонуються ситуації і даються завдання, щоб спонукати їх використовувати накопичений лексичний і граматичний матеріал з певної теми.

Досвід свідчить, що тематичні тексти, діалоги, телепередачі з актуальних питань, кінофільми як навчальні, так і художні та документальні, інформація, що міститься в рекламних проспектах – все що використовується з навчальною метою в технічному ВНЗ під час навчання іноземної мови – мають містити інформацію, за допомогою якої реалізується комплексна професійно-орієнтована мета навчання іноземної мови на даному етапі навчання.

Особливе значення надається формуванню лексичних навичок, оскільки в першу чергу перед студентами постають завдання з формування та розширення словникового запасу фахової, ділової та розмовної спрямованості. Велика увага приділяється роботі з термінологією, адже без знання термінів спілкування англійською мовою при вирішенні будь-яких професійних і побутових питань буде просто неможливим.

Іноземна мова допомагає розвитку студента, його професійній орієнтації. Вона володіє великим виховним, освітнім і розвиваючим потенціалом – все це забезпечує вирішення завдань, що стоять перед викладачем і студентами в рамках профільно-орієнтованого навчання іноземної мови.

Загальний іншомовний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його іншомовної мовленнєвої діяльності, яка виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації як форми самопрояву, досягнення поставленої мети, усвідомлення і розуміння сутності професійної мовленнєвої діяльності.

Результати проведеного дослідження дозволили визначити рівні іншомовної мовленнєвої підготовки студентів: репродуктивний, продуктивно-перетворювальний і творчий, які відповіда-

ють вимогам комунікативної іншомовної компетенції студентів технічного ВНЗ.

Репродуктивний рівень характеризується загальним уявленням студентів про професійне іншомовне мовлення. Вони не володіють достатньою інформацією про мовлення як інструмент професійної діяльності, знають лише про окремі функції і характеристики іноземної мови, у професійній діяльності. Простежується схильність студентів до ігнорування окремих якостей мовлення, особливо тих, які «не відпрацьовані». У них недостатній лексичний запас, зокрема професійний-термінологічний, уміння правильно артикулювати й конструювати висловлювання іноземною мовою.

Продуктивно-перетворювальний рівень характеризується наявністю усвідомлення студентами значення не лише загально професійних умінь, а й володіння іноземною мовою, як компонента майбутньої професійної діяльності. Вони виявляють бажання до операційності застосування іншомовних мовленнєвих умінь у практичній діяльності, більш активно включаються у навчальний процес на практичному рівні, уміють прогнозувати результати іншомовної мовленнєвої діяльності. Студенти, віднесені до даного рівня, достатньо володіють лексичним запасом та умінням конструювати речення і добирати для їх озвучення адекватну інтонацію.

Творчий рівень характеризується високим розвитком особистісних іншомовних мовленнєвих умінь студентів як компонента їх професійної майстерності; усвідомленням їх ролі і позитивним до них ставленням; виразним проявом спеціальних знань і умінь у професійній діяльності; оперативним застосуванням тих чи інших умінь відповідно до ситуації і мети дії. На цьому рівні починається активне застосування професійно-спрямованої іншомовної лексики, термінології, словесної дії, проявляється мотивація до вдосконалення іншомовного мовлення в різних формах роботи, досить високий рівень володіння лексикою і логікою мовлення.

Комплексні цілі навчання англійської мови як засобу спілкування студентів технічних спеціальностей сприяють навчання власне спілкуванню: офіційно-діловому, професійно-спрямованому, неофіційно-діловому, повсякденному. Навчання іноземної мови забезпечує розвиток особистісного потенціалу студентів. Дана особливість змісту навчання характеризується наявністю мотивації студента, особливо позитивному ставленню до професії, що стосується й вивчення іноземної мови студентами в технічних ВНЗ. У ході дослідження, на основі аналізу теоретичного матеріалу й практичного досвіду, визначено рівні іншомовної підготовки студентів, що дає нам змогу у подальшій роботі диференційовано підходити до навчання студентів, відповідно до рівня їх підготовки.

Список використаних джерел

1. Ахметшина Э. Ф., Шагивалеева Г. Р. Изучение мотивационно-смысловых особенностей изучения английского языка в вузе / Э. Ф. Ахметшина, Г. Р. Шагивалеева // Современные наукоемкие технологии. — 2013. — № 2. — С. 193—196.
2. Баев Б. Ф. Психология внутренней речи: автореферат диссертации на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : спеціальність 13.00.02 — Теорія і методика навчання і виховання (іноземні мови) / Б. Ф. Баев. — К., 1967. — 32 с.
3. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И. М. Берман. — К. : Вища школа, 2007. — 230 с.
4. Винославська О. В., Андрійченко Н. Г. Розвиток практичної компоненти комунікативної компетентності студентів технічного університету / О. В. Винославська, Н. Г. Андрійченко // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 12. — С. 65—69.
5. Вовк І. Р., Федак С. А. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі як засіб підвищення мовної компетенції / І. Р. Вовк, С. А. Федак // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. Методика навчання і виховання. — 2011. — № 10 / 118 — С. 118—121.
6. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов : [Изд. 5-е, испр. и дополн.] / Т. В. Жеребило. — Назрань : Пилигрим, 2010. — С. 43.
7. Мартинова Р. Ю. Дидактическая ценность интегративного процесса обучения / Р. Ю. Мартинова // Наука і освіта. — 2009. — № 10. — С. 123—126.
8. Топалова В. М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка) : диссертация на соискание научной степени кандидата педагогических наук. Специальность 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / В. М. Топалова. — К., 1998. — 168 с.

References

1. Ahmetshina E. F., Shagivaleeva G. R. (2013) Yzuchenye motyvatsyonno-smyslovyykh osobennostey yzuchenyya anghlyyskogo yazyka v vuze [Study of motivational-semantic peculiarities of the study of the English language in the high school] Modern science-intensive technologies, 2, p. 193-196.
2. Baev B. F. (1967) Psykholohyya vnutrenney rechy [Psychology of internal speech] the dissertation author's abstract for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences: specialty 13. 00. 02 – Theory and methods of teaching and education (foreign languages). Kyiv, 32 p.
3. Berman I. M. (2007) Metodika obucheniya angliyskomu yazyku v neyazykovykh vuzakh [Methodology of teaching English in non-linguistic universities]. Kyiv, Vishcha school, 230 p.
4. Vynoslavskaya O. V., Andrychenko N. G. (2004) Rozvytok praktychnoyi komponenty komunikatyvnoyi kompetentnosti studentiv tekhnichnoho universytetu [Development of the practical component of the communicative competence of students of the technical university] Practical psychology and social work, 12, p. 65-69.
5. Vovk I. R., Fedak S. A. (2011) Innovatsiyini metody navchannya anghliyskoyi movy u vyshchiy shkoli yak zasib pidvyshchennya movnoyi kompetentsiyi [Innovative Methods of Teaching English in Higher School as a Means to Improve Linguistic Competence] Scientific Notes of NDU them. Gogol M. Psychological-pedagogical sciences. Methodology of education and upbringing, 10/118, p. 118-121.
6. Zhrebilo T. V. (2010) Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of Linguistic Terms: Ed. 5th, Rev. and add.]. Nazran: The Pilgrim, p. 43.
7. Martinova R. Yu. (2009) Didakticheskaya tsennost' integrativnogo protsessa obucheniya [Didactic value of the integrative learning process] Science and education, 10, p. 123-126.
8. Topalova V. M. (1998) Formirovaniye sotsiokul'turnoy kompetentsii studentov tekhnicheskogo vuza (na materiale angliyskogo yazyka) [The formation of the socio-cultural competence of students of a technical college (on the material of the English language)]: a thesis for obtaining the scientific degree of a candidate of pedagogical sciences. Specialty 13.00.02 — Theory and methods of teaching and education (foreign languages). Kyiv, 168 p.

Булгару Н. Б. Специфика иноязычной речевой подготовки студентов технических вузов

В статье проанализированы комплексные цели обучения английскому языку как средству общения студентов технических специальностей, которые способствуют обучению официально-деловому, профессионально-направленному, неофициально-деловому, повседневному общению. Проанализированы особенности обучения иностранному языку как средства обеспечения развития личностного потенциала студентов, формирования мотивации студента, положительного отношения к профессии и изучения иностранного языка студентами технических вузов. В ходе исследования, на основе анализа теоретического материала и практического опыта, определены уровни иноязычной подготовки студентов, что позволяет в дальнейшей работе дифференцированно подходить к обучению студентов, в соответствии с уровнем их подготовки.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, речевая подготовка, иностранный язык, профессиональная иноязычная речь, речевое развитие студента.

Bulgaru N. Specificity of foreign language speech training of students of technical universities

The article analyzes complex goals of teaching English as a means of communication between students of technical specialties, which contribute to formal, business, professionally-directed, informal-business, everyday communication. The main objective of teaching a foreign language in a technical university is disclosed – the student's acquisition of a communicative foreign language competence, its components: (discursive, sociolinguistic, strategic and linguistic competence). The main components of teaching a foreign language are analyzed: language skills and language skills, language skills and skills that characterize the level of practical language

proficiency as a means of communication, teaching and compensatory skills, speech exercises, linguistic situations, topics, texts, linguistic material and national knowledge system -cultural features and realities of the country studied language. The peculiarities of teaching foreign language as a means to ensure the development of the student's personal potential, the formation of the student's motivation, the positive attitude to the profession and the study of a foreign language by students of technical universities are analyzed. In the course of the research, on the basis of the analysis of theoretical material and practical experience, the levels of foreign-language training of students are determined, which allows them to differentiate in the future work in the training of students, in accordance with the level of their preparation.

Key words: foreign communicative competence, speech preparation, foreign language, professional foreign language, speech development of the student.

Стаття надійшла до редколегії 22.12.2017

УДК 78.071.2(477)

Софія БЕДАКОВА

кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: sofiaBEDAKOVA@gmail.com

КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКА СПАДЩИНА В. БАРВІНСЬКОГО ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Предметом аналізу в даній статті є період становлення творчої постаті українського композитора-патріота В. Барвінського в період його навчання в Празі, який ставив собі за мету сформувати свій композиторський стиль в якому б міг віддзеркалити національну самобутність своєї Батьківщини. На прикладі його творів простежуються лінії композиторського стилю митця. Серед них передусім кантиленність тематизму і колористичність фактури, опора в поліфонії на фольклорні риси. У статті підіймаються проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до здійснення громадянського виховання школярів, яка обумовлена зростаючими вимогами до особистості й професійності вчителя.

Ключові слова: патріотизм, професійна підготовка, жанр, музична мова, музична форма, українська музика, музична фактура.

Важливо підкреслити, що на сучасному етапі становлення суспільства все більш актуалізується значення музичного виховання як складного діалектичного процесу розвитку особистості. Музика як вид мистецтва здатна безпосередньо втілювати й моделювати емоції, їх перебіг і у такий спосіб формувати громадянську позицію майбутніх вчителів, які ретельно вивчаючи національну культурно-мистецьку спадщину в майбутньому будуть спроможні реалізовувати концепцію музичного виховання школярів на основі української національної культури, формувати уявлення учнів щодо причетності до свого народу та його традицій, відчуття патріотизму та громадянську позицію майбутнього покоління. Державна національна доктрина визначила головну мету національного виховання на сучасному етапі – це передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина Украї-

ни: національної свідомості, розвинутої духовності, моральної, художньо-естетичної культури, розвиток індивідуальних здібностей, таланту.

Останнім часом представники вітчизняного музикознавства все частіше звертаються до проблематики культурологічного спрямування, розглядаючи розвиток музичної культури Західної України і творчість тих діячів, які її представляють, в проекції на різні художні традиції, стилі, напрями та нові архівні матеріали, доступ до яких став можливим після проголошення державної незалежності в 1991 році. Це дисертаційні дослідження Н. Костюк «Музична культура Західної України 20–30-х років ХХ століття: ідеї поступу і розвиток національних традицій», О. Мартиненко «Музична діяльність українських емігрантів у міжвоєнній Чехословаччині (джерелознавчий аспект дослідження)» та Р. Стельмашук «Модерністські тенденції у творчості українських композиторів Львова 20–30-х років ХХ ст.: естетичні та стильові ознаки в контексті епохи».

Аналіз малодосліджуваного періоду становлення В. Барвінського як професійного музиканта.

Становлення В. Барвінського як професійного музиканта відбувалося швидко і фундаментально. Вже в молодому віці композитор написав посправжньому зрілі й художньо довершені твори, у яких виявилася вся повнота його таланту: це численні фортепіанні опуси, серед яких привертають увагу цикл «Любов», п'ять прелюдій, «Українська сюїта»; перші твори камерно-вокального жанру – надзвичайно експресивні та виразні солоспіви на вірші Богдана Лепкого «Вечором у хаті» та «В лісі», збірник обробок українських народних пісень для голосу з фортепіано.

У період навчання в Празі В. Барвінський звертається і до масштабніших циклічних форм, що потребували досконалої фахової підготовки й із цієї причини не були надто поширені в українській музиці. Результатом його плідної роботи стали фортепіанний секстет, «Українська рапсодія» для великого складу симфонічного оркестру (виконана в Празі майже одразу після написання – в 1911 р., вона стала для чеських слухачів чи не першим випадком ознайомлення із мелодикою української пісні) та перша частина кантати «Українське весілля» (виконана в Празі на першому «Вечорі української народної пісні» чеським аматорським співацьким товариством «Глагол»).

Із самого початку навчання у В. Новака В. Барвінський серйозно займався композицією. Одним із основних педагогічних принципів цього знаменитого педагога і композитора було прагнення прищепити учням інтерес до дослідження народної пісні. Таким чином, використовуючи мелодичну основу української народної пісні, В. Барвінський надавав своїм творам відповідних барв, справжньої народності.

Ці риси виявляються вже у перших зрілих творах композитора – фортепіанних прелюдях, написаних у празький період – 1908–1909 рр. Завдяки їм В. Барвінського відразу було віднесено критикою до числа найталановитіших українських композиторів.

Прелюдії В. Барвінського, написані в ранній період його творчості, вирізняються імпресіоністичним колоритом і водночас фольклорністю, зокрема серед них можна знайти яскраві зразки імітації коломийки. Попри переважний ліризм своїх творчих нахилів В. Барвінський розширював діапазон пісенних джерел своєї фортепіанної творчості: від колискової «Ой ходить сон коло вікон», до героїчної «За світ встали козаченьки». Після них він перейшов до складніших форм – варіаційної, сонатної, контрапунктичної спершу для фортепіано, потім для ансамблів та оркестру.

В. Барвінський згадував: «Ще й сьогодні відчуваю якесь радісне хвилювання, коли згадаю, як мій вчитель, переглянувши і програвши принесену мною „пасторальну“ прелюдію (яку я написав протягом 4-х годин) сказав, що це добрий кісничок» [2, 17–18].

Перевтілення фольклорних джерел у європейській манері веснянкових прелюдій особливо полюблив В. Барвінський, будуючи їх на зовсім простенькому мотиві вузького діапазону типу пісні «Благослови, мати, весну зустрічати». Останній епізод вносить деякі незначні зміни: пісенний мотив розділяється в регістрах і перекидається з одного голосу в інший, як імітаційний перегук двох сопілок; цей діалог поступово сповільнюється, аж поки не переривається урочистим акордовим поступом. Наприкінці знову звучить на найвищих нотах початковий мотив. Яскраві образи природи, настрої радості від єдності з нею, створений В. Барвінським у цій прелюдії, нагадують поезію його сучасників, наприклад цикл «Сонячні кларнети» Павла Тичини.

Водночас уже тут кристалізуються характерні індивідуальні риси композиторського почерку В. Барвінського. Комплекс елементів, що охоплює пізньоромантичні стильові риси, притаманну імпресіонізму колористичність та український тип мелодики і спосіб розвитку, становить одне ціле. До речі, національні риси музичного розвитку зумовлюють однотемність багатьох мініатюр композитора, варіаційний принцип їх побудови.

Ця особливість властива і «пасторальній» прелюдії. В ній слід звернути увагу, крім того, й на таку важливу прикмету стилю В. Барвінського, як витончене використання гармонічної перемінності, що теж є у нього важливим засобом розвитку. Так, у поєднаннях фраз, у кадансах трапляються сковзання і сполучення різних функцій, наприклад накладення на тоніку шостого низького ступеня або ж еліптичні роз'єднання, що вносять свіжість, нові штрихи у розвиток плавної мелодичної лінії.

У поєднанні з граничною чіткістю і відточеністю форми такий стиль фортепіанних мініатюр дуже близький до манери французького композитора Габрієля Форе, творчість якого не була відома В. Барвінському. Типовий неоромантик, В. Барвінський ніколи не звертався до крайніх засобів цього стилю – перебільшеності та афектації виразу і масштабів форми, що виявлялося у невірноважності, незавершеності висловлювання.

Характерні для творчого почерку В. Барвінського риси цього циклу прелюдій виявилися й у двох інших прелюдях імпресіоністичного спрямування: № 1 соль мажор та № 4 сі-бемоль мінор

(«Хорал»). В гармонії В. Барвінського своєрідна особливість: це типове для народної музики поєднання мажору та мінору, причому на початку прелюдії соль мажор і мі міно́р звучать по черзі, роз'єднано, а в її закінченні – одночасно. Розвиток і ладове забарвлення, що випливають із народної музики, стають засобом надання єдності твору.

В першій прелюдії помітні впливи імпресіоністської гри барв, спокійний, споглядальний характер образів, притаманний цьому стилю.

Остання прелюдія, що рахувалася в опусі українського композитора як восьма (опублікована під № 5), визначена ним самим як героїчна. Це єдина в циклі пізньоромантична за стилем п'єса – бурхлива, схвилювана, безумовно, споріднена з «Револьційним» етюдом Ф. Шопена з оп. 10.

Оригінальність фактурно-ритмічних прийомів В. Барвінського в цій прелюдії міститься в тому, що в суцільному шістнадцятковому русі у чотиридольному метрі пропускається початкова шістнадцятка у партії правої руки й утворюється синкопа на початку другої чверті у партії лівої. Подібне застосування ритмічності спричиняє до виникнення стабільно динамічного образу. Характерним є й перехід до останнього розділу цієї знову ж суцільно варіаційної форми – поєднання остинатного принципу у трьох фактурних пластах: мелодичній фігурації, хроматичних ходах середнього голосу і витриманих акордах баса.

Єдину прелюдію з яскраво вираженою фольклорною мелодичною основою (соль міно́р) було теж задумано як етюд. Її можна визначити як стилізовану коломийку з властивими цьому жанру безупинним моторним рухом із повторенням специфічних елементів цього гуцульського танцю – кружляння в обсязі трихорду з поверненням до вихідної тонічної опори. Вступ і закінчення прелюдії також підкреслюють цей зворот кінцевими акцентованими акордами-«притупуваннями». Водночас, використовуючи форму коломийки, В. Барвінський тоді ще не прагнув до буквального відтворення своєрідного гуцульського колориту. Він свідомо вважав, що засобом ознайомлення світу з українським фольклором має бути професійна музика.

Навіть звертаючись до цитат, що стало характерним для нього від наступного фортепіанного циклу до кінця творчого шляху, В. Барвінський шукав відтінків втілення зразків народної творчості у засобах професійної музики, зокрема в галузі гармонії, фактури. Одночасно він тонко відчував народні особливості розвитку й ладовості. Епоха шукання найбільш своєрідних, прихованих фольклорних рис, зокрема українських карпатських, настала пізніше, а почалася у 20-ті роки ХХ ст. у творчості М. Колесси.

За ступенем зрілості і самостійності почерку прелюдії можна віднести до початкового етапу композиторської діяльності митця: власне, саме у фортепіанних прелюдях дуже чітко проявилася широта художніх інтересів В. Барвінського, здатність по-своєму передати найрізноманітніші мистецькі враження і почуття в найбільш вишуканому і примхливому жанрі фортепіанної мініатюри.

Прелюдії В. Барвінського одразу ж після їх написання отримали такий успіх у публіки, що не лише маестро В. Новак, празький педагог В. Барвінського, дуже схвально відгукнувся про творіння свого учня й виконував їх на сцені, а й концертуючі піаністи майже одразу після їх написання ввели ці прелюдії у свій репертуар, а вже в 1918 р. цикл було надруковано в Лейпцигу.

Ще одним твором В. Барвінського, що здобув європейське визнання, став фортепіанний цикл «Канцона (Пісня). Серенада. Імпровізація», зміст якого, як і загалом більшості його творів для фортепіано, – психологічні замальовки. Цьому твору теж властивий український колорит і яскраво простежується тематизація фігураційного орнаменту, яка утворює струнку підголоскову фактуру. Хоча перша п'єса циклу явно створена під враженням народної пісні «Ой горе тій чайці», а друга ґрунтується на лемківській народній мелодії, водночас вона містить доволі сміливі, модерного плану гармонічні звороти. Поліфонія тут, як і у величезній більшості творів композитора, ґрунтується на елементах фольклору – підголосках, імітаціях, що, за словами В. Новака, дало змогу композитору створити вдалий зразок сучасної фортепіанної фуги [3, 19].

Музичний цикл В. Барвінського «Пісня. Серенада. Імпровізація» був завершений у 1911 році. Він відкриває період зрілої творчості майстра з усіма ознаками його індивідуального почерку, насамперед нерозривного зв'язку з українським музичним фольклором.

Слід згадати, що саме в цей час В. Барвінський працював над збіркою обробок українських народних пісень для голосу з фортепіано. У неї, зокрема, ввійшли такі шедеври народної лірики, як «Ой ходить сон», «Ягіл, ягілочка» та інші. Помітно, що під час роботи над ними композитор брав за основу методи обробки словацьких народних пісень В. Новака, де гармонізація та фортепіанна фактура змінюються з кожною наступною строфою. До вказаного періоду належать також перші солоспіви В. Барвінського: «Вечером в хаті» і «В лісі» на слова Б. Лепкого.

Циклічність музичної форми і надалі залишалася характерною для творчої манери Барвінського. Наступний цикл «Любов» було написано ним у

1914–1915 роках у Празі. Незважаючи на відсутність безпосереднього зв'язку з народними першоджерелами, цикл «Любов» містить багато ознак українського колориту, що вже стало, очевидно, невідривною, хоч і підсвідомою, властивістю почерку композитора.

Безпосередньо за циклом «Любов» у тому ж 1915 році було написано «Українську сюїту» для фортепіано в чотирьох частинах. Тематично вона ґрунтується на оригінальних народних темах, на що вказує сам композитор [3, 20]. Загалом «Українська сюїта» належить до найвизначніших, художньо найбільш цінних фортепіанних творів В. Барвінського. В ній, особливо в її останній частині, В. Барвінський високохудожньо розкрив велику внутрішню силу народної пісні, багатство її відтінків і образних граней.

Лірика – основна сфера вияву почуттів В. Барвінського. У ліричному настрої написано «Листок до альбому», присвячений В. Новаку з нагоди його 60-річчя у 1930 році.

Загалом найвагоміша за обсягом і образно-смісловим наповненням є фортепіанна спадщина В. Барвінського. У цьому аспекті привертають увагу два твори В. Барвінського – «Жаб'ячий вальс» та «Прелюдія методом Ж. Далькроза». Перший з них написано в 1910 році. «Жаб'ячий вальс» – є «музичним жартом» В. Барвінського, створений для гуртка юних чеських друзів-музикантів. Щодо камерно-інструментального жанру, то він представлений у творчості В. Барвінського творами для скрипки і фортепіано, для віолончелі і фортепіано та ансамблями – тріо, квартетами, секстетом. Як і фортепіанна музика композитора, вони надзвичайно збагатили український камерний репертуар.

Як вже зазначалося, у Празі В. Барвінський створив «Українську рапсодію» (1911) для великого складу симфонічного оркестру. Її прем'єри відбулися за кордоном: у 1914 році – у Відні, у 1920 році – в Чеській філармонії під управлінням диригента Вацлава Таліха.

Звернення В. Барвінського до обробок українських пісень було зумовлене як особистим захопленням композитора власне народною творчістю, так і прагненням донести її до широких кіл слухачів. Звідси – передусім популяризаторський характер його опрацювань фольклору, на що вплинуло також використання ним відомих пісень новішого часу. Більшість сольних обробок композитор написав ще у Празі. Це передусім збірник із

шести пісень, створених з ініціативи адміністративного директора Празької консерваторії Бранденбергера, дружина якого була співачкою.

Цілком природно, що, здійснюючи ці обробки, В. Барвінський брав за приклад трактування словацьких народних пісень В. Новаком. Як зазначав сам композитор, вплив його творчості зумовив обрання іншої гармонізації та зміни фортепіанної фактури залежно від змісту слів. Водночас не можна не помітити і близькості обробок В. Барвінського до лисенківських [4, 447]. Нарешті, спосіб підходів слов'янських композиторів до опрацювання фольклору мав багато спільного.

Останні роки перебування В. Барвінського у Празі (1913–1914) характеризуються намаганням ширше і глибше осмислити український пісенний мелос, а також дедалі активнішим звертанням до хорового жанру. Саме тоді ним були написані малі хорові твори – чоловічий хор без супроводу на лемківську народну пісню «Ой як ясененько» та перша частина «Українського весілля» – музично-етнографічної картини для змішаного хору і вокального квартету в супроводі фортепіано у чотири руки. Вона призначалася для чеського співочого товариства «Глагол» і була виконана на першому в Празі вечорі української народної пісні.

Отже, актуальність громадянського виховання зумовлюється процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави воно покликане сприяти цілісності, соборності України, що є основою української національної ідеї. Саме видатні представники культури, які сприяли розвитку національного мистецтва та вивчення їх спадщини майбутніми вчителями музичного мистецтва є першочерговим засобом морального та патріотичного виховання людини, джерелом благородства серця та чистоти душі. Твори В. Барвінського у Празі виявили найбільш типові риси національного музичного мислення у його творчості. Серед них передусім кантиленність тематизму і колористичність фактури, опора в поліфонії на фольклорні риси, що згодом позначилося на всіх творах В. Барвінського. Ми вважаємо, що подальше вивчення особливостей стилістики українських композиторів, композиторів-патріотів, які закладали підвалини української класичної музики першої третини ХХ століття стане важливим чинником для подальшого громадянського виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Архивович Л. Музичний театр Західної України // Українська класична опера. — К.: Муз. Україна, 1957. — С. 104—130.
2. Павлишин С. С. Василь Барвінський. — К.: Муз. Україна, 1990.
3. Лисько З. Василь Барвінський // Українська музика. Львів, 1938. — Ч. 2. — С. 17—21.
4. Лисько З. Початки музичного мистецтва в Галичині // Наша культура, Варшава, 1936. — Кн. 8-9. — С. 590—600.

References

1. Arkhimovych L. Musical theatre of the Western Ukraine // Ukrainian classical opera. — K. : Muz. Ukraina [Arkhimovych L. Muzychnyi teatr Zakhidnoi Ukrainy // Ukrainska klasychna opera. — K. : Muz. Ukraina], 1957. — P. 104—130.
2. Pavlyshyn S. S. Vasyl Barvinskyi. — K. : Muz. Ukraina [Pavlyshyn S. S. Vasyl Barvinskyi. — K. : Muz. Ukraina], 1990.
3. Lysko Z. Vasyl Barvinskyi // Ukrainian music. — Lviv [Lysko Z. Vasyl Barvinskyi // Ukrainska muzyka. Lviv], 1938. — Part 2. — P. 17—21.
4. Lysko Z. The outbreaks of musical art in Halychyna // Our culture, Warsaw [Lysko Z. Pochatky muzychnoho mystetstva v Halychyni // Nasha kultura, Varshava], 1936. — Books 8-9. — P. 590—600.

Бедакова С. В. Культурно-художественное наследие В. Барвинского как фактор воспитания гражданственности будущих учителей музыкального искусства

Предметом анализа в данной статье является период становления творческой фигуры украинского композитора-патриота В. Барвинского в период его учебы в Праге, который ставил себе целью сформировать свой композиторский стиль в котором мог бы отразить национальную самобытность своей Родины. В процессе анализа его произведений прослеживаются основные линии композиторского стиля художника. Среди них прежде всего кантиленность тематизма и колористичность фактуры, опора в полифонии на фольклорные черты. В статье поднимаются проблемы формирования готовности будущих учителей музыки к осуществлению гражданского воспитания школьников, которая обусловлена растущими требованиями к личности и профессиональности учителя.

Ключевые слова: патриотизм, профессиональная подготовка, жанр, музыкальный язык, музыкальная форма, украинская музыка, музыкальная фактура.

Bedakova S. Cultural artistic heritage of V. Barvinskyi as a factor of education of civility of future musical art teachers

The article is devoted to the innovational process of artistic aesthetic achievements of V. Barvinskyi at the beginning of the XX century in the projection of international bonds which are still inexhaustible today. The subject of the analysis in the article is the period of determination of the artistic personality of Ukrainian composer patriot V. Barvinskyi in the period of his study in Prague. Lines of composer style of the artist whose aim was to form his own composer style in which he could reflect the national originality of his motherland are traced on the example of his works. Cantilena of the theme and coloring of the texture, bearing in polyphony on folklore features appear first among characteristic features of his composer's style. The synthesis of a few systems of expressiveness means which characterizes the new model of the rethink of the romantic theme by the composer is analyzed in the work. The problems on formation of the willingness of future musical art teachers on civil education of school students which is determined by the growing requirements to the personality and professionalism of the teacher. So far as the actuality of the civil education is predetermined by the process of formation of Ukraine as the unified political nation in conditions of multicultural state, the very education of citizen patriot is called to contribute to the integrity, sovereignty of Ukraine which is the main Ukrainian national idea.

Key words: patriotism, professional training, genre, musical language, musical form, Ukrainian music, musical texture.

Стаття надійшла до редколегії 13. 12. 2017

УДК 378

Олена БІДА

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
e-mail: tetyanna@ukr. net

Людмила ПРОКОПЕНКО

кандидат педагогічних наук, професор Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
e-mail: tetyanna@ukr. net

Антоніна ЧИЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна
e-mail: toniabida@ukr.net

СТРАТЕГІЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ

У статті виокремлено складові неперервної системи формування педагога-професіонала в Україні. Автори зупинилися на підвищенні професіональної кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів, на діагностико-прогресивних засадах. Наголошено, що саме діагностико-психологічний підхід у виявленні позитивів і негативів у педагога, дозволяє дійти до кожного й без тиску зверху, самостійно з допомогою керівника на плановій основі прогнозувати вдосконалення професійного рівня, вибудувати всю систему методичної роботи, досягти суб'єктивно-об'єктивного результату власних досягнень і досягнень діяльності освітнього закладу.

Ключові слова: неперервна система формування педагога-професіонала, підвищення професіональної кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів, діагностико-прогресивні засади, діагностування, вдосконалення освітньої діяльності.

Реорганізація соціально-економічного розвитку держави потребує радикальних змін у системі освіти.

Вже почалася перебудова педагогічного мислення щодо системи освіти, її неперервності й наступності, практично, в усіх ланках: сім'я – дошкільний заклад – загальноосвітня школа – профтехосвіта – ВНЗ – позашкільні заклади. Деякі напрями й форми продуктивні, прогресивні, доцільні. Проте, на нашу думку, пробуксовує, найбільш помітно, перебудова й удосконалення системи підготовки педагога-професіонала, вчителя-вихователя, педагогізації батьків і громадянської спільноти. А саме перебудова в суспільстві потребує перебудови, в першу чергу спрямованості на вільний розвиток кожної особистості, на більшу відповідальність педагогів перед дитиною, батьками, суспільством.

Варто відзначити, що з давніх-давен філософи вказували на складність перевиховання людини. Так, Рене Декарт відзначав складність цього процесу: «... важко, маючи справу лише з чужими витворами, створити щось досконале... Тому, я аж жодним чином не схвалюю неспокійну і сварливу

вдачу тих, хто не будучи покликаним ні за народженням, ні за станом до керування громадськими справами, невтомно силкується вигадати які-небудь нові реформування» [1, 26, 29].

Ми поставили за мету, відзначити, що складовими неперервної системи формування педагога-професіонала мають бути: пропедевтична підготовка (в сім'ї, педагогічних класах, гуртках, психолого-педагогічний відбір при вступі до педагогічних навчальних закладів); навчання у педагогічних закладах з мінімумом 1/3 практичної підготовки у відповідних закладах освіти; підвищення кваліфікації та перепідготовка згідно з потребою освітньої установи чи закладу).

Ми зупинимося на підвищенні професіональної кваліфікації педпрацівників дошкільних закладів, на діагностико-прогресивних засадах. Концепція цієї системи сформульована й апробована в Черкаській області впродовж 80-х років двадцятого й перших років двадцять першого століть під керівництвом д. п. н. Турбовського Я. С. і зав. кабінетом дошкільного виховання обласного інституту післядипломної освіти

Шавровської В. Н. Працівники освітніх закладів, зокрема управлінсько-керівні, забезпечили неперервність підвищення кваліфікації на рівнях: особа – ДНЗ – райметодкабінет, ОІПОПП, реалізуючи принципи гуманізації, демократизації й співпраці всіх, причетних до проблем дошкільної освіти.

Було виокремлено чотири етапи діяльності, а саме: психолого-педагогічне діагностування – прогнозування і планування – реалізація планів – атестація процесу діяльності працівника.

Ще раз процитуємо Рене Декарта, що підкреслить складність і доцільність цієї кропіткої, але конче необхідної роботи: «Здоровий глузд є річ, розподілена справедливим за все на світі чином: кожен вважає себе настільки ним обдарованим, що навіть ті, кого найважче задовольнити у будь-якому іншому відношенні, зазвичай не прагнуть мати здорового глузду більше, ніж вони його мають... здатність правильно міркувати й відрізнити істину від хибі – що, власне, і є тим, що ми звемо здоровим глуздом, – від природи є однаково у всіх людей, а також про те, що ми спрямовуємо наші думки різними шляхами і розглядаємо не одні й ті ж самі речі. Адже недостатньо просто мати добрий розум, головне – це добре його докласти» [1, 15].

Саме діагностико-психологічний підхід у виявленні позитивів і негативів у педагога, дозволяє дійти до кожного й без тиску зверху, самостійно з допомогою керівника на плановій основі прогнозувати вдосконалення професійного рівня, вибудувати всю систему методичної роботи, досягти суб'єктивно-об'єктивного результату власних досягнень і досягнень діяльності освітнього закладу.

В основу цього методу покладено передбачення про те, що педагог є інтелігентом з професійною базою, який може самокритично й об'єктивно оцінити власні успіхи й невдачі, бачити скриті резерви й визначати шляхи подальшого вдосконалення. Результати діагностування доповнюються модифікаціями форм, методів, засобів незалежних оцінювань відповідних експертів і обґрунтованих незалежних оцінок. Виключаючи суб'єктивне діагностування (самооцінювання) з системи підвищення кваліфікації педагога, або розглядаючи його окремо від інших порушується демократично-об'єктивно естетичний підхід в оцінюванні діяльності працівника.

Як показує досвід, виключення з діагностичного арсеналу аналізу й прогнозування діяльності неправомірно. Адже: він є найпростішим і зручним для масового вивчення і не потребує надто вартісного обладнання (комп'ютер, а інколи листки паперу – якщо ще є ДНЗ без комп'ютерів); дозволяє накопичення статистичних даних моніторингу педагогічного зросту кожного педагога і

колективу в цілому; особистісний підхід до власних недоліків і досягнень (хто краще може знати це й визначити шляхи їх подолання й поширення власних досягнень серед колег); безстресовий підхід до самоаналізу. Не можна вважати, що нечесний самоаналіз буде привалювати» [5; 6].

Переоцінка своїх позитивів, за нашими даними, становить 0,02% й замовчування недоліків – 0,01%.

Зваживши всі «за» і «проти» можна зробити висновок, що самооцінка може і повинна бути використана при діагностично-прогностичному підході в організації діяльності освітніх закладів, РМД, ОІПОПП, т. б. на рівнях: особистість – дошкільний заклад – район – область.

Для проведення роботи з педагогічними працівниками на діагностико-прогностичних засадах повинні дотримуватися такі передумови:

- цілеспрямована, системна й синхронна робота наукових співробітників, адміністративних і методичних служб;
- знання реального стану навчально-виховної роботи (наявність порівневого і поелементного аналізу рівня знань, умінь, навичок дошкільників);
- аналіз кадрів у розрізі освіти, стану роботи, умов проживання педагогів і діяльності закладу; (К. Д. Ушинський, який вперше ввів поняття «теорія» і «практика» мистецтва виховання, конкретизує їх і обґрунтовує шляхи його розвитку і вдосконалення у практичній педагогічній діяльності. Вихователь, на його думку, повинен не лише прагнути пізнати людину такою, якою вона намагається виглядати, а є в дійсності з усіма її слабкостями і в усій її величі, знати людину в сім'ї, в суспільстві, на самоті з своєю совістю; у будь-якому віці, у всіх становищах, знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію розвитку будь-якої пристрасті й характеру [4, 36].
- психолого-педагогічна комфортність у взаємовідносинах того, хто діагностує, і того, кого діагностують;
- уміння працівників аналізувати свою діяльність (проводити самоаналіз заходів та аналіз роботи інших, роботи закладу в цілому);
- уміння (знання і володіння практикою) педагогічних керівників професійною етикою, методами психолого-педагогічного аналізу;
- наявність необхідної матеріальної бази (анкети, діагностичні карти, комп'ютер, психолого-педагогічна і методична література, картотека передового педагогічного досвіду);
- бажання (необхідність) самовдосконалюватись (К. Д. Ушинський писав, що вчитель у вчителів живе до того часу, доки він вчителя набуває досвід [4]. А Василь Олександрович Сухомлинський зауважу-

вав, що «Ні один вчитель не може бути універсалом... втіленням усіх достоїнств. У кожного щось переважає, кожен, маючи неповторну живинку, здатний яскравіше, повніше від інших розкрити, виявити себе в якійсь сфері духовного життя» [3, 382].

Роботу з використанням діагностування доцільно проводити в три етапи: підготовчий, робочий, заключний.

Підготовчий етап передбачає навчання педагогічних працівників умінню проводити самоаналіз і аналіз. В. О. Сухомлинський писав: «Один із секретів педагогічної творчості й полягає в тому, щоб пробудити в учителя інтерес до пошуку, до аналізу власної роботи. Хто намагається розібратися в хорошому й поганому на своїх уроках, у своїх взаєминах з вихованцями, той вже досяг половини успіху [2, 399]. Аналіз і самоаналіз здійснюється з допомогою анкет (паперовий чи комп'ютерний варіант). Анкета може містити:

- назву закладу, район; П. І. П. педагога, базову освіту, спеціальність, посаду, рік закінчення навчального закладу, сімейний стан, місце проживання;

- останній рік навчання на курсах при райметодкабінеті, при ОІПОПП; результати останньої атестації;
- тему післякурсowego завдання; проблему, над якою працює педагог;

самоаналіз роботи:

- вид діяльності, що реалізується найкраще; пропозиції;
- з яких питань діяльності бажано одержати допомогу (семинар на базі ППД, МО, наставництво, стажування, самоосвіта);
- корекція при співбесіді з ст. вихователем, методистом, зав. ДНЗ, керівником рай (обл.) метод об'єднання;
- форми методичної роботи в ДНЗ (на 1–2 роки), в РМК, в ОІПОПП (1–5 років).

Підготовчий етап в ДНЗ бажано проводити або перед службовою відпусткою (травень), або на початку нового навчального року (серпень, до складання річного плану).

На базі опрацювання результатів анкет складається діагностико-прогностична карта діяльності ДНЗ на новий навчальний рік і може мати такий вигляд:

№ п/п	П. І. П.	Посада (в якій віковій групі)	Спеціальність	Стаж роботи	Проблема, що вирішується найкраще	Проблеми, що потребують метод. допомоги	Форми роботи		
							ДНЗ	мМК	ОІПОПП

Проблема, над вирішенням якої буде працювати ДНЗ в даному році

Виходячи з аналізу анкет і даних діагностичної карти планується методична робота (підвищення професійного рівня) на рік. Наприклад, можуть бути такі форми роботи: педагогічні читання за результатами вирішення проблеми над якою працювали впродовж року («Психолого-педагогічне забезпечення, загартування дітей молодшого (середнього...) віку», «Патріотичне (моральне і т. п.) виховання засобами краєзнавчої роботи» і т. д.); гуртки (виготовлення гербарію, листівок для воїнів з АТО, іграшок-оберегів тощо); школа передового досвіду (навчання дітей творчості в процесі образотворчих занять); самоосвітня робота (заслуховування окремих вихователів, відкриті заняття, творчі звіти, наставницт-

ва, стажування тощо); постійно діючі семінари, семінари-практикуми (в контексті проблемної теми) наприклад «Впровадження в практику ДНЗ рекомендацій з розвитку загально навчальних умінь і навичок»; «Гуманістична спрямованість навчально-виховної роботи з дітьми»; «Гуманізація виховання»; «Організація активної пізнавальної діяльності дошкільника», «Раціональне використання ТЗН в умовах ДНЗ» «і т. п.

Без стратегічності в удосконаленні професійної підготовки, зокрема підвищення кваліфікації педагогів дошкільних закладів, як основної ланки формування освіченої, гуманної, патріотичноспрямованої людини не можна будувати нову людино-центричну державу.

Список використаних джерел

1. Рене Декарт «Міркування про метод, щоб правильно спрямувати свій розум і відшукувати істину в науках». — К.: Тандем. — 2001 — 102 с., — С. 26, 29.
2. Сухомлинський В. О. Розмова з молодими директорами школи. — Вибр. пед. твори в 5-ти Т. — К.: Рад. шк., 1997. — Т. 4. — С. 399.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти Т. — К., 1977. — Т. 3. — С. 382.
4. Ушинський К. Д. Твори. : в 6-ти Т., — К.: Рад. шк., 1952, Т. 4, С. 36
5. Кучай О. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій / О. В. Кучай // Вісник Черкаського університету. — Серія: Педагогічні науки. Випуск № 34(247). — 2012. — С. 137—140.

6. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів: монографія / за ред. д. пед. н., проф., дійсного члена НАПН України Н. Г. Ничкало. — Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. — 216 с.

References

1. Rene Dekart (2001) «Mirkuвання pro metod, shchob pravyl'no spryamuvaym sviy rozum i vidshukovuvaty istynu v naukakh» [«Discourse on the method to correctly guide our minds and seek the truth in the sciences»] K. : Tandem. 102.
2. Sukhomlynskyi V. O. (1997) Rozмова z molodymy dyrektoramy shkoly [Conversation with School Young Directors]. Vybr. ped. tvory v 5-ty T. K. Rad. shk. T. 4. 399.
3. Sukhomlyns'kyi V. O. (1977) Vybrani tvory [Selected Works]: V 5-ty T. K. T3, 382.
4. Ushynskyi K. D. (1952) Tvory [Works]: V 6- ty T. K. : Rad. shk. T4, 36.
5. Kuchai O. (2012) Osoblyvosti pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy mul'tymediynykh tekhnolohiy [Features of the preparation of future teachers of elementary classes by means of multimedia technologies] Visnyk Cherkas'koho universytetu. Seriya: Pedagogichni nauky. Vypusk № 34(247). 137-140.
6. Kuchai T. P. (2010) Pidhotovka maybutnikh uchyteliv v universytetakh Velykoyi Brytaniyi do ekolohichnoho vykhovannya uchniv [Preparation of future teachers at UK universities for environmental education of students]: monohrafiya / za red. d. ped. n., prof., diysnoho chlena NAPN Ukrayiny N. H. Nychkalo. Cherkasy: CHNU imeni Bohdana Khmel'nyts'koho, 216.

Біда О. А., Прокопенко Л. И., Чичук А. Стратегия совершенствования образовательной деятельности в процессе повышения квалификации работников дошкольных учебных заведений в Украине

В статье выделены составляющие непрерывной системы формирования педагога-профессионала в Украине. Авторы остановились на повышении профессиональной квалификации педагогических работников дошкольных учреждений, на диагностико-прогрессивных началах. Отмечено, что именно диагностико-психологический подход в выявлении позитивов и негативов у педагога, позволяет прийти к каждому и без давления сверху, самостоятельно с помощью руководителя на плановой основе прогнозировать совершенствования профессионального уровня, выстроить всю систему методической работы, достичь субъективно-о ' объективного результата собственных достижений и достижений деятельности образовательного учреждения.

Ключевые слова: непрерывная система формирования педагога-профессионала, повышение профессиональной квалификации педагогических работников дошкольных учреждений, диагностико-прогрессивные принципы, диагностирования, совершенствования образовательной деятельности.

Bida O., Prokopenko L., Chychuk A. Strategy of improvement of educational activity in the process of professional development of preschool educational institutions in Ukraine

The article outlines the components of a continuous system of formation of a professional teacher in Ukraine: propaedeutic training (in the family, pedagogical classes, circles, psychological and pedagogical selection when entering the pedagogical educational institutions); training in pedagogical institutions with a minimum of 1/3 of practical training in relevant educational institutions; refresher training and retraining according to the need of an educational institution or institution. The authors stopped improving the professional qualifications of pedagogical workers in pre-school institutions, on diagnostic and progressive principles. It is emphasized that it is the diagnostic-psychological approach in identifying positive and negative at the teacher, allows you to reach each and without pressure from above, independently, with the help of the head on a planned basis, to predict the perfection of the professional level, to construct the whole system of methodical work, to achieve subjectively-on ' the objective result of their own achievements and achievements of the educational institution. The basis of this method is the prediction that the teacher is an intellectual with a professional base that can self-critically and objectively evaluate their own successes and failures, see hidden reserves and identify ways to further improve. The results of the diagnosis are supplemented by modifications of the forms, methods, means of independent evaluations of the relevant experts and substantiated independent evaluations.

Key words: continuous system of teacher-professional formation, improvement of professional qualification of teaching staff of preschool institutions, diagnostic and progressive principles, diagnosis, improvement of educational activity.

Стаття надійшла до редколегії 11. 10. 2017

УДК 373.3:005.519.3(439)»19.(09)

Катерина БІНИЦЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна
e-mail: rfn. yz87@gmail. com

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УГОРЩИНІ (90-ті рр. XX ст.) ЯК ПРЕДМЕТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО АНАЛІЗУ

У статті висвітлено проблему розвитку початкової освіти Угорщині в контексті міждисциплінарного аналізу у період 90-их рр. XX ст. Автором вивчено погляди угорських вчених, щодо факторів, які мали вплив на розвиток системи освіти у 90-их рр. XX ст.

Автором проаналізовано нормативно-правову базу розвитку початкової освіти Угорщині в період 90-их рр. XX ст. Зазначено, що трансформація у системі освіти регулювалась на рівні державних нормативно-правових актів. Визначено, що причинами структурних змін, які відбулися в системі освіти у цей період були: економічні, демографічні, адміністративні та соціальні трансформації. Узагальнено, що вплив політичних змін на розвиток угорської державної системи освіти є навіть більш потужним, ніж економічні трансформації. Проаналізовано структуру системи освіти, а також тривалість навчання та вік дітей, який необхідний для навчання в початковій школі.

До основних змін у державній системі освіти в 90-х рр. XX ст. віднесено: трансформацію регуляторних та управлінських відносин, які є найважливішими важелями, оскільки з'явилися нові відносини та форми власності. Акцентовано, що децентралізація в управлінні системою освіти, яка впроваджувалась в цей період мала багато переваг та однак, і очевидних недоліків. Проаналізовані процеси, які впливали на умови роботи та соціальний захист угорських вчителів.

Узагальнено, що частково внаслідок політичних, економічних, демографічних, адміністративних та соціальних трансформацій, а також частково завдяки історичним внутрішнім проблемам в 90-их рр. XX ст. відбулося кардинальні перетворення в системі державної освіти Угорщині. Акцентовано, що в результаті трансформацій до кінця десятиріччя були визначені нові умови для розвитку системи освіти в XXI ст.

Ключові слова: розвиток, система освіти, початкова освіта, Угорщина, аналіз.

У сучасному світі відбуваються процеси глобалізації в економіці, що впливають на процес трансформацій сфери освіти та навчання. Країни Європейського Союзу мотивують своїх громадян до переосмислення цілей навчання. Спільна європейська освітня політика орієнтована на формування здатності людини працювати у будь-яких ситуаціях. Розробка таких навчальних планів стала однією з найважливіших цілей освітньої політики, що є поштовхом до нормативно-правових та навчально-методичних змін, які застосовують нові держави-члени ЄС, такі як Угорщина [3].

Аналіз наукових джерел з означеної проблеми свідчить, що різноманітні аспекти підготовки педагогічних кадрів за кордоном досліджували К. Годлевська, Т. Десятов, Т. Кристопчук, Л. Пуховська. У наукових працях угорських вчених, як Х. Габор, А. Імре, А. Карпаті, З. Лапоса охарактеризовано сучасний стан розвитку системи освіти Угорщини.

Мета статті полягає у вивченні розвитку системи початкової освіти Угорщини в 90-их рр. XX ст. як предмету міждисциплінарного аналізу.

При вивченні розвитку шкільних систем освіти інших країн слід враховувати, що системи освіти змінюються відповідно до історичних та культурних традицій конкретної країни та світу. З ін-

шого боку, на розвиток систем освіти впливають і зовнішні чинники, такі як економічне середовище, демографічні умови: народжуваність, щільність населення, безробіття серед молоді та ін. Особливо розвиток системи освіти, залежить від економічного становища, а саме: піднесення чи спаду економіки. Сучасні системи освіти європейських країн в освітньому просторі наближаються одна до одної і мають схожі ознаки [4].

Усвідомлюючи світові тенденції та виклики щодо розвитку угорської системи освіти, вчений Х. Габор акцентує, що майбутній розвиток Угорщини принципово визначається приналежністю країни до європейської спільноти розвинених країн з ринковою економікою. Однак, вчений зазначає, що через відносно низький економічний розвиток, який історично склався інтеграція в цю спільноту буде поступовим та тривалим процесом [5].

Що стосується розвитку державної системи освіти, то вплив політичних змін є навіть більш важливим, ніж економічні трансформації. Угорська політична система була перетворена з однопартійної соціалістичної системи на сучасну парламентську демократію. В Угорщині відбулись трансформації з держави колишнього соціалістичного блоку до країни із розвинутою західною демократією.

Угорщина від держави з плановою економікою перетворилась у державу з приватною ринковою економікою, яка активно інтегрується в світову економічну систему.

Деякі зміни, що вплинули на структуру школи та відбулися в 90-х рр. XX ст. розпочалася в другій половині 80-их рр. Відповідно Закону «Про освіту» 1985 р. згідно з яким зміст освіти та організаційна структура школи розроблялись на рівні місцевої громади, конкретної школи. Це були перші спроби розпочати освітні реформи. Насправді кардинальні зміни почалися на рубежі 1980–1990-их рр., які були частково закріплені законодавчо поправкою уряду 1990 р., яка дозволяла створенню єдиної середньої загальноосвітньої школи, до прийняття Закону «Про громадську освіту» 1993 р. Зазначимо, що у той час зміни на рівні школи потребували схвалення на державному рівні [3; 8].

Заслужують на особливу увагу аналіз демографічних тенденцій, які мають прямий вплив на розвиток системи освіти. Угорщина в період 70-их – початку 80-их рр. XX ст. переживала кризи, а система освіти зіткнулася з надзвичайною проблемою, а саме в цей період відбулось різке зниження чисельності населення шкільного віку. Вплив стійкого демографічного спаду безпосередньо впливає на потенційні шляхи розвитку системи освіти протягом декількох десятиліть. В період з 1975 р. по 1999 р. кількість населення, народжених за один рік, було від 189 000 чол. до 94 000 чол., що становило приблизно половину населення країни [5].

Такі високі демографічні хвилі мали значний вплив на систему освіти, зокрема на вищі навчальні заклади з підготовки вчителів. Однак, демографічний спад може спричинити як серйозні кризи, так і економічне зростання. На приклад, у 80-их рр. XX ст. в країні відбулось зростання народжуваності дітей, що викликало серйозні проблеми з матеріально-технічним забезпеченням сфери освіти (наявність шкіл, обладнання навчальних кабінетів та ін.) та вакансій вчительських посад. Однак, скорочення числа дітей, так само викликає негативні процеси в сфері освіти. Так, в умовах демографічної кризи з'являється «надлишкові освітні заклади», які потрібно реорганізувати або закрити, що призводить до скорочення вчителів [5].

Вплив демографічного спаду посилювався за рахунок інших чинників, зокрема трансформації форм власності. З утворенням системи місцевого самоврядування було змінено систему фінансування закладів освіти, а саме перехід від державного фінансування до фінансування місцевими громадами.

Частково внаслідок усього вище викладеного, а також частково завдяки історичним внутрішнім

проблемам, в 90-их рр. XX ст. відбулося перетворення в системі державної освіти. У результаті трансформацій до кінця десятиріччя були визначені нові умови для розвитку системи освіти в XXI ст.

Протягом 1990-их рр. кілька разів відбувались нормативно-правові зміни у регулюванні системи освіти. По-перше, в 1990 р. відбулась політична трансформація країни, а в 1993 р. було прийнято новий Закон «Про державну освіту та професійну підготовку», який був розроблений відповідно до демократичних принципів розвитку та вимог ринкової економіки. Також нормативно-правові акти, які регулювали сферу освіти приймалися у 1995 р. і 1996 р. У 1999 р., було внесено ще одну суттєву поправку до Закону «Про освіту», проте основні нормативно-правові умови, встановлені в 1993 р. суттєво не змінювались. Окрім законів, які регулюють державну систему освіти, на її функціонування значною мірою впливали і інші державні закони, прийняті в 90-их рр. XX ст., зокрема Закон 1990 р. «Про реорганізацію органів місцевого самоврядування у державній освіті» та Закон «Про державну службу», в яких змінюється статус професії вчителя, що мало виняткове значення для розвитку системи освіти [8].

Серед основних змін у державній системі освіти в 90-х рр. XX ст. можна визначити: трансформацію регуляторних та управлінських відносин, які є найважливішими важелями, оскільки з'явилися нові відносини та форми власності. На початку 90-х рр. XX ст. майже всі школи належали органам місцевого самоврядування, які мали значну автономію. Ця реорганізація була підтримана реформою з державного фінансування системи освіти, включаючи розробку нових механізмів розподілу фінансових ресурсів, активного впровадження автономії закладів освіти. Система освіти стала керуватись місцевими державними службами Угорщини, а діяльність шкіл була значною мірою пов'язана з освітніми потребами місцевих громад. Були створені в 1990-х рр. освітні установи середньої освіти, тобто середні школи, до структури яких входила початкова освіта, яку надавали в початкових класах, школи стали місцевими навчальними закладами. Більше половини таких закладів знаходились в містах та селищах, які мали населення менше 2000 мешканців [3].

У 1980-их рр., як угорські, так і зарубіжні аналітики визначали управління системою освіти як централізовану або «пруську традиційну систему», однак вже в кінці 90-их рр., Угорщина стала однією з держав з найбільш децентралізованою системою управління освітою. Це підтверджують дані аналізу, проведеного OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD –

міжнародна економічна організація розвинених країн, яка визнає принципи представницької демократії та вільної ринкової економіки [13]) в середині 90-их рр., угорська держава, поміж усіх держав-членів міжнародних організацій є найбільш децентралізованою, тобто зміст освіти, підбір педагогічного персоналу, інфраструктура та фінансування закладів освіти все менше вирішувалось на державному рівні і все більш на місцевому рівні. Децентралізація в управлінні системою освіти, яка впроваджувалась мала багато переваг та однак, і очевидних недоліків. До переваг відносять: високий ступінь адаптивності вчителів та учнів, можливість залучення місцевих фінансових ресурсів, самостійні рішення керівників при прийомі і звільненні вчителів. До недоліків можна віднести різний матеріально-технічний рівень забезпечення закладів освіти та різний рівень професійної кваліфікації педагогів у селах та містах [3].

Угорська система державної освіти у 90-ті рр. XX ст. характеризувалася не тільки тим, що там були обмежені фінансові ресурси, а й тим, що вони використовувалися вкрай неефективно. У другій половині десятиліття, у системах народної освіти колишніх країнах соціалістичного блоку, в тому числі в Угорщині виокремлюють тенденцію у потребі набагато більшої чисельності вчителів, ніж у системах освіти більшості держав-членів ЄС [10]. Частково це пов'язано з тим, що в східноєвропейському регіоні країни платять набагато нижчу зарплату вчителям, що зумовлено їх державним рівнем економічного розвитку.

Всі реформи в 90-их рр. XX ст. мали значення для розвитку системи шкільної освіти, а саме: вдосконалення змісту існуючих навчальних програм, тривалості навчання, віку початку і закінчення навчання учнями, типів шкіл та ін. Структура школи та політика уряду щодо неї, безсумнівно, є однією з найважливіших і складних проблем у освітній політиці країни протягом XX ст. Угорщина входить в число країн Східної Європи, які в результаті політичної і соціальної трансформації у вертикальній структурі шкільної системи провели значні зміни, зокрема: було введено новий зміст навчальних програм та змінено їх тривалість, з'явилися різні рівні навчання. Одним із найскладніших завдань державної політики в структурі шкільної освіти було реформування середньої школи (збільшення терміну навчання від 10 до 12 років). Нові національні навчальні програми були введені в 1995 р. і за структурою складали такі періоди навчання в роках: 6 + 4 + 2, однак у 1998 р. в Угорщині повернулись до структури навчання по таких термінах: 8 + 4 р. з метою забезпечення рівних можливостей при навчанні

дітей. Реформа вводилася поступово з 6 до 8 років навчання в середній школі, щоб учні могли адаптуватися [6].

Окрім змін в структурі освіти, відбулась трансформація системи змісту шкільної освіти. Так було введено національний базовий навчальний план більш широко відомий, як NAT (NAT – Hungarian Accreditation Board – угорська державний орган з акредитації) [12]. Однак, реформа проводилась з цілою низкою суперечностей: між структурними і регуляторними відносинами у школах, з недостатнім професійним рівнем вчителів, а також через технічні труднощі в процесі її реалізації. В той же час в системі освіти Угорщини впровадження NAT вперше змусило тисячі шкіл сформувати свої власні цілі і адаптуватися до вимог освітньої діяльності.

Таким чином, угорська система освіти зазнала фундаментальних трансформацій. Ці перетворення змінили внутрішнє педагогічне мислення вчителів, роль вчителя у суспільстві, організаційні та суспільні відносини в школах, відносини між школами, державою та громадянами. Проте варто відзначити деякі очевидні позитивні ефекти – трансформація умов роботи у школах та підвищення вимог щодо професійної підготовки вчителів до педагогічної професії.

Вчителям колишніх державних закладів, які перейшли до органів місцевого самоврядування, було надано статус державного службовця. Відповідно, до вчителів застосовували ті самі загальні правила оплати праці та зайнятості як у органах державної влади та інших установах державної служби. З одного боку, це давало вчителям відчуття безпеки та стабільності при отриманні оплати праці, з іншого боку умови життя і праці вчителів залежали від державної політики щодо надання державних гарантій. Проте, наприкінці десятиріччя, почалося розмивання єдиного економічного регулювання: для вчителів було запроваджено спеціальні тарифні розряди із нарахування заробітної плати. До середини 1990-х років вчительська праця була престижною серед населення внаслідок спаду зайнятості в інших секторах економіки, а реальна заробітна плата була стабільною та більш оплачуваною ніж у інших професіях [3].

Однак в середині десятиліття відбулося різке скорочення державних витрат на сферу освіти внаслідок чого почалися звільнення в цій галузі, що призвело до зниження якості кадрового потенціалу вчителів. Як наслідок, різниця в заробітній праці працівників державних навчальних закладів та приватних шкіл була суттєвою. Педагоги стали однією з найменш захищеною соціальною групою в угорському суспільстві. Необхідність

підтримки рівня життя вчителів призвела до зростаючого відтоку найбільш кваліфікованих і найбільш мобільних педагогічних працівників та масового залучення населення до навчання в університетах на педагогічних спеціальностях. Ці процеси неминуче призвели до соціальної девальвації професії педагога та до погіршення якості кваліфікації вчителя. Довгострокові наслідки цих процесів і сьогодні є непередбачуваними. Проте немає сумнівів, що цей фактор відігравав вирішальну роль у погіршенні професійної якості педагогічних кадрів системи освіти в цілому, який підлягає більш детальному аналізу [3].

Розробка та впровадження нових навчальних програм, підручників стало суттєвим внеском у розвиток системи освіти, а швидкий розвиток інформаційних технологій, нових функцій вчителя (наприклад, експерт громадської освіти) і, зокрема зміни у нормативно-правому середовищі призвели до подальшого збільшення вимог до підготовки вчителів. Всі ці зміни та нові вимоги суспільства щодо підготовки та підвищення кваліфікації вчителів з боку держави привели до значно більшої потреби в самоосвіті та саморозвитку педагогів ніж раніше. Професійний розвиток вчителя – це новий механізм розвитку, особливо в умовах професійної підготовки до майбутньої роботи. Модель професійної підготовки вчителів Угорщини, є унікальною угорською моделлю, яка спонукала до створення великої кількості навчальних закладів з підготовки вчителів. З цією метою для вчителів з'явилися нові можливості для професійного розвитку та самореалізації.

Внаслідок структурних змін угорська система освіти характеризувалася особливим переходом. У 90-х рр. XX ст. попередня структура системи освіти була знищена, однак нова структура системи ще не була остаточно сформованою, але вже були виокремлені її основні контури [7, 10].

Причинами структурних змін, які відбулися в системі освіти у 90-ті р. XX ст. були: економічні, демографічні, адміністративні та соціальні трансформації. Найважливішою, на нашу думку, була демографічна причина, яка є загальною для структурних перетворень для східноєвропейських країн – зменшення кількості учнів і як наслідок закриття шкіл та скорочення вчителів. Так, у період 1989–1996 рр. кількість випускників угорських шкіл скоротилася з 171 000 чол. до 120 000 чол., а школам з великою чисельністю учнів необхідно було зробити зусилля для збереження свого контингенту. Основною реформою стала адміністративна реформа країни та переведення на рівень місцевого самоврядування та фінансування навчальних закладів, що привело до довгострокових структурних перетворень. Вплив цих чинників бу-

ло посилено недостатнім державним фінансуванням системи освіти у наслідок економічних криз [3].

На сьогодні держава забезпечує надання безкоштовної шкільної освіти шляхом створення і підтримки діяльності навчальних закладів, а також співпраці з релігійними та приватними установами шляхом укладення угод про державну освіту. Держава в особі органів державного управління приймає активну участь у розробці та впровадженні національної навчальної програми. У III статті Закону «Про державну освіту» 2011 р. визначено сучасну структуру угорської системи освіти [2].

Відповідно цього закону угорська система освіти має таку структуру: початкова освіта учнів організована як система єдиної 8 класної шкільної структури (зазвичай для школярів у віці від 6 до 14 років, з 1 до 8 класів). Початкову освіту учні здобувають в початкових школах (*Általános iskola*) [14; 15]. Початкова школа має II рівні. Перший рівень 1–4 класи – фундаментальний; II – нижчий рівень середньої освіти охоплює 5–8 класи. На I рівні учні вивчають угорську мову та літературу, граматику, математику, музику, мистецтво, фізичне виховання, екологічні науки (з 1-го до 5-го класу); вивчається одна або дві іноземні мови (як правило англійська, німецька або французька мови). До 1990 р. російська мова була обов'язковою [1].

Загальноосвітні навчальні заклади забезпечують здобуття загальної освіти та проводять підготовку учнів до закінчення середньої школи, яка є обов'язковою умовою для здобуття вищої освіти.

Угорська мова є офіційною мовою навчання в Угорщині, але також функціонують навчальні заклади для національних меншин з їхніми мовами навчання [6].

Зазначимо, що діти розпочинають навчання у початковій школі, у 6-ти річному віці (чи у 7 років, якщо вони народилися після 31 травня календарного року, однак найпізніше віддати дитину до школи дозволяється у віці 8 р.) [11]. Навчання проводиться 5 днів на тиждень та починається 1 вересня, а закінчується у середині червня з тривалістю навчального року –185 днів. На фундаментальному рівні (1–4 класи початкової освіти) оцінки за навчальну успішність учнів не виставляються [2].

Зазначимо, що система державної освіти в Угорщині (90-ті рр. XX ст.) була однією з соціальних систем, яка менш зазнала впливів від глобалізації та міжнародної інтеграції та розвиток якої в основному був спричинений внутрішніми національними процесами. Угорський вчений А. Карпаті вважає, що колишні країни соціалістичного табору Центрально-Східного регіону Європи включаючи Угорщину у більшій мірі зіткнулися із наслідками централізованого державного регулювання

сфери освіти ОЕСР [9]. Тому, із середини 90-их рр. XX ст. у сфері державної системи освіти у цих країнах відбулись кардинальні реформи з метою підвищення ефективності їхніх систем, визначенні національних пріоритетів освітньої політики.

Визначено, що частково внаслідок політичних, економічних, демографічних, адміністратив-

них та соціальних трансформацій, а також частково завдяки історичним внутрішнім проблемам в 90-их рр. XX ст. відбулося кардинальне перетворення в системі початкової освіти Угорщини. Узагальнено, що в результаті трансформацій до кінця десятиріччя були визначені нові умови для розвитку системи освіти в XXI ст.

Список використаних джерел

1. Освіта в Угорщині [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0>.
2. 2011. évi CX. Törvény [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjy27XI3IfYAhXOhrQKHTRCdZ4QFggtMAE&url=http%3A%2F%2Fbkmkik.hu>.
3. A közoktatás szerkezetének alakulása Magyarországon [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0>.
4. Forradalom és rendszerváltás között [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/12.03.html>.
5. Gábor H. A magyar közoktatás az ezredfordulón / Halász Gábor // [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <http://halaszg.ofi.hu/download/Ezredfordulo-1.htm>.
6. Hungary [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/hungary/>.
7. Imre A. Tartalmi modernizáció a gimnáziumokban és a vegyes középiskolákban / Imre Anna [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <http://ofi.hu/tudastar/tartalmi-valtozasok/tartalmi-modernizacio-090617>.
8. Jogszabályok H. Elektronikus Gyűjteménye / Natályos Jogszabályok // [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : www.magyarorszag.hu/
9. Kárpáti A. Iskola és társadalom / Andrea Kárpáti // Multimédia és Pedagógia — Nevelélmélet [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : http://edutech.elte.hu/multiped/ped_07/ped_07.pdf.
10. Key data in education in Europe \ ECSC-EC- EAEC, Official Publications of the European Communities, 2000 Luxembourg Eurydice. — 297 s.
11. Kształcenie obowiązkowe w Europie. Węgry. [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <https://www.studentnews.pl/s/3296/68613-Kształcenie-obowiazkowe-w-Europie/4014943-Wegry.htm>.
12. NAT — Hungarian Accreditation Board [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <https://www.dakks.de/en/content/hungarian-accreditation-board-nat-terminated>.
13. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <http://www.oecd.org/about/>.
14. Overview of the Hungarian education system [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Hungary:Overview/>.
15. The Hungarian education system described and compared with the Dutch system / EP-Nuffic 2nd edition 2011. — version 2, January 2015. — [Електронний Ресурс]. — Режим Доступу : <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-hungary.pdf>.

References

1. Osvita v Uhorshchyni, (2017) [The Hungarian education] Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0>.
2. 2011. évi CX. Törvény (2017). Retrieved from <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjy27XI3IfYAhXOhrQKHTRCdZ4QFggtMAE&url=http%3A%2F%2Fbkmkik.hu>. [in Hungarian].
3. A közoktatás szerkezetének alakulása Magyarországon (2017). Retrieved from <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0>. [in Hungarian].
4. Forradalom és rendszerváltás között. (2017) Retrieved from <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0>. [in Hungarian].
5. Gábor, H. A. (2017). Magyar közoktatás az ezredfordulón Retrieved from <http://halaszg.ofi.hu/download/Ezredfordulo-1.htm>. [in Hungarian].
6. Hungary (2017). Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/hungary/>. [in English].
7. Imre, A. (2017). Tartalmi modernizáció a gimnáziumokban és a vegyes középiskolákban Retrieved from <http://ofi.hu/tudastar/tartalmi-valtozasok/tartalmi-modernizacio-090617>. [in Hungarian].
8. Jogszabályok, H. (2017) Elektronikus Gyűjteménye Retrieved from : www.magyarorszag.hu/. [in Hungarian].
9. Kárpáti, A. (2017) Iskola és társadalom, Multimédia és Pedagógia — Nevelélmélet. Retrieved from http://edutech.elte.hu/multiped/ped_07/ped_07.pdf. [in Hungarian].
10. Key data in education in Europe (2000), ECSC-EC- EAEC, Official Publications of the European Communities, Luxembourg, Eurydice. [in English].
11. Kształcenie obowiązkowe w Europie. Węgry. (2017) Retrieved from : <https://www.studentnews.pl/s/3296/68613-Kształcenie-obowiazkowe-w-Europie/4014943-Wegry.htm>. [in Polish].
12. NAT — Hungarian Accreditation Board (2017). Retrieved from : <https://www.dakks.de/en/content/hungarian-accreditation-board-nat-terminated>. [in English].
13. Organisation for Economic Co-operation and Development, (2017) OECD. Retrieved from : <http://www.oecd.org/about/>. [in English].

14. Overview of the Hungarian education system. (2017) Retrieved from : <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Hungary:Overview/>. [in English].
15. The Hungarian education system described and compared with the Dutch system, (2015) EP-Nuffic 2nd edition 2011. Version 2. Retrieved from : <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-hungary.pdf>. [in English].

Биницкая Е. Н. Развитие системы начального образования Венгрии (период 90-х гг. XX в.) как предмет междисциплинарного анализа

В статье освещена проблема развития начального образования Венгрии в контексте междисциплинарного анализа в период 90-х гг. XX в. Автором изучено взгляды венгерских ученых о факторах, которые повлияли на развитие системы образования в 90-х гг. XX в. Обобщенно, что частично вследствие политических, экономических, демографических, административных и социальных трансформаций, а также частично благодаря историческим внутренним проблемам в 90-х гг. XX в. произошло кардинальные преобразования в системе государственного образования Венгрии. Акцентировано, что в результате трансформаций к концу десятилетия были определены новые условия для развития системы образования в XXI в.

Ключевые слова: развитие, система образования, начальное образование, Венгрия, анализ.

Binytska K. Development of Primary Education in Hungary (1990-s) as a Subject of Interdisciplinary Analysis

The article deals with the problem of the development of primary education in Hungary in the context of interdisciplinary analysis during the 1990-s. The author examines the views of Hungarian scholars on the factors that influenced the development of the education system in the 1990-s.

The author analyzed the normative and legal framework of the development of primary education in Hungary during the 1990-s. It is mentioned that the transformation in the education system was regulated at the level of state normative legal acts. It is determined that the causes of structural changes that took place in the education system in this period were: economic, demographic, administrative and social transformations. It is generalized that the influence of political changes on the development of the Hungarian state system of education is even more powerful than economic transformations. The structure of the education system as well as the length of education and the age of children, which is necessary for studying in primary school, have been analyzed.

To the main changes in the state education system in the 1990-s belong the following: transformation of regulatory and managerial relations, which are the most important levers, since new relationships and forms of ownership have emerged. It is emphasized that decentralization in the management of the education system that was implemented during this period had many advantages, but of course it also had obvious shortcomings. The processes that influenced the working conditions and the social protection of Hungarian teachers have been analyzed.

It is generalized that partly due to political, economic, demographic, administrative and social transformations, and partly due to historical domestic problems in the 1990-s there was a fundamental change in the system of state education in Hungary. It is accentuated that as a result of these transformations by the end of the decade, new conditions were determined for the development of the education system in the XXI century.

Key words: development, transformation, education system, primary education, Hungary.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 378.147(100):62-057.21

Ігор БУЦИК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки Національного університету
біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна
e-mail: i_butsyk@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ДОСВІДУ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ

У статті запропоновані матеріали аналізу зарубіжного досвіду організації професійної підготовки інженерів (Німеччина, США, Великобританія), виділено характерні особливості у формуванні дослідницької компетентності студентів інженерних спеціальностей, охарактеризована організація навчання з опорою на компетентнісний підхід, тісну співпрацю закладу освіти з виробництвом, освітніми та науковими установами.

Ключові слова: дослідницька компетентність, професійна підготовка, інженер, навчальний процес.

Існуючі сучасні потреби і вимоги виробництва, ринку праці та запитів роботодавців стали визначальними факторами у розвитку освітніх процесів, що спрямовані на перспективу розвитку економіки, технологій та суспільних відносин. Нині проблема підготовки інженерів освіти до дослідницької професійної діяльності у закладах вищої певним чином вирішується у багатьох країнах. Актуальність дослідження міжнародного досвіду підготовки студентів до дослідницької діяльності обумовлена можливостями використання найбільш цінних досягнень в системі аграрної інженерної освіти нашої держави.

Світова практика професійної інженерної роботи в аграрному виробництві вказує на досить широкий спектр напрямів діяльності фахівців. На сьогодні інженери вирішують виробничі проблеми у сільському господарстві у напрямках використання технічних засобів, джерел енергії, забезпечення ефективності роботи машин, використання будівель і споруд, вирішення екологічних проблем, зберігання і переробки сільськогосподарської продукції.

На сьогодні в науковій теорії поширені різні думки стосовно функціонування різноманітних систем в сучасній освіті, зокрема: роботи А. Авер'янова, І. Блаубергата, Є. Голубкова, І. Дудника, В. Могилевського, В. Садовського, М. Сетрова, А. Уємова, Ю. Черняка, Е. Юдіна, присвячені обґрунтуванню загальної теорії систем; у роботах В. Беспалька, В. Євдокімова, О. Пехоти, І. Прокопенка, Т. Сільченкова, О. Янкович охарактеризовані складові педагогічних технологій та можливості їх функціонування; у працях М. Корольова, А. Новікова, О. Пономарьова, Н. Сильченкової, Т. Феценко, А. Пишало, Ю. Брановського, А. Ваноріна,

Т. Степанової описуються методичні системи в організації навчання певним навчальним дисциплінам; у роботах С. Акімова, Г. Лобової розглядаються методичні системи формування дослідницьких здатностей. Проте до сьогодні у наукових виданнях не приділялося уваги щодо вирішення проблеми розробки та функціонування методичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів аграрного профілю.

Метою статті є виявити особливості світового освітнього досвіду у формуванні дослідницької компетентності інженерів.

Для виконання інженером професійних завдань, як вважає світова спільнота, він має володіти важливими професійними здатностями, що включають [4]: *аналітичні уміння та навички, комунікативні уміння і навички, уміння та навички математичних розрахунків, уміння вирішувати проблеми*. Виходячи із аналізу сучасної світової практики агропромислового виробництва (США, Німеччина, Франція, Великобританія), приходимо до висновку, що в основі професійної роботи інженерів-аграрників лежить їх цілеспрямована дослідницька діяльність, як складова загальних виробничо-професійних завдань. Крім того, дослідженням було встановлено, що інженер-аграрник має володіти *аналітичними, комунікативними, математичними уміннями і навичками, уміння і навички вирішувати виробничі проблеми, які ґрунтується на онові проведення досліджень та проектування* [4].

Нинішній провідний світовий досвід підготовки фахівців спрямований на формування компетентного фахівця. З початку цього століття у багатьох країнах зазнали кардинальних змін освітні стандарти, які почали спиратися на компетентний

підхід. Наприклад, стандарти з акредитації інженерної освіти (ABET в США, стандарти компетенцій професійних інженерів UK-SPEC в Великобританії). У багатьох країнах здійснено реформування вищої освіти у рамках міжнародних проектів, таких як Болонська декларація або проект EUR-ACE з акредитації інженерних програм і випускників у Європі [3].

Нині компетентнісний підхід у вищій освіті широко реалізується у багатьох країнах світу, зокрема деякі держави вже мають півстолітній досвід його використання. З метою дослідження проблеми формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю вдалося до вивчення досвіду реалізації різних моделей компетентнісного підходу у межах провідних закордонних наукових шкіл.

Існуюча світова практика інженерної освіти побудована на сучасних виробничих та наукових інтересах, враховує розробки та компетентні вимоги різноманітних міжнародних об'єднань, серед яких асоціації, мережі, акредитаційні ради і т. п. Загальною метою діяльності таких організацій є підвищення якості світової інженерної підготовки. Серед найвідоміших таких організацій є інженерні професійні асоціації: Європейське товариство інженерної освіти (SEFI), мережа Active Learning in Engineering Education (ALE), міжнародна організація з акредитації програм – Акредитаційна рада з інженерії та технологій (ABET), Європейська мережа акредитації інженерної освіти (ENAE).

Такий підхід до оцінювання якості інженерної освіти дозволяє зовнішніми чинниками вплинути на організацію освітнього процесу, і, відповідно, на самий процес навчання. Подібні організації є дуже корисними для сучасної інженерної освіти, науки і економіки. Вони безпосередньо створюють «трикутник підготовки інженера», об'єднуючи у три основні складові підготовки – науку,

виробництво і вищий навчальний заклад, виступаючи при цьому певним механізмом тісної співпраці (рис. 1). Такий підхід дозволяє підвищити рівень підготовки інженера, який у подальшій професійній діяльності зможе внести свій вклад у розвиток науки та економіки.

Проведений аналіз зарубіжного досвіду підготовки інженерів дозволив встановити певні управлінські особливості організації навчання, що передбачають: опору на компетентнісний підхід; використання у підготовці загальнодержавної рамки кваліфікацій; тісну співпрацю з виробництвом, освітніми та науковими установами; обов'язкове оцінювання якості освіти. Крім цього, на основі проведеного аналізу закордонного досвіду [1–17] було підтверджено необхідність запозичення передових конструктивних управлінських особливостей в організації освітніх процесів на основі тісного зв'язку із наукою та виробництвом та спрямованості результату навчання на формування дослідницької компетентності майбутнього інженера.

Нинішній провідний світовий досвід підготовки інженерів спрямований на формування компетентного фахівця. Проведений контент-аналіз сучасної практики організації навчання у підготовці інженерів до дослідницької професійної діяльності у деяких країнах дозволив виділити такі організаційні підходи: компетентнісний, інтегрований (корпоративний), науково-орієнтований, практико-орієнтований та інноваційний.

Сучасна світова інженерна підготовка здійснюється у межах різнотипних освітніх програм, що є характерними різним напрямом професійної діяльності. Проведена робота щодо виявлення специфічних особливостей у методичних підходах провідної світової освітньої практики, у межах підготовки інженерів до дослідницької професійної діяльності, дозволила встановити низку подібних та характерних рис в організації навчання різних освітніх програм. З метою узагальнення отриманих результатів аналізу подамо їх короткий опис.

Досить важливу роль у задоволенні потреб сучасного світового виробництва щодо формування компетентних інженерів відіграє інтегрований (корпоративний) підхід до організації навчання, що передбачає об'єднання вищого закладу освіти, науки та виробничих установ. Тісна співпраця закладів освіти у підготовці інженерів з науковими установами і виробництвом здійснюється у Німеччині, Великобританії та США. У Німеччині наукові установи тісно співпрацюють з освітніми, що спричиняє прискорення впровадження винаходів у промисловість і реалізації наукового потенціалу країни. Підготовка інженерних кадрів у

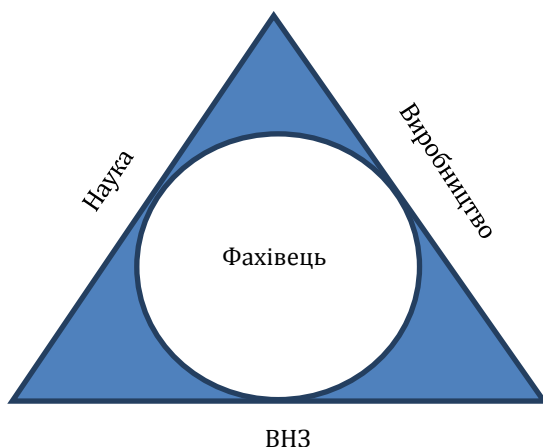


Рис. 1. Трикутник підготовки інженера

Німеччині передбачає і інтегрований, і на науково-організаційний підходи [2, 15, 16]. Науково-дослідна діяльність студентів здійснюється на основі проектних розробок з фундаментальними дослідженнями при вивченні прикладних наук. У США та Великобританії, окрім інтегрованого підходу, реалізується також практико-орієнтований підхід до інженерної освіти. У Великобританії у підготовку інженера закладено тісну співпрацю з промисловими підприємствами [2, 10, 11]. Підготовка інженерів у США зорієнтована на практичне навчання базі технопарків, які, першу чергу, стають в основі розвитку інженерної творчості, національності особистості на здійснення інноваційних розробок та проведення виробничих досліджень [2, 4, 7, 8, 9, 13].

Важливою особливістю вищої технічної освіти у вказаних країнах є ідеї, що відображені у спрямованості навчання на розвиток творчих професійних якостей інженера, що дозволяє позитивно впливати на усвідомлення ним актуальних практичних виробничих проблем, розвинути навички творчого технічного мислення, синтезування, оцінювання та вирішення професійних завдань. У США такі ідеї відображаються у змісті, методах та формах навчання майбутніх інженерів, у підготовці яких домінує технологія групового навчання, що забезпечує розвиток творчого інженерного мислення, формує моральні цінності, уміння і навички роботи в команді [7, 8, 9, 12].

У Великобританії ведеться підготовка інженерів широкого профілю, що характеризується трьома основними змістовими аспектами [6; 14]: фундаментальна науково-професійна підготовка; розвиток інженерної творчості у проектуванні; вивчення економічних закономірностей функціонування виробництва та техніки.

Проведений аналіз закордонного досвіду підготовки інженерів дозволив встановити, що одним із головних чинників якісного формування дослідницької компетентності майбутнього фахівця є підготовка творчої особистості фахівця, тісна співпраця з виробництвом, а також наявність матеріально-технічної бази закладу освіти: науково-дослідницьких лабораторій, майстерень та необхідного устаткування для проведення практичних занять та досліджень; сучасних баз практичного навчання; забезпечення навчального процесу сучасними з врахуванням реальних виробничих завдань і проблем.

Певними характерними особливостями закордонної інженерної підготовки відзначається змістові та процесуальні аспекти навчання. Підготовка інженерів спрямована на формування загальноінженерних та загальнонаукових знань, форму-

вання готовності до дослідницької діяльності, до інженерного проектування. До сучасного інженера-професіонала висуваються вимоги, в основі яких: уміння логічно мислити, вирішувати виробничі проблеми, здійснювати дослідження, бути дисциплінованим, ініціативним, цілеспрямованим, творчим [1, 4, 13, 16]. Тому дослідницька підготовка інженерів у закладах вищої освіти провідних країн розпочинається з першого курсу навчання. На перших етапах навчання студенти знайомляться із основними теоретичними методами досліджень (аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення тощо). Ця робота здійснюється на основі виконання ними навчально-наукових завдань за запропонованим алгоритмом, потім – завдань творчого характеру [16].

Досить цікавими для нашого дослідження є методичний досвід організації дослідницької роботи у США та Великобританії. У підготовці інженерів передбачено виконання студентом самостійних і групових дослідницьких проектів. У процесі навчання, окрім цілеспрямованого виконання студентами дослідницьких проектів, на заняттях використовуються різноманітні завдання дослідницького характеру. Це стає основою для підготовки фахівців до виконання ними великих комплексних проектів, розвиває дослідницькі і творчі здібності. Поетапність у формування дослідницької компетентності інженерів відбувається за рахунок оптимальної постановки дослідницьких та проектних завдань. Більшість дослідницьких завдань ставиться безпосередньо представниками виробничих підприємств [2].

Однією із головних методичних особливостей у формування дослідницької компетентності інженерів є практична підготовка майбутнього фахівця. Підготовка інженерів до дослідницької діяльності у цих країнах дозволяє випускнику ефективно здійснювати професійну діяльність та досягати високих результатів за рахунок перебування на реальних дослідницьких виробничих практиках [1, 5]. Практична підготовка студентів передбачає виконання ними дослідницьких завдань, що спрямовані на розв'язання сучасних проблем промисловості і забезпечує взаємодію дослідницького потенціалу університетів, державних і приватних науково-дослідницьких центрів і лабораторій.

Таким чином, наше дослідження дозволяє зробити висновок, що інженерна підготовка у Німеччині, США та Великобританії передбачає формування дослідницької компетентності майбутнього фахівця, розвитку його дослідницьких здатностей та творчого потенціалу. Здійснене вивчення існуючого зарубіжного досвіду у організації інженерної діяльності та професійної підготовки

інженерів дозволило виділити низку характерних особливостей формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів:

1. Одним із головних результатів професійної підготовки інженерів є формування його дослідницької компетентності як невід'ємної частини професійної діяльності у межах загальних та часткових професійних завдань і функцій.

2. Сучасна інженерна освіта, спирається на світові вимоги та освітні і виробничі стандарти, які, у свою чергу, ґрунтуються на потребах суспільства та виробництва, розвитку економіки, науки, техніки і технологій. Результати інженерної підготовки контролюються незалежними установами з оцінювання якості освіти.

3. Професійна підготовка інженерів націлена на компетентнісний, інтегрований (корпоративний), науково-орієнтований, практико-орієнтований та інноваційний підходи, які ґрунтуються на потребі формування майбутнього фахівця, здатного виконувати виробничо-професійні завдання на основі дослідницьких та проектних робіт.

4. Управлінсько-важливими вимогами до закордонної інженерної підготовки є організація навчального процесу у тісній результативній співпраці закладу освіти з виробничими, науковими та освітніми установами, в основу якої покладено забезпечення навчальної діяльності студентів на сучасній матеріально-технічній базі, врахування реального стану виробничих процесів та перспектив їх подальшого розвитку.

5. Підготовка інженерів ґрунтується на реалізації у навчальному процесі змісту навчання, що передбачає: логічність, послідовність та узгодженість у підготовці фахівців різних ступенів; реальні навчально-виробничі задачі, що враховують перспективу розвитку аграрного виробництва; комплекс навчальних завдань, які здатні формувати творчого дослідника та проектанта.

6. Методики навчання та методичні системи у підготовці інженерів спрямовані на формування творчої особистості фахівця, здатного ефективно працювати в команді. Означені процеси ґрунтуються на поетапній організації навчально-дослідної роботи студентів на основі виконання ними навчально-наукових, дослідних та виробничих завдань у реальних виробничих проектах з дидактично правильним поєднанням групової та індивідуальної навчальної роботи. Таке навчання передбачає застосування проблемних завдань на основі використання евристичних методів.

7. Особлива роль у підготовці інженерів приділяється організації навчально-дослідної роботи студентів на сучасній матеріально-технічній базі та сучасному виробництві, виконанню ними дослідницьких завдань під час практичного навчання, залучення майбутніх фахівців до участі проектно-дослідницьких роботах виробничих підприємств.

8. Одним із пріоритетних напрямів освітньої діяльності закладів вищої освіти у підготовці інженерів, слід вважати: залучення студентів до участі у широких наукових дослідженнях, як у межах закладу освіти, так і у науково-виробничих установ; організацію роботи студентських конструкторських бюро; заохочення талановитої молоді до науково-дослідницької діяльності. Результати наукових досліджень висвітлюється на конференціях, виставках і можуть впроваджуватися у реальне виробництво. Це створює умови для розвитку і формування науково-технічної творчості майбутнього інженера.

Отже, отримані результати нашого дослідження дозволили встановити перспективні напрями розвитку підготовки інженерів у нашій державі, зокрема і для аграрного виробництва. Узагальнений нами зарубіжний провідний освітній досвід дозволить виявити проблемні аспекти у національній інженерній аграрній освіті.

Список використаних джерел

1. Глотова Г. В. Развитие творческого потенциала будущих инженеров в вузах США и Западной Европы / Г. В. Глотова: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08. — Казань, 2005. — 209 с.
2. Горшкова О. О. Подготовка студентов к исследовательской деятельности в контексте компетентностно-ориентированного инженерного образования: дис... д. пед. наук: 13.00.08 / О. О. Горшкова. — Москва, 2017. — 394 с.
3. Оценка системы подготовки инженерно-технических кадров: материалы комплексного исследования потребностей крупнейших региональных работодателей / Под общ. ред. Л. Н. Банниковой. — Екатеринбург: УрФУ, 2016, ООО «Издательский Дом «Ажур». — 272 с.
4. Agricultural Engineers. Career, Salary and Education Information, 2017 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://collegegrad.com/careers/agricultural-engineers>. — Title from the screen.
5. An Overview of the Cooperative Education and Internships Program [electronic resource]. University of Northern Iowa. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.uni.edu/acs/careerservices/coop/program/index.html>. — Title from the screen.
6. Baumol W. J. The Free-Market Innovation Machine: Analyzing the Growth Miracle of Capitalism / W. J. Baumol. — NJ: Princeton University Press, 2004. — 336 p.
7. Becker H. J. A model for improving the performance of integrated learning systems // Educational Technology. — 1992. — № 2. — P. 6—15.
8. Bromwich D. Politics by Other Means: Higher Education and Group Thinking / D. Bromwich. — NY: Yale UP, 1992. — 178 p.

9. Duggan T. V. Industry and Higher Education Working Together / T. V. Duggan, C. Mitchell // Proceeding of 4th World Conference on Engineering Education, Saint Paul, Minnesota, USA. — 1995. — Vol. 4. — P. 137—140.
10. Effective industrial engagement in engineering education. Royal Academy of Engineering / Cambridge University, 2016 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GKLB_enUA756UA757&biw=1050&bi. — Title from the screen.
11. Engineering Science / Undergraduate, 2017 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses-listing/engineering-science?wssl=1>. — Title from the screen.
12. Iowa State University Catalog [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.iastate.edu/~catalog/2003-05/courses/ae.html>. — Title from the screen.
13. Issapour M., Sheppard K. Evolution of American Engineering Education Professor 2015 Conference for Industry and Education Collaboration / American Society for Engineering Education / M. Issapour, K. Sheppard, 2015 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.indiana.edu/Proceedings_2015/ETD/ETD315_IssapourSheppard.pdf. — Title from the screen.
14. McLeod F. Non-stop Creativity and Innovation: How to Generate Winning Ideas / F. McLeod. — McGraw-Hill Publishing Co., 2001. — 168 p.
15. Shared «Dublin» descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.jointquality.com/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>. — Title from the screen.
16. Von Hoyningen-Huene D. Innovations in Engineering Education in Germany // Proceedings of the International Congress of International Congress on Engineering Education / D. Von Hoyningen-Huene. — Washington, USA, 2007. — P. 3-12.
17. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>. — Title from the screen.

References

1. Glotova G. V. (2005) Razvitiye tvorcheskogo potentsiala budushchikh inzhenerov v vuzakh SSHA i Zapadnoy Yevropy [Development of the creative potential of future engineers in universities in the United States and Western Europe] : Dis... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kazan', 209.
2. Gorshkova O. O. (2017) Podgotovka studentov k issledovatel'skoy deyatel'nosti v kontekste kompetentnostno-oriyentirovannogo inzhenerenogo obrazovaniya [Preparation of students for research activities in the context of competence-oriented engineering education]: dis... d. ped. nauk: 13.00.08]. Moskva, 394.
3. Otsenka sistemy podgotovki inzhenerno-tehnicheskikh kadrov: materialy kompleksnogo issledovaniya potrebnostey krupneyshikh regional'nykh rabotodateley [Assessment of the system of training of engineering and technical personnel: materials of a comprehensive study of the needs of the largest regional employers] / Pod obshch. red. L. N. Bannikovoy. Yekaterinburg: UrFU, 2016, OOO «Izdatel'skiy Dom «Azhar». 272.
4. Agricultural Engineers. Career, Salary and Education Information, 2017 Retired from <https://collegegrad.com/careers/agricultural-engineers>. — Title from the screen.
5. An Overview of the Cooperative Education and Internships Program [electronic resource]. University of Northern Iowa. Retired from <http://www.uni.edu/acs/careerservices/coop/program/index.html>. — Title from the screen.
6. Baumol W. J. (2004) The Free-Market Innovation Machine: Analyzing the Growth Miracle of Capitalism / W. J. Baumol. NJ: Princeton University Press., 336.
7. Becker H. J. (1992) A model for improving the performance of integrated learning systems. Educational Technology. № 2. 6-15.
8. Bromwich D. (1992) Politics by Other Means: Higher Education and Group Thinking / D. Bromwich. NY: Yale UP, 178.
9. Duggan T. V. (1995) Industry and Higher Education Working Together / T. V. Duggan, C. Mitchell. Proceeding of 4th World Conference on Engineering Education, Saint Paul, Minnesota, USA. Vol. 4. 137-140.
10. Effective industrial engagement in engineering education. Royal Academy of Engineering / Cambridge University, 2016 Retired from: https://www.google.com.ua/search?rlz=1C1GKLB_enUA756UA757&biw=1050&bi. — Title from the screen.
11. Engineering Science / Undergraduate, 2017 Retired from <https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses-listing/engineering-science?wssl=1>. — Title from the screen.
12. Iowa State University Catalog Retired from <http://www.iastate.edu/~catalog/2003-05/courses/ae.html>. — Title from the screen.
13. Issapour M., Sheppard K. Evolution of American Engineering Education Professor 2015 Conference for Industry and Education Collaboration / American Society for Engineering Education / M. Issapour, K. Sheppard, 2015 Retired from http://www.indiana.edu/Proceedings_2015/ETD/ETD315_IssapourSheppard.pdf. — Title from the screen.
14. McLeod F. (2001) Non-stop Creativity and Innovation: How to Generate Winning Ideas / F. McLeod. McGraw-Hill Publishing Co. 168.
15. Shared «Dublin» descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. Retired from <http://www.jointquality.com/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>. — Title from the screen.
16. Von Hoyningen-Huene D. (2007) Innovations in Engineering Education in Germany. Proceedings of the International Congress of International Congress on Engineering Education / D. Von Hoyningen-Huene. Washington, USA, 3-12.
17. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board Retired from <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>. — Title from the screen.

Буцик І. Особенності мирового освітнього досвіду в формуванні дослідницької компетентності інженерів

В статті проаналізовано матеріали аналізу зарубіжного досвіду організації професійної підготовки інженерів (Німеччина, США, Великобританія), виділено характерні особливості в формуванні дослідницької компетентності студентів інженерних спеціальностей, охарактеризовано

организация обучения с опорой на компетентный подход, тесное сотрудничество учебного заведения с производством, образовательными и научными учреждениями.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, профессиональная подготовка, инженер, учебный процесс.

Butsyk I. Peculiarities of world learning experience in forming the engineering research competence

In the article the materials of the analysis of foreign experience in organization of professional training of engineers (Germany, USA, Great Britain) are offered, characteristic features in the formation of research competence of engineering students are outlined, the organization of training based on the competence approach, close cooperation of the educational institution with production, educational and scientific institutions.

Key words: research competence, vocational training, engineer, educational process.

Стаття надійшла до редколегії 15. 12. 2017

УДК 378.147:784

БІ ЦЗІНЧЕНЬ

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

**ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ
ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ
ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО САМОРОЗВИТКУ**

У статті розкриті основні принципи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до свідомого саморозвитку в процесі вокально-хорової роботи. Проаналізовані основні дидактичні принципи навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі мистецької освіти. Виокремлені принципи індивідуалізації, культуровідповідності, естетичної спрямованості, рефлексивності, цілісності, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровій діяльності.

Ключові слова: принципи, готовність студентів, вокально-хоровий саморозвиток, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Реформування навчально-виховного процесу та підвищення його ефективності в музично-педагогічних закладах різних країн світу, зокрема, України та Китаю, вимагає розробки нових форм навчання, створення прогресивних технологій, що забезпечують формування в молоді не лише таких якостей як креативність, ініціативність та комунікабельність, самодостатність, але в першу чергу здатність до саморозвитку та самореалізації. Враховуючи те, що фахові вимоги до сучасного вчителя музичного мистецтва в школах як України, так і Китаю виходять за межі традиційних, важливим завданням вищої музично-педагогічної освіти стає формування особистості учителя, здатного до постійного творчого зростання та саморозвитку.

У наукових дослідженнях В. Бондаря, Г. Гагаєва, І. Ісаєва, Н. Левітова, Н. Мойсеюк, П. Підласого, С. Сисоевої, В. Сластьоніна та ін.) окреслено поняття «готовність» як систему психолого-

педагогічних і спеціальних компетентностей, що формуються засобами цілеспрямованого та послідовного впливу комплексу форм, методів і технологій навчання та виховання на особистість. Безпосередньо специфічний зміст готовності складають особистісні якості, властивості, утворення й установки, а головною функцією готовності є установка на виконання певних видів діяльності. Тому ми розглядаємо готовність як передумову і, одночасно, умову якісної діяльності за фахом у системі навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Під готовністю до саморозвитку розуміємо результат фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (цілі, зміст, сутність, методи, технології, форми, засоби навчання, способи організації спільної діяльності суб'єктів навчання, тощо), що визначається теорією і практикою освітнього процесу.

У визначенні принципів, педагогічних умов і методів формування готовності майбутніх учителів

музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства ми взяли за основу досвід провідних діячів музичної культури й освіти: А. Авдієвського, А. Болгарського, Д. Болгарського, Л. Дмитрієва, П. Ковалика, Є. Савчука, Г. Сагайдака, В. Чижикової та ін.; а також спирались на власний досвід вокально-хорового виконавства та практичної роботи з навчальними вокально-хоровими колективами.

Формування готовності студентів до саморозвитку як навчально-виховний процес має на меті розв'язання цілого ряду навчальних, розвивальних і виховних завдань у системі вокально-хорової підготовки. Зокрема, серед навчальних завдань важливо виокремити такі: формування цілісних уявлень про сутність, види та жанри вокально-хорового мистецтва, особливості втілення художніх образів засобами вокально-хорового виконавства; засвоєння системи вокально-хорових знань, умінь і навичок (вокал, манера співу, співочий апарат, вокально-хоровий колектив, вокальний ансамбль, соліст, диригент, диригентський апарат, диригентський жест, концертмейстер, вокально-хорова партія, партитура, обробка, аранжування тощо); практичне засвоєння музичної грамоти засобами вокально-хорового виконавства; формування та розвиток навичок репетиційної та концертної роботи з вокально-хоровими колективами; засвоєння вмінь інтерпретувати репертуар відповідно до особливостей певного вокально-хорового колективу; формування вмінь вільно оперувати набутими вокально-хоровими знаннями, вміннями та навичками в процесі самостійної виконавсько-творчої роботи та мистецької самоосвіти.

Серед розвивальних завдань вокально-хорової підготовки важливими для саморозвитку студентів є такі: розвиток творчого потенціалу особистості засобами вокально-хорового виконавства; розширення та збагачення художньо-естетичного досвіду; формування культури почуттів; активізація художньо-образного мислення студентів; розвиток у майбутніх фахівців загальних музичних здібностей і спеціальних вокально-хорових умінь і навичок (музичного слуху (внутрішнього, тембрового, звуковисотного, тонального, гармонічного), чуття ритму, музичної пам'яті, чистоти інтонування, навичок ансамблевого співу та співу в унісон тощо).

Необхідними для саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в галузі вокально-хорового виконавства є такі виховні завдання: виховання вольових якостей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва; формування духовно-ціннісних орієнтирів, естетичних смаків

на кращих зразках вокально-хорової музики; виховання потреби у вокально-хоровому виконавстві та творчості; виховання свого бачення образів вокально-хорової музики; виховання самодисципліни у керівництві вокально-хоровим колективом, ансамблем; виховання відповідальності за виконання спільної творчої справи; виховання навичок творчого спілкування у вокально-хоровому колективі; виховання артистизму та сценічної культури майбутнього фахівця [2].

Визначальним фактором у виявленні педагогічних умов і принципів формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства є *репертуар*, зокрема, навчальний. Так, згідно положень Г. Падалки, навчальний репертуар (матеріал) є основою змісту мистецької освіти, саме якість, зміст, естетичність репертуару визначає успішність художнього розвитку особистості. Авторка, зокрема, зазначає, що суттєві особливості розвитку загальних художніх, спеціальних музичних і творчих здібностей, становлення естетичних якостей, смаків, ідеалів та поглядів студента (учня), багато в чому визначається тим, які твори він виконує [3, 112].

Вокально-хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті його саморозвитку передбачає такий важливий аспект, як вибір навчального матеріалу.

Саме поняття «репертуар» походить від французького «repertoire» та латинського «repertorium», що перекладаються, як список, перелік, і визначається як сукупність творів, виконуваних у театрі. У музичному мистецтві означене поняття використовується для переліку сукупності творів, виконуваних музикантом, ансамблем, творчим колективом. Таким чином, поняття «репертуар» має вагоме значення формування готовності до саморозвитку студентів у вокально-хоровому виконавстві.

Потенціал навчального репертуару для саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюється низкою педагогічних принципів, якими слід керуватись у процесі вокально-хорової підготовки студентів. *Педагогічні принципи* (від лат. *principium* – основа, начало) належать до фундаментальних категорій педагогіки, визначають ключові вимоги, вихідні положення, а отже, першооснови навчання та виховання, загальну спрямованість будь-якого навчально-виховного процесу. У ракурсі нашого дослідження, ми говоримо про спрямованість фахової підготовки на саморозвиток особистості студента у вокально-хоровому виконавстві.

Педагогічні принципи, за визначенням С. Гончаренка, є «системою вимог», що охоплює всі

сторони навчально-виховного процесу та відображає результати узагальнення досвіду навчально-виховної практики [1, 270]. Саме педагогічні принципи забезпечують обґрунтування завдань і змісту педагогічної роботи, специфіку організації та перебігу педагогічного процесу, методичні напрямки їх забезпечення. У загальній педагогіці визнано, що принципи мають як широке узагальнююче, так і конкретне вузьке значення певної педагогічної роботи. Витоки педагогічних принципів беруть свій початок із багатовікової практики навчання та виховання, передового педагогічного досвіду, з якого й узагальнювалися ключові положення.

У сучасній музичній педагогіці стосовно виконавських напрямків підготовки визнано, що тільки індивідуальність власних міркувань, суджень, вражень і переживань стає запорукою глибинного розуміння музики за критеріями «естетично цінного» (В. Антонюк, О. Бурська, О. Горбенко, Л. Гусейнова, А. Зайцева, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.). З цього приводу Г. Падалка зазначає, що відсутність індивідуальних підходів призводить до бездумного споживання, уніфікованого «копіювання» мистецьких зразків за певними штампами [3, 152]. Тому роботу над виконавською інтерпретацією вокально-хорових творів необхідно спрямовувати на розвиток індивідуальності, суб'єктивності й оригінальності їх сприйняття та переживання, співвіднесення із власним внутрішнім світом.

Звідси й виникає необхідність дотримання першого принципу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства – *принципу індивідуалізації*. Сутність цього принципу полягає в особистісно-орієнтованому підході до навчально-виховного процесу, що передбачає виявлення та підтримку індивідуальної емоційно-оцінної реакції у сприйнятті та засвоєнні змісту музичних образів. Доречним з цього приводу є вислів: «Якщо діяльність у мистецтві не є для людини глибоко індивідуальним актом, вона починає орієнтуватися на зовнішні стандарти художній явищ» [3].

За Г. Падалкою поряд з принципом індивідуалізації серед найголовніших принципів мистецької педагогіки виокремлено такі: естетичної спрямованості, культуровідповідності, рефлексії та цілісності. Провівши певні аналогії ми визначили зміст вищезгаданих принципів з позицій готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому виконавстві.

Принцип естетичної спрямованості має на меті визнання естетичної цінності музичних творів;

розвиток здатності студентів до естетичного сприймання вокально-хорового мистецтва, почуття прекрасного, формування художнього світогляду, високих естетичних ідеалів. «Метою естетичної спрямованості навчання, – як зазначає Г. Падалка, – виступає формування у студентів естетичного ставлення до життя, здатності до адекватної оцінки прекрасного у творах мистецтва і дійсності, формування високих естетичних ідеалів. Таким чином принцип естетичної спрямованості орієнтує на досягнення певної рівноваги і, навіть, на зміщення навчальних акцентів з вузько технічних завдань на художньо-творчий розвиток особистості» фахівця [3, 152]. У контексті ж нашого дослідження, принцип естетичної спрямованості передбачає змістове наповнення процесу сприймання та втілення вокально-хорових образів, що узгоджується із завданнями естетичного розвитку особистості студента, його художнього світогляду, здатності до естетичного сприйняття мистецтва.

Принцип культуровідповідності передбачає змістове наповнення процесу навчання музики у контексті розвитку культури, орієнтацію на її цінності та їх засвоєння, формування і розвиток культури студента. «Культуровідповідність, – наголошує Г. Падалка, – необхідна ознака мистецької освіти в сучасних умовах, що орієнтована на усвідомлення студентами мистецтва як соціального явища, на досягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності» фахівця [3]. Принцип культуровідповідності у розробці методичних основ формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку в галузі вокально-хорового виконавства орієнтує на широке ознайомлення студентів зі світом мистецтва, зокрема, вокально-хорового, пізнання різних його напрямків, розширення досвіду спілкування з мистецтвом і формування та розвиток загальної культури майбутніх учителів.

Принцип рефлексивності спрямовано на спонукання студентів у вокально-хоровому виконавстві до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними у вокально-хоровому мистецтві, співвідношення найглибших переживань особистісного «Я» із авторським задумом [2].

Повноцінне сприймання будь-якого мистецтва невіддільне від рефлексії. Саме здатність сприймати художній підтекст у площині власних внутрішніх переживань стає механізмом їх регуляції. Таке рефлексивне сприймання та виконання

вокально-хорових творів дає змогу студентам краще пізнати себе. Спонування до рефлексії виступає інструментом формування особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до сприймання художніх образів вокально-хорових творів крізь призму власних дій, життєвого досвіду, вчинків стає могутнім педагогічним знаряддям його саморозвитку та формування життєвих позицій, світоглядних орієнтирів.

Однак, на практиці навчальний репертуар, як правило, не орієнтований на загальнопедагогічну підготовку майбутніх вчителів, на формування їхньої готовності до використання розвивального потенціалу вокально-хорової музики подальшій музично-педагогічній роботі. Особливо важливим у такому контексті є питання вокально-хорової підготовки студентів з Китаю. Їхня педагогічна практика в школах КНР спрямована на підготовку та проведення уроків музики як уроків співу на основі китайської пісенної культури. Тому у вокально-хоровій роботі з китайськими студентами особливо важливо використовувати народнопісенний матеріал. На цьому наголошують китайські дослідники вокальної педагогіки Бай Шаожун, Ван Лей, Ван Шань Ху, Вей Лімін, Ін Юе, Тао Сяо-Вей, Цзінь Нань, Шень Цзіньге та ін.

Принцип цілісності орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній саморозвиток студента. Принцип цілісності різнобічно охоплює навчальний процес з дисциплін вокально-хорового циклу, проявляючись у змістових параметрах музичного навчання, у його методичному забезпеченні й організаційних засадах.

Так, відбір змісту вокально-хорового навчання, згідно з принципом цілісності, означає залучення студентів до якомога повнішого охоплення кращих надбань вокально-хорового виконавства. Звернення до якомога повнішого охоплення надбань вокально-хорового мистецтва, та їх системного, упорядкованого й педагогічно доцільного залучення до програм навчання. Цілісність передбачає певну зорієнтованість навчальних планів і програм на ті художні напрямки, мистецькі школи, жанрово-стильові підходи, які дають можливість отримати повне, всеохоплююче уявлення

щодо розвитку вітчизняної й світової вокально-хорової культури. Художня інформація, відомості, представлені в навчальних планах і програмах мають бути взаємоузгодженими, задля протидії фрагментарності саморозвитку майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Принцип цілісності проявляється у методичному забезпеченні музично-педагогічного процесу. Вибір методів вокально-хорового навчання особистості мотивується завданням забезпечення їх взаємодії і передбачає таке їх структурування у реальному процесі, де кожен з окремо узятих методів роботи входить до закінченого, довершеного, цілісного кола педагогічних засобів, що у своїй сукупності становлять нерозривну єдність.

Вищезазначені принципи є визначальними в роботі над вокально-хоровим репертуаром, оскільки вони, перш за все, зорієнтовані на реалізацію просвітницької функції вокально-хорового виконавства, що виявляється в:

- активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вокально-хорової підготовки (пізнання жанрів, стилів, методично-технологічного забезпечення співу тощо);
- розширенні художнього світогляду у суміжних галузях мистецтва;
- розумінні інтонаційно-виражальних і жанрово-стильових особливостей різновидів музики через інтерпретацію вокально-хорових творів;
- розвитку пізнавальної сфери проектування вокально-хорових образів у сферу життєвих реалій;
- актуалізації оцінного ставлення до вокально-хорового виконавства через формування уявлень про ідеали художньо-естетичного виконавства;
- формуванні уявлень про художні традиції виконавства та вокально-хорових шкіл за умов “діалогу культур”;
- ознайомленні з народними традиціями та художніми образами різних народів;
- спонуванні до художніх узагальнень вокально-хорової культури.

Отже, вищезазначені принципи (індивідуалізації, естетичної спрямованості, культуровідповідності, рефлексії та цілісності) спрямовані на формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровій діяльності.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
2. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А. В. Козир. — К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. — 378 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. — К.: Освіта Україна, 2008. — 274 с.

References

1. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyi pedahohichnyi slovnyk /Semen Honcharenko. — K.: Lybid', 1997. — 376 s.
2. Kozyr A. V. Profesiyna maysternist' uchyteliv muzyky: teoriya i praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity: [monohrafiya] /A. V. Kozyr. — K.: NPU imeni M. Drahomanova, 2008. — 378 s.
3. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin) /Halyna Mykytivna Padalka. — K.: Osvita Ukrainy, 2008. — 274 s.

Бие Цзиньчен. Основные принципы формирования готовности студентов факультетов искусств педагогических университетов к вокально-хоровому саморазвитию

В статье раскрыты основные принципы формирования готовности будущих учителей музыкального искусства к сознательному саморазвитию в процессе вокально-хоровой работы. Проанализированы основные дидактические принципы учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении художественного образования. Выделены принципы индивидуализации, культуровидности, эстетической направленности, рефлексивности, целостности, способствующие формированию готовности будущих учителей музыкального искусства к саморазвитию в вокально-хоровой деятельности.

Ключевые слова: принципы, готовность студентов, вокально-хоровое саморазвитие, будущие учителя музыкального искусства.

Bee Jinchun. The basic principles of the readiness of students of the faculties of the arts of pedagogical universities to vocal-choral self-development

In the article, the main principles of forming readiness of future teachers of musical art for conscious self-development in the process of vocal-choral work. The main didactic principles of the educational process in the higher educational institution of art education are analyzed. The principles of individualization, culture-type, aesthetic orientation, reflexivity, integrity are promoted, contributing to the formation of readiness of future teachers of musical art for self-development in vocal-choral activity.

Key words: principles, readiness of students, vocal-choral self-development, future teachers of musical art.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 373.013

Ольга ВАСИЛЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
e-mail: o_vas@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ У МІКРОСЕРЕДОВИЩІ

Розкрито роль мікросередовища (сім'ї, школи, громади) у розвитку соціальної відповідальності учнів. Охарактеризовано систему розвитку соціальної відповідальності в мікросередовищі за такими компонентами: цільовий, змістовий, технологічний, об'єктно-суб'єктний, середовищний, результативний. Розроблено соціально-педагогічні умови забезпечення функціонування визначеної системи: зміна ставлення мікросередовища до учнів щодо усвідомлення ними сутності соціальної відповідальності; забезпечення координації взаємодії суб'єктів мікросередовища; підготовка майбутнього соціального працівника до розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі.

Ключові слова: соціальний, відповідальність, мікросередовище, соціально-педагогічні умови, система, компонент, учень.

Входження України до світового цивілізаційного процесу підсилює необхідність засвоєння молодим поколінням загальнолюдських цінностей, формування готовності дотримуватися соціальних норм, виконання обов'язку перед суспільством. За таких умов особливого значення набуває проблема розвитку соціальної відповідальності особистості, основи якої закладаються з наро-

дження дитини і забезпечуються виховним потенціалом мікросередовища.

Зважаючи на визначну роль найближчого оточення особистості для забезпечення у подальшій життєдіяльності прояву соціальної відповідальності учнів, слід визначити проблему моделювання соціально-педагогічних умов забезпечення цілісної системи розвитку соціальної відповідальності

з використанням можливостей усіх суб'єктів мікросередовищі (сім'я, школа, позашкільне середовище, громада). Основною місією цієї системи є створення соціально-педагогічних умов для виховання позитивних життєвих цінностей школярів, вироблення у них умінь застосовувати ці знання на благо власної особистості, колективу, громади, що становить основу соціальної відповідальності особистості в суспільстві й визначає вектор її розвитку відповідно до положень провідних міжнародних та державних документів: Всесвітніх доповідей з освіти (ЮНЕСКО), Стратегії розвитку соціального виміру та навчання (2015–2020 рр.), проекту «Соціальна відповідальність в Європі та розробка системи координації громад» (ЄС-USA, 2015 р.), концепції «Розвиток освіти України на період 2015–2025 років», проектів «Нова школа» (2016 р.), Закону України «Про освіту» (2017 р.), концепції «Stem-освіти в Україні» (2017 р.).

Аналіз публікацій видатних педагогів А. Макаренка, М. Сорока-Росинського, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Р. Штайнера та інших, у яких започатковано теоретичне і практичне розв'язання проблеми соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі, показав що ця соціальна якість формувалася на основі відносин відповідальної залежності особистості у колективі і через колектив [2; 4; 7]. Важливі аспекти соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі, що характеризується внутрішнім усвідомленням необхідності дотримання соціальних цінностей розкриваються в сучасних дослідженнях Н. Басюк, П. Дворова, О. Кочерги, Т. Куниці, Н. Стадник та інших [1; 3]. На необхідності розвитку соціальної відповідальності у школярів, як суб'єктів її формування, наголошують М. Васильєва, О. Рассказова, А. Рижанова, С. Харченко та інші. Система формування соціальної відповідальності дітей на певному етапі навчання в молодших, середніх і старших класах знаходить відображення в наукових розвідках Н. Стадник, В. Тернопільської, Л. Терехова та інші [3; 5; 6].

Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми засвідчив збільшення кількості досліджень, присвячених розкриттю різних аспектів соціальної відповідальності школярів і молоді в умовах сучасної реальності. Водночас бракує фундаментальних досліджень з проблеми впровадження умов системи розвитку соціальної відповідальності школярів (особистісної і колективної) в умовах мікросередовища.

Проведене опитування учнів молодших, середніх і старших класів загальноосвітніх навчальних закладів підтвердило, що вони не повною мірою можуть виконувати соціальну функцію суб'єкта, відповідального за життє- і культуротво-

рення. 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; утруднення при проектуванні ефективних засобів, що забезпечують цей процес.

У нових соціокультурних умовах проблема розвитку соціальної відповідальності підростаючого покоління набуває домінантного характеру і не може бути розв'язана без чіткого уявлення про суть соціальної відповідальності особистості, особливості системи розвитку соціальної відповідальності, розробки умов забезпечення цілісної системи цього розвитку. у мікросередовищі, що є передумовою їхньої ефективної соціалізації у сучасному суспільстві.

Мета статті – на основі розкриття ролі мікросередовища у розвитку соціальної відповідальності учнів, характеристики системи цього розвитку в мікросередовищі обґрунтувати соціально-педагогічні умови функціонування системи розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі.

Розглядаючи суть понять «соціальна відповідальність учнів» як динамічного, системного особистісного утворення, що характеризується сформованістю загальнолюдських цінностей, особистісно й соціально-значущих моральних якостей і інтегрованих у сімейне, шкільне і в середовище громади у результаті соціально-педагогічної взаємодії з суб'єктами мікросередовища, встановлено, що у такому значенні цей феномен постає основним регулятором соціальних відносин суспільства і демонструє багатоманітність цих відносин.

Формування соціальної відповідальності, що починається з народженням дитини, перебуває у процесі розвитку і залежить від впливу з боку різних чинників (економічного, культурного, освітнього рівня сім'ї та її етнічних особливостей; національних особливостей, політико-культурних і економічних рівнів розвитку громади, рівня навчально-виховного процесу ЗНЗ, нових медіа), що здійснюють неоднозначний вплив на фізичний (стан здоров'я), психічний (розвиток агресії, аморальні вчинки, мислення тощо) та соціальний (невідповідальна поведінка, деформування системи цінностей, пасивність тощо) розвиток учнів. Це, негативно впливає на формування мотиваційних, теоретичних і загальнолюдських цінностей, особистісно-, соціально- й значущих морально-етичних якостей особистісного рівня.

У зв'язку з чим постає нагальність теоретико-методичного забезпечення розвитку соціальної відповідальності учнів з урахуванням потенціалу мікросередовища. У роботі визначено суть *розвитку соціальної відповідальності учнів* у мікросередовищі як процес і результат спеціально організованої соціально-спрямованої взаємодії всіх суб'єктів мікросередовища у навчально-виховній, громадській, волонтерській, самоосвітній діяльності, що забезпечує перехід зовнішнього рівня відповідальності учня на внутрішній (особистісний) рівень. До суб'єктів розвитку соціальної відповідальності відносимо суб'єктів мікросередовища: соціальні педагоги, психологи вчителі, батьки, родичі, друзі, однолітки, працівники позашкільних закладів і культурних центрів, робітники кримінальної поліції та служб у справах дітей та інші. Як відомо, особистість школяра розвивається в цілісному інтегрованому соціально-виховному процесі, де акумулюється суб'єкт-суб'єктна взаємодія (школярі – батьки – педагоги – мікросередовище) з розвитку соціальної відповідальності школярів, що потребує цілеспрямованої інтеграції зусиль суб'єктів мікросередовища щодо підвищення ефективності соціально-педагогічного впливу на дитину.

При визначенні поняття «система розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі» було враховано загальноприйняте філософське визначення «системи» як сукупність елементів, які знаходяться у стосунках і зв'язках між собою і які створюють певну цілісність, єдність. На основі сучасних наукових підходів (системно-синергетичного, особистісно-соціального, діяльнісного, середовищного, деонтологічного, аксіологічного) визначено компоненти цієї системи: *цільовий* (представлений *метою* (забезпечення сприятливих умов для розвитку соціальної відповідальності шляхом оптимального використання ресурсів мікросередовища у соціально-педагогічній роботі); *завданнями* (організація соціальної взаємодії суб'єктів мікросередовища; формування мотивації учнів на соціальну відповідальність; створення умов для прояву соціальної активності учнів; усвідомлення дитиною себе членом суспільства, своєї залежності від суспільства та обов'язку перед ним); *змістовий* (обґрунтований за напрями розвитку на таких рівнях: індивідуальному (розвиток від актуальності зовнішніх спонукань до появи власних внутрішніх мотиваційних утворень; від обов'язку до інтеріоризації відповідальності, коли совість стає основним регулятором поведінки), середовищному (розвиток відповідальності від колективної до індивідуальної, від зовнішньої до внутріш-

ньої), соціальному (розвиток відповідальності від ретроспективного плану до перспективного (відповідальність не тільки за минуле, але й за майбутнє); розроблено структурно-функціональні моделі розвитку соціальної відповідальності в шкільному (внутрішньому і зовнішньому), сімейному середовищах і середовищі громади); *середовищний* дозволяє вплинути на розвиток соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі, через створення керованої системи впливів на нього та перетворення його у відкриту систему. Розроблені й описані характеристики збагаченого мікросередовища представлено у вигляді сукупності функціонуючих середовищ (сім'я, шкільне оточення, громада), у межах яких уможливується ефективне формування соціальної відповідальності учнів; *технологічний* (форми, методи, етапи) розвитку соціальної відповідальності у мікросередовищі; *результативний* (свідомо брати на себе відповідальність).

Розроблена система спрямована на поєднання активізації виховного потенціалу середовища та інтенсивного включення учнів в активне, відповідальне вдосконалення навколишнього соціального середовища на основі саморозвитку соціальної відповідальності учня. Розроблена система може функціонувати при певних умовах, під якими розуміємо середовище, у якому те чи інше явище або процес виникають, існують і розвиваються; при цьому, впливаючи на явище та процеси, умови самі зазнають їхнього впливу [8]. У контексті нашого дослідження під соціально-педагогічними умовами функціонування системи розвитку соціальної відповідальності будемо розуміти способи цілеспрямованого виховного впливу і методичне його забезпечення, які обумовлені політичними, соціально-економічними, освітніми аспектами, є взаємопов'язаними у мікросередовищі (сім'ї, школи, громади) та від яких залежить і за яких відбувається цілісний продуктивний процес соціального розвитку відповідальності учнів.

Проведений аналіз наукової літератури дав змогу виявити акценти у змісті соціально-педагогічних умов формування соціальної відповідальності дітей: включення учнів у соціально-значиму діяльність, залучення батьків і дітей до волонтерських соціальних проєктів, акцій мікрорайону та цілеспрямованого соціально-педагогічного супроводу шкільної соціально-психолого-педагогічної служби (О. Бобкова) [3]; створення сприятливого психологічного клімату взаємин дітей і дорослих, за якого виникає потреба в стосунках морально ціннісної спрямованості; оволодіння дітьми прийомами осмислення норм,

аналізу ситуацій морального змісту, планування й оцінювання вчинків; передбачення можливих способів і результатів поведінки на основі прийняття усвідомлених етичних рішень (Т. Фасолько) [5]; формування умінь суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпрацювати з однолітками, рідними, вчителями, узгоджувати з ними власні дії; розвиток умінь самооцінки та адекватної оцінки дій інших з опорою на громадську думку колективу (Н. Басюк) [1]; забезпечення взаємодії сім'ї і школи через організацію позаурочної виховної діяльності, інформаційно-просвітницької роботи з батьками, залучення батьків і дітей до масових заходів, активізацію сімейного виховання на основі особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів (Н. Стаднік) [3]. Як бачимо, автори наполягають на втручання соціального суб'єкта з метою зміни наявної соціальної відповідальності в учнів у напрямі бажаної характеристики цієї якості, основним стрижнем цих умов вони вважають організацію діяльності дітей, яка ґрунтується на суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії, підпорядковується особистісно-орієнтованому принципу та дотриманні певних моральних норм. Однак, визначені умови не забезпечують розвиток соціальної відповідальності дитини від одного рівня соціальної суб'єктності до іншого (наприклад, від сімейного, шкільного до національного, громадянського тощо). Тому необхідно розробити соціально-педагогічні умови функціонування системи, що забезпечують створення простору на рівні мікросередовища – сім'ї, ЗНЗ, громади де, завдяки цілеспрямованій діяльності суб'єктів, уможлиблюється розвиток соціальної відповідальності дитини шкільного віку, перетворення його на суб'єкта, який свідомо бере на себе відповідальність.

Першу соціально-педагогічну умову було сформульовано як зміну ставлення мікросередовища до учнів шкільного віку з метою усвідомлення ними сутності соціальної відповідальності та відповідальної поведінки особистості. Для забезпечення першої умови важливою є зміна мікросередовища, яке стає більш сприятливим для створення конкретними соціально-педагогічними, психологічними та матеріальними засобами ситуацій щодо реалізації учнем усвідомленої відповідальної поведінки. Дана умова потребує активізації сімейного виховання, співпраці всіх суб'єктів мікросередовища за такими напрямками: підвищення інформаційно-педагогічної просвіти батьків (постійно діючий семінар, індивідуальні консультації для сімей, лекції, тренінги), налагодження емоційного контакту між батьками та дитиною (вечір відпочинку, сімейні конкурси, спортивні

змагання); організації позитивної взаємодії однолітків на території проживання (конкурси, ігрова діяльність, творчі вечори); підвищення обізнаності суб'єктів мікросередовища (круглий стіл, семінар-практикум); залучення всіх партнерів педагогічного процесу до заходів (свято вулиці, концерти, благодійні акції).

Другу соціально-педагогічну умову визначено як координацію взаємодії суб'єктів мікросередовища з метою подолання причин виникнення безвідповідальності та стимулювання механізмів розвитку відповідальності дітей. Дана умова потребує на рівні середовища ЗНЗ усунення негативного впливу непрофесійних дій педагогічного колективу, організацію педагогічної освіти батьків щодо створення сприятливого психологічного клімату взаємин дітей і дорослих, в якому виникає потреба дітей у відповідальних стосунках на основі морально ціннісної спрямованості та стимулювання механізмів розвитку відповідальності учнів. Дотримання у мікросередовищі зазначеної умови полягає не тільки в зміні ставлення працівників освітньої сфери, налагодження партнерської (суб'єкт ↔ суб'єктної) взаємодії у внутрішньо-і зовнішньо-шкільному середовищі, а також у координації, інтеграції та мобілізації зусиль усіх суб'єктів мікросередовища у розвитку соціальної відповідальності, активну роль у яких відіграють самі учні шкільного віку. Зазначена умова спрямована на роботу із педагогічними працівниками ЗНЗ (лекції науковці, семінари-практикуми, педагогічний консиліум, міжшкільні науково-практичні семінари, конференції, ярмарки педагогічних ідей, презентації кращого педагогічного досвіду, виховні години, консультації) і форм розвитку соціальної відповідальності учнів: інтерактивні (рольові, ситуативні, театралізовані ігри, тренінги, творчі справи, конкурси, вправи, орієнтовані на саморегулювання, бесіди, консультації, ситуації, самоаналіз). Реалізація умови потребує обговорення проблем організації виховної роботи, розробки науково-методичних рекомендацій щодо розвитку соціальної відповідальності учнів відповідно до вікових особливостей. Опертя на гру (ігрову діяльність, ігрові форми, прийоми) дає можливість прискорити формування взаємовідносин, що ґрунтуються на засадах відповідальності.

Розвиток соціальної відповідальності також потребує зосередження на методах, які знижували би прояв безвідповідальності у дітей. Так, у роботі з дітьми необхідно застосовувати заохочування, висловлення віри в успіхах, релаксаційні техніки, інсценізацію етюдів на виявлення здатності усвідомлено брати зобов'язання. Контроль ситуативних бажань, похвала за прояви вольової

активності під час рольових ігор, в яких поєднувались відповідальність та узгодженість інтересів різних людей допомагають дітям встановлювати відповідальні взаємини зі своїми однолітками й дорослими. Контроль дій з послідовним вихованням самоконтролю учнів знижує прояви безвідповідальності. Усунення такої проблеми як не виконання обов'язків, доручення можна досягти методами: пояснення важливості доведення справи до кінця; похвала за випадки чесного зізнання у не виконанні доручення, розповідь-роздум, роз'яснення, приклад, порада. Поверхове виконання обов'язків можна корегувати завдяки створенню простору на рівні мікросередовища (сім'ї, школи, громади), де цілеспрямовано на основі міжособистісних взаємин сім'ї та школи формуються уявлення про суть моральних обов'язків стосовно суб'єктів співпраці, звітність за справу та перетворення дитини з об'єкта на суб'єкт соціальної відповідальності.

Третю соціально-педагогічну умову визначено як забезпечення підготовки майбутнього соціального працівника до розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі. Дотримання зазначеної умови полягає в збагаченні змістових компонентів науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, спрямовані на позитивну мотивацію студентів до свідомого саморозвитку особистісних потенцій у професійній діяльності з учнями (мотиваційно-аксіологічний компонент), формування професійних компетенцій у створенні соціально-виховного мікросередовища життєдіяльності учнів (організаційно-компетентнісний компонент), опанування методик виховання соціальної відповідальності дітей у різних видах діяльності (стимулювально-діяльнісного). Зазначена умова спрямована на збагачення змістових компонентів підготовки майбутніх соціальних працівників до прояву активності у навчально-пізнавальній, науково-дослідницької, громадсько-виховної діяльності щодо розвитку соціальної відповідальності учнів на різних етапах навчання. З цією метою у навчальні курси «Соціальна робота в закладах освіти», «Соціально-правовий захист дітей в закладах освіти», «Соціальна робота в мікросередовищі», «Вступ до спеціальності», «Теорія і методика соціальної роботи», «Соціальна робота в сфері зайнятості», «Соціально-педагогічна робота з сім'єю», «Соціальне виховання дітей в сім'ї», «Теорія і технологія соціально-педагогічної роботи з дітьми» ввести індивідуально-дослідницькі завдання методичного забезпечення формування знань і вмінь щодо розвитку соціальної відповідальності учнів відповідно до їх вікових особливостей. Реалізація третьої умови потребує введення

завдань, тем, спрямованих на педагогічне збагачення мікросередовища, створення можливостей для постійного професійного зростання як спеціаліста, володіння інформацією щодо новітніх науково-методичних технологій, розробку заходів виховання соціально компетентної дитини. Застосування методів організації діяльності, постановки перспектив, створення ситуації успіху, цілепокладання дозволить майбутнім соціальним педагогам проектувати власну траєкторію переходу до локус-контролю соціальної відповідальності. Тренінгові заняття «Соціальна відповідальність за власні дії в колективі» дозволить розкрити внутрішній професійний потенціал студентів завдяки участі в міждисциплінарній групі роботи суб'єктів мікросередовища (соціальний педагог, соціальний працівник, вихователь, методист, консультант, волонтер, психолог, юрист), які включені у процес розвитку соціальної відповідальності учнів. Міждисциплінарна група характеризується більш довготривалими і стійкими взаємовідносинами спеціалістів у команді, професійним взаєморозумінням. На консультаціях, які побудовані за принципом співробітництва, доцільно зі студентами обговорювати особливості професійної взаємодії з дитиною, закріплювати навички організації соціально відповідальної поведінки дитини. Застосовуючи інтерактивний підхід до підготовки студентів у оволодінні методичними прийомами самовиховання, які є універсальними при формуванні особистісних якостей, робота міждисциплінарної групи спирається на певні стратегії. Серед них можна виділити загальні стратегії: стратегія паралельних дій (координація групою стратегій членів групи); стратегія «поштової скриньки» (обговорення плану роботи групи за ініціативою лідера групи); стратегія прийому і розподілу (вироблення рішення щодо розв'язання проблеми і переадресація плану одному із професіоналів); стратегія прийому, обстеження і розподілу (обстеження ситуації, прийом рішення); стратегія аналізу (аналіз проблеми, вивчення і організація шляхів розв'язання результатів соціально-виховного впливу, рівень задоволення потреб). Також у міждисциплінарних групах студенти можуть оволодіти методиками розвитку соціальної відповідальності учнів.

На основі розкриття ролі мікросередовища у розвитку соціальної відповідальності учнів, характеристики системи цього розвитку в мікросередовищі обґрунтовано соціально-педагогічні умови функціонування системи розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі: зміна ставлення мікросередовища до учнів шкільного віку з метою усвідомлення ними сутності соціальної відповідальності та відповідальної поведінки

особистості; координація взаємодії суб'єктів мікросередовища з метою подолання причин виникнення безвідповідальності та стимулювання механізмів розвитку відповідальності дітей; забезпечення підготовки майбутнього соціального працівника до розвитку соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Одержані теоретичні й практичні результати становлять основу для подальшого її вивчення в аспекті розробки навчально-методичного супроводу процесу підготовки майбутніх учителів щодо забезпечення в них розвитку соціальної відповідальності.

Список використаних джерел

1. Басюк Н. А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Басюк Наталія Анатоліївна; Інститут проблем виховання АПН України. — К., 2005. — 20 с.
2. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко ; [сост. : Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова]. — М. : Просвещение, 1988. — 308 с.
3. Стадник Н. В. Виховання відповідальності у дітей шестирічного віку у взаємодії сім'ї та школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Стадник Наталія Володимирівна; Інститут проблем виховання АПН України. — К., 2009. — 21 с.
4. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. — К. : Радянська школа, 1970. — 288 с.
5. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / Тернопільська Валентина Іванівна; Інститут проблем виховання АПН України. — К., 2003. — 21 с.
6. Терехова Л. В. Формування соціальної відповідальності у підлітків у процесі суспільно корисної праці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / Л. В. Терехова; Інститут проблем виховання АПН України. — К., 1993. — 17 с.
7. Ушинський К. Д. Педагогические сочинения : в 6 томах. Т. 2 / К. Д. Ушинский. — М. : Педагогика, 1988. — 492 с.
8. Философский энциклопедический словарь / гол. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.

References

1. Basiuk, N. A. (2005). Formuvannia pochuttia vidpovidalnosti u molodshykh shkoliariv [The development of a sense of responsibility among pre-school children]. Kyiv [in Ukr.].
2. Makarenko, A. S. (1988). Vospitanie grazhdanina [sost. : R. M. Beskina, M. D. Vinogradova]. [Education of a citizen [com. : R. M. Beskin, M. D. Vinogradova]]. Moscow: Prosveshhenie, 308 [in Russian].
3. Stadnik, N. V. (2009). Vykhovannia vidpovidalnosti u ditei shestyrychnoho viku u vzaemodii sim'i ta shkoly [Developing six-year old children's responsibility in family and school interaction]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Sukhomlynskyi, V. O. (1970). Narodzhennia hromadianyna [The Birth of a Citizen]. Kyiv : Soviet school, 288 [in Ukrainian].
5. Ternopil'ska, V. I. (2003). Formuvannia sotsialnoi vidpovidalnosti starshoklasnykiv u pozanavchalnii diialnosti [The development of high school students' sense of responsibility while doing extracurricular activities]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Terekhova, L. V. (1993). Formuvannia sotsialnoi vidpovidalnosti u pidlitkiv u protsesi suspilno korysnoi pratsi [The development of teenagers' sense of responsibility in the process of doing socially useful work]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Ushyn'skij K. D. (1988). Pedagogicheskie sochinenija: v 6 tomah. T. 2 [Pedagogical works: in 6 volumes. T. 2]. Moscow: Pedagogika, 492 [in Russian].
8. Il'ichev, L. F., Fedoseev, P. N., Kovalev, S. M., Panov, V. G. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' (1983). [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow : Sovetskaja jenciklopedija, 840. [in Russian].

Василенко О. Н. Социально-педагогические условия функционирования системы развития социальной ответственности учащихся в микросреде

В статье раскрыты роль микросреды в формировании социальной ответственности учеников, суть понятия «развитие социальной ответственности учащихся в микросреде». Охарактеризованы систему развития социальной ответственности в микросреде, представленную ее компонентами (целевой, технологический, объектно-субъектный, результативный). Разработаны социально-педагогические условия функционирования системы: обеспечение подготовки будущего социального работника развития социальной ответственности учащихся в микросреде; изменение отношения микросреды к ученикам с целью осознания ими сущности социальной ответственности и ответственного поведения личности; обеспечение координации взаимодействия субъектов микросреды с целью преодоления причин возникновения безответственности и стимулирования механизмов развития ответственности детей.

Ключевые слова: социальный, ответственность, микросреда, социально-педагогические условия, система, компонент, ученик.

Vasilenko O. M. Socio-pedagogical conditions for implementing the system of development of social responsibility of students in the microenvironment

The article describes the role of microenvironment (family, school, community) in the formation of social responsibility, which begins with a child's birth, is continuously developed and depends on the influence of various factors that have an ambiguous effect on the physical (state of health), psychic (aggression development, immoral acts, thinking, etc.) and social (irresponsible behavior, values deformation, passivity, etc.) development of pupils.

It is pointed out that the concept «development of pupils' social responsibility in the micro-environment» is considered to be a process and result of a specially organized socially-directed interaction of all the subjects of the micro-environment in educational and instructional, social, volunteer, self-educational activities, which ensures the transition of the external level of pupils' responsibility to the internal level.

The system of development of social responsibility in the micro-environment is characterized. It is presented by its components (objective component (goal, tasks, principles, result), content component (directions of formation), technological component (forms, methods, stages), object-subjective component (subjects, objects), micro-environmental component (internal, external), impact component (transition from the external level of pupils' responsibility to the internal (personal) level)) and has the following properties: integrity, emergence, purposefulness, expedience, structure, hierarchy, synergism, informativeness, openness, balance, steadiness, dynamism, reliability, conceptuality.

On the basis of environmental approach, considering the psycho-physiological characteristics of school-age children, socio-pedagogical conditions that provide the functioning of a defined system are developed: the conditions for the system functioning (provision of future social worker's preparation for the development of pupils' social responsibility in the micro-environment; changing attitude of the microenvironment to school-age children aimed at their realization of the essence of social responsibility and corresponding behavior; provision of coordination of interaction of microenvironmental subjects aimed at overcoming the causes of irresponsibility development and stimulating the mechanisms of children's responsibility development). It is proved that the defined conditions are aimed at ensuring the integration and mobilization of efforts of all microenvironmental subjects, the active role of whom is played by school age pupils.

Key words: social, duty, microenvironment, social and pedagogical conditions, system, component, student.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 37.017.4:7.071.5

Лариса ВАСИЛЬЄВА

кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: ms.vasylyeva@gmail.com

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

У статті досліджено можливості навчальної дисципліни «аналіз музичних творів» щодо національно-патріотичного виховання студентів-музикантів. З цією метою висвітлено особливості даної навчальної дисципліни, її роль у формуванні фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розглянуто заняття з аналізу музичних творів як один з проявів освітньо-виховного середовища педагогічного університету. Описано варіант побудови тем навчальної дисципліни (прості форми, складні, циклічні вокальні та інструментальні, особливості формоутворення в опері та балеті, сучасні техніки музичної композиції) на основі творів української музики. Доведено необхідність створення навчального посібника з даної дисципліни, який спирався б на приклади з української музики.

Ключові слова: патріотичне виховання, аналіз музичних творів, українська музика.

Останнім часом в Україні активізувався процес формування єдиної політичної нації, наслідком чого стало прийняття Концепції державної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення, спрямованої на забезпечення цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї.

Педагогічні виші відіграють у національно-патріотичному вихованні одну з пріоритетних ролей, адже саме майбутній вчитель у своїй про-

фесійній діяльності має здійснювати патріотичне виховання дошкільнят, школярів, студентів коледжів та училищ.

Національно-патріотичному вихованню присвячено чимало розвідок видатних українських вчених (філософів, психологів, педагогів, істориків) минулого і сучасності. Вони висвітлюють теоретичні питання виховання національної свідомості, проблеми формування громадянсько-патріотичної культури студентської молоді, психологічні

основи національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання та формування громадянських якостей особистості, інноваційні підходи щодо організації виховної роботи в педагогічному університеті. Дисертаційні дослідження О. Гевко та О. Стюпіної присвячені вивченню можливостей мистецтва у патріотичному вихованні. В публікаціях І. Щербака питання військово-патріотичного виховання студентської молоді засобами музичного мистецтва та підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до громадянського виховання учнів розглянуті в руслі загально-педагогічної проблематики.

З іншого боку, вчені-музикознавці (Н. Александрова, С. Волков, Г. Завгородня, І. Котляревський, В. Москаленко, О. Олексюк, І. Пяковський, О. Самойленко, О. Хлебнікова) замислюючись над необхідністю реформування мистецької освіти, не акцентують увагу на її національно-патріотичному спрямуванні.

Згадані праці, розкриваючи безперечно вагомі аспекти зазначеної проблеми, не висвітлюють питання засобів та прийомів патріотичного виховання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета статті: дослідження можливостей навчальної дисципліни «аналіз музичних творів» щодо національно-патріотичного виховання студентів-музикантів. Шлях досягнення поставленої мети конкретизується у вирішенні наступних завдань: висвітлення особливостей навчальної дисципліни «аналіз музичних творів», її ролі у формуванні фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва; розгляд занять з аналізу музичних творів як прояву освітньо-виховного середовища педагогічного університету; описання варіанту побудови навчальної дисципліни на основі творів української музики.

Навчальна дисципліна «аналіз музичних творів» інтегрує в собі знання з інших предметів музично-теоретичного циклу – гармонії, теорії музики, історії української та зарубіжної музики і передбачає вивчення композиційних структур музичних творів, особливостей музичного розвитку, формування уявлення про музичну форму та її елементи; осмислення взаємозв'язку засобів музичної виразності, елементів музичної мови та структурних закономірностей твору на певному музичному матеріалі і націлена на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва системного підходу до творів музичного мистецтва, написаних в різних формах і жанрах а також використання набутих знань та вмінь в музично-педагогічній практиці та просвітительській діяльності.

Завдання курсу можна угрупувати за трьома основними напрямками: методичні, пізнавальні

та практичні. До методичних належать: усвідомлення формотворчих засобів музичного матеріалу – мелодії, гармонії, ритміки, фактури (зокрема різновидів поліфонії), динаміки, артикуляції, тембріки; формування у студентів необхідних методологічних підходів до аналізу музичних творів різних стилів і жанрів, поліфонічних прийомів та їх виразних можливостей для здійснення повноцінного художньо-педагогічного процесу в майбутній професійній діяльності. Навальна дисципліна вирішує наступні пізнавальні завдання: оволодіння термінологією, загальними принципами систематизації музичних форм-структур, знання історичних етапів їх становлення, розуміти функції музичного матеріалу у формі-процесі, розуміти індивідуально-стильові прояви композиторської творчості, особливості пісенної та інструментальної форм фольклорного типу. Практичними завданнями аналізу музичних творів є: вміння аналізувати твори різних жанрів і стилів, володіння навичками художньо-педагогічного підходу до музичних творів, описувати характер музичного розвитку у співвідношенні із засобами музичної виразності, відтворювати музично-естетичний зміст творів і музичних явищ.

У результаті вивчення курсу студент оволодіває такими загально предметними компетентностями, як: знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях; уміння свідомо обирати шляхи вирішення непередбачуваних проблем у професійній діяльності; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.

Курс аналізу музичних творів сприяє формуванню наступних фахових компетентностей вчителя музичного мистецтва: здатність користуватися сучасною термінологією і символікою музичної мови; здатність відчувати і демонструвати емоційну чутливість, рефлексію, ціннісне ставлення до музичних творів, здійснювати активне сприймання, запам'ятовування, збереження, відтворення і художньо-педагогічне тлумачення змісту і смислу творів мистецтва; здатність формувати в учнів предметні (спеціальні) компетентності.

«Аналіз музичних творів» відіграє важливу роль у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Попри практичну спрямованість курсу, значну частину його складає лекційний блок, який включає висвітлення теоретичного матеріалу за програмою курсу з ілюстрацією його музичними прикладами; теоретичний, слуховий і комплексний аналіз музичних творів із роз'ясненням принципів побудови й розвитку

музичного твору, стильових та жанрових ознак, особливостей музичної мови, художньої значимості, культурно-історичної та мистецької цінності. Метою практичних занять є закріплення теоретичних понять та формування навичок самостійного аналізу елементів музичного мовлення, принципів художнього впливу, комплексної характеристики музичних образів. Також на практичних заняттях за клавірами, партитурами, на слух і комплексно аналізуються твори, що входять до програми з музичного мистецтва загальноосвітньої школи. Отже, «аналіз музичних творів» є однією з провідних дисциплін щодо національно-патріотичного виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва та озброєння їх засобами відповідного виховання учнів.

Ефективним засобом патріотичного виховання студентів педагогічних навчальних закладів на сучасному етапі визнане навчально-виховне середовище, як таке, що інтегрує системні формуючі впливи предметного, соціального й інформаційного оточення. Так, на думку Ю. С. Мануйлова, середовищно-орієнтований підхід у навчанні і вихованні дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з педагогічного впливу на студента в русло використання навчально-виховного середовища, у якому відбувається його (студента) самонавчання і саморозвиток. За такої організації включаються механізми внутрішньої активності студента [4, 5].

Сутнісними характеристиками патріотичного виховання студентів в освітньо-виховному середовищі вищого навчального закладу, на думку О. П. Жаровської, є: багатофакторність, довготривалість, перспективність, комплексність, ступеневість [2, 9]. Дамо їм коротку характеристику у застосуванні до курсу аналізу музичних творів.

Багатофакторність може бути втілена у використанні творів різних жанрів. Тривалість – у насиченості курсу прикладами з різних періодів історії української музики упродовж всього вивчення предмету. Перспективність – у можливості побудувати напрямки ускладнення музичної мови в творчості українських композиторів упродовж вивчення курсу. Комплексність – в аналізі не лише форми творів, а й засобів музичної виразності, принципів художнього впливу, музичних образів. Ступеневість – в побудові курсу від простих до складних форм, від констатації засобів музичної виразності – до визначення їх ролі у драматургії твору в цілому.

Звісно, «аналіз музичних творів» не в змозі самостійно забезпечити дію усіх названих факторів. Навчальна дисципліна викладається протягом одного (сьомого) семестру і скоріше може виступити як один із завершальних етапів патріотичного виховання в умовах бакалаврської програми.

Тому ми визначили додаткові характеристики освітньо-виховного середовища, врахування яких сприятиме ефективному процесу національно-патріотичного виховання в рамках викладання обраної навчальної дисципліни, а саме: систематичність, цілісність, активність.

Систематичність передбачає реалізацію виховних дій в певному порядку і системі, а саме: планування процесу патріотичного виховання студентів засобами вивчення і аналізу творів української музичної класики; добір українських музичних творів за кожним розділом курсу; організацію процесу патріотичного виховання студентів (планування аудиторних занять і самостійної роботи студентів із творами української музичної спадщини); контроль над протіканням процесу патріотичного виховання студентів (контроль своєчасного виконання завдань, перевірка, корекція висновків (за потреби)); визначення основних напрямків корекції процесу патріотичного виховання студентів (виступи із зауваженнями щодо спірних моментів аналізу змісту або форми музичних творів); прогнозування подальшого ходу патріотичного виховання і динаміки патріотичної вихованості студентів (планування системи творчих завдань).

Цілісність означає можливість побудови навчальної дисципліни повністю на творах української музичної спадщини, від першої до останньої теми із урахуванням творів, які включені до програми з музичного мистецтва загальноосвітньої школи. Вона визначається єдиною метою національно-патріотичного виховання студентів та єдністю всіх цілеспрямованих виховних впливів.

Активність характеризує двосторонню діяльність викладача і студентів як цілеспрямовану, мотивовану, усвідомлену, емоційно-обумовлену, ініціативну, ефективну з високим рівнем володіння способами та прийомами дій.

Мета національно-патріотичного виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва досягається вирішенням значної кількості завдань, з яких дотичними до навчальної дисципліни «аналіз музичних творів» є наступні: оволодіння українською музичною термінологією; формування духовних цінностей на прикладах української музичної спадщини; створення умов для розвитку професіоналізму, високої мотивації до праці; розвиток світоглядної культури, ціннісних орієнтацій; створення умов для вільного світоглядного вибору; професійне виховання; оволодіння результативними методами та навичками набуття нових знань; формування потреби у постійному інтелектуальному, духовному і моральному збагаченні та самовдосконаленні [1, 70].

Українська музична культура протягом історії свого розвитку накопичила достатньо різноманітних творів, які можуть бути використані і використовуються у викладанні курсу аналізу музичних творів в процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Зазвичай твори української музики вивчаються поряд із світовими шедеврами. Не заперечуючи цінності такого підходу, ми спробуємо показати варіант побудови курсу аналізу музичних творів цілком на основі творів українських композиторів.

А. Кух вважає, що освітнє середовище структурно складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та ідейно-технологічного [3, 74]. Щодо навчальної ситуації в курсі аналізу музичних творів, суб'єктно-ресурсний компонент визначає суб'єктів освітнього середовища (студентів, викладача) та умови здійснення їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Матеріально-технічний компонент відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням (музичний інструмент, ноутбук, проектор, колонки, екран). Ідейно-технологічний компонент визначає методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні і включає підручники, навчально-методичні посібники, нотна література, допоміжні відео та аудіо матеріали, навчальну та робочу програми, методичні рекомендації та завдання до практичних занять та самостійної роботи студентів, засоби поточного та підсумкового контролю знань тощо.

Однією з головних умов музично-теоретичного навчання є наявність україномовних підручників із прикладами з вітчизняної музичної літератури. Щодо аналізу музичних творів на сьогоднішній день відомі чотири україномовні підручники: «Музична форма від звуку до стилю» С. В. Шипа, «Аналіз музичних творів: Курс лекцій для музично-педагогічних факультетів» та «Аналіз музичних творів: Навчальний посібник» А. М. Шульженко, «Аналіз музичних творів. Підручник» Я. В. Якубяка. З них у широкому доступі є лише навчальний посібник С. Шипа. Виданий наприкінці ХХ століття, він спирається на приклади із світової музичної літератури, однак містить також посилання на твори української народної та професійної музики.

Курс аналізу музичних творів зазвичай складається з низки обов'язкових розділів: елементи музичного мовлення, прості форми, складні, циклічні. Також можуть бути додані теми, що висвітлюють питання формоутворення в опері, балеті, музиці ХХ століття.

Вивчаючи побудову одночастинних композицій, можна зосередити увагу студентів на україн-

ських народних піснях («Ой під горою», «Темна нічка», «Ніч яка місячна», «Ой під вишнею», «Ой що то за шум»), кантах («Ой коли любиш», «Щиголь тугу має», «Що я кому виноват»), творах М. Дилецького («Ім'я моє єсть дишкант»), М. Березовського («Не отвержи мене во время старости», ч. 2). Цікавим прикладом використання блюзового періоду в українській масовій музиці є пісня «Чорнобривці» В. Верменича на слова М. Сингаївського.

Проста двочастинна форма використана у таких українських творах: народних піснях («Думи мої», «Ішов я з Дебечина додому», «Місяць на небі», «Їхав козак за Дунай», «Гуде вітер вельми в полі» (у обробці М. Глінки)), кантах («Радуйся, радість твою воспеваю», «Ой ти птичко жовтобоко», «Стоїть явір над водою» (Г. Сковорода)), п'єсах В. Косенка з циклу «24 дитячі п'єси для фортепіано» (№ № 4, 6, 9, 11). У розвинутій двочастинній формі написані: антракт до 2 дії опери М. Лисенка «Наталка Полтавка», чотири хори на слова М. Рильського, «Люблю похмурі дні» Б. Лятошинського.

Проста три частинна форма використана: М. Лисенком у Пісні-вальсі Венери та «Юпітеровому поході» з опери «Енеїда»; В. Косенком в циклі «24 дитячі п'єси для фортепіано» (№ 19, 20); Л. Ревуцьким в «Трьох дитячих п'єсах», прелюдях для фортепіано ор. 4, № 3, ор. 7, № 1, фортепіанних п'єсах ор. 17; М. Леонтовичем у хорах «Літні тони», «Льодолом», «Достойно є» з Літургії Іоанна Златоустого.

Складна двочастинна форма може бути розглянута на прикладах увертюри до опери «Наталка Полтавка» М. Лисенка та пісні А. Кос-Анатольського «Коломия-місто».

Складна три частинна форма використана В. Косенком в циклі «24 дитячі п'єси для фортепіано» (№ 10, 14, 18, 21, 24); А. Штогаренком у другій частині Концерту для скрипки з оркестром та у Фантазії для скрипки соло.

Форма рондо може бути продемонстрована студентам на прикладі третьої частини сонати До мажор Д. Бортнянського. Рондальні побудови використані В. Косенком в циклі «24 дитячі п'єси для фортепіано» (№ 16), М. Лисенком в № № 18 та 24 з опери «Енеїда».

Композиції, засновані на принципі варіювання представлені українською думою «Плач невільників»; обробками українських народних пісень М. Леонтовичем («Щедрик», «Дударик», «Ой посеред двору», «Ой темная та невидима», «Гра в зайчика», «Ой гордо-пишний пан-господарю»); Й. Витвицьким (Варіації для фортепіано «Українка»); О. Лизогубом в українській народній пісні з варіаціями «Ой у полі криниченька»; С. Людкевичем у «Баладі» та багатьма іншими.

Різновиди сонатної форми можна вивчити на прикладах перших частин сонат для фортепіано Фа мажор та До мажор (без розробки) Д. Бортнянського, а також за творами М. Лисенка, В. Косенка, Б. Лятошинського, М. Тіца, Р. Сімовича, Ю. Щуровського, В. Сильвестрова та інших. Сонатна форма використана в першій частині Симфонії соль міно́р П. Сокальського, в увертурі до опери «Тарас Бульба» М. Лисенка, увертурі для симфонічного оркестру М. Вербицького, в № 22 з фортепіанного циклу «24 дитячі п'єси для фортепіано» В. Косенка (без розробки), в першій частині Сонати сі міно́р та Симфонії № 2 Л. Ревуцького, симфонічних творів Б. Лятошинського («Гражина», «Слов'янська увертюра», Симфонія № 5, ч. 1) та ін.

Поліфонічні форми можна аналізувати за фугами М. Лисенка, «Канон» Л. Ревуцького, циклом «Чотири інвенції» Л. Грабовського, поліфонічними творами Н. Нижанківського, фіналом «Української сюїти» В. Барвінського, фугами Є. Юцевича, циклами прелюдій та фуг А. Філіпенка, Т. Маєрського, В. Задерацького, В. Бібіка, М. Скорика, О. Яковчука.

Циклічні інструментальні композиції в українській музиці яскраво представлені Українською симфонією М. Калачевського, Симфонією соль міно́р П. Сокальського, його ж сюїтою «Зліт соколів слов'янських», фортепіанною «Сюїтою в формі старовинних танців» М. Лисенка, симфоніями Л. Ревуцького, Б. Лятошинського, Є. Станковича, партитами М. Скорика. Циклічні вокальні композиції можна проілюструвати кантатами М. Лисенка, Д. Січинського, С. Людкевича, Л. Ревуцького, Л. Дичко.

Сучасні техніки композиції (пуантилізм, алеаторика, серійність, сонористика, полістилістика) можна вивчати на прикладах творів В. Годзяцького, Л. Грабовського, В. Загорцева, Б. Лятошинського, В. Сильвестрова, Є. Станковича, В. Тарнопольського, М. Тіца та інших.

Особливості формоутворення в операх яскраво унаочнюються творами М. Лисенка (Опера «Тарас Бульба»), К. Стеценка («Бранка», «Кармелюк»), Д. Січинського («Роксоляна»), Я. Лопатинського («Еней на мандрівці»), М. Аркаса («Катерина»),

Б. Лятошинського («Золотий обруч»), К. Данькевича («Богдан Хмельницький»), М. Скорика («Мойсей»), Є. Станковича («Коли цвіте папороть»), Г. Майбороди («Ярослав Мудрий»), Ю. Мейтуса («Вкрадене щастя») тощо.

Формоутворення в камерних операх може бути репрезентоване творами В. Губаренка («Згадаймо, братія моя!...», «Самотність», «Ніжність»), К. Цепколенко («Портрет Доріана Грея», «Між двох вогнів»), О. Казаренка («Година покаяння»), Л. Колодуба («Поет»), Є. Станковича («Сільська опера»).

Особливості структури, музичної мови і формоутворення в дитячих операх можна продемонструвати на прикладах творів М. Лисенка («Коза-дереза», «Пан Коцький» і «Зима і Весна»), К. Стеценка («Івасик-Телесик», «Лисичка, котик і півник»), В. Сокальського («Ріпка»), Ф. Якименка («Снігова королева (Фея снігів»).

Взаємодія музики і танцю в балеті яскраво виразняється творами «Пан Каньовський» М. Вериківського, «Лілея» К. Данькевича, «Лісова пісня» М. Скорульського, «Хустка Довбуша» і «Сойчине крило» А. Кос-Анатольського, «По синьому морю» Ю. Русинова, «Ростислава» Г. Жуковського, «Таврія» В. Нахабіна, «Сорочинський ярмарок», «Чорне золото», «Оксана» В. Гомоляки, «Камінний господар» В. Губаренка, «Каменярі» М. Скорика, «Ольга» та «Прометей» Є. Станковича.

Відбір найпридатніших для навчальної практики зразків – справа самої практики» [5, 364]. Тому запропонований перелік творів української музики, на яких можна побудувати вивчення аналізу музичних творів з метою національно-патріотичного виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва, є орієнтовним. Характеристику творів можна знайти підручниках та навчальних посібниках з фольклору, історії української музики, численних статтях, монографіях українських музикознавців про творчість українських композиторів. Відсутність єдиного джерела інформації ускладнює роботу викладача і студентів з даної дисципліни, але, одночасно, окреслює перспективу подальших розвідок – створення навчального посібника, цілком побудованого на творах української музики.

Список використаних джерел

1. Агаддулін Р. Р. Позанавчальна виховна робота у ВНЗ: досвід формування полікультурної компетенції сучасного вчителя // Педагогіка та психологія. — 2007. — № 3. — С. 64—72.
2. Жаровська О. П. Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету: автореф. канд. пед. наук: 13.00.07 / О. П. Жаровська. — Вінниця, 2015. — 23 с.
3. Кух А. М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики [Електронний ресурс] / А. М. Кух // Предметні дидактики в контексті формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця (частина 2). — 2008. — С. 73—76. — Режим доступу: <http://www.mvf.kampod.org/zbirnuku/Zbirnyk14/e-book/2-07-Kuhh.pdf>.
4. Савченко О. Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В. О. Сухомлинським / О. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Випуск 8. Педагогічні науки. — Ч. I, 2005. — С. 4—9.
5. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю [Текст] : навч. посіб. / С. В. Шип. — К. : Заповіт, 1998. — 368 с.

References

1. Ahaddulin, R. R. (2007). Poznavchalna vykhovna robota u VNZ: dosvid formuvannia polikulturnoi kompetentsii suchasnoho vchytelia [Non-educational work in higher educational institutions: the experience of forming a multicultural competence of a modern teacher]. Pedahohika ta psykholohiia, 3, 64-72 [in Ukrainian].
2. Zharovska, O. P. (2015). «Patriotychne vykhovannia studentiv v osvitno-vykhovnomu seredovyshchi pedahohichnoho universytetu» [Patriotic education of students in educational environment of the pedagogical university] Ph. D. Thesis, Theory and method of education Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kociubinsky, Vinnitsa, Ukraine [in Ukrainian].
3. Kukh, A. M. (2008). Osvitnie seredovyshche v strukturi innovatsiinoi systemy fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizyky [Educational environment in the structure of the innovative system of professional training of future teachers of physics] [Electronic resource]. Predmetni dydaktyky v konteksti formuvannia kompetentnistno-svitohliadnykh profesiinykh yakosti maibutnoho fakhivtsia. 2, 73-76. Retrieved from: <http://www.mvf.kampod.org/zbirniku/Zbirnyk14/e-book/2-07-Kuhh.pdf>. [in Ukrainian].
4. Savchenko, O. Ia. (2005). Navchalno-vykhovne seredovyshche suchasnoi shkoly: dialoh z V. O. Sukhomlynskym [Educational environment of modern school: dialogue with V. O. Sukhomlinsky]. Naukovyi visnyk Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi state university «Pedahohichni nauky» Vol. 8. P. 1, 4-9 [in Ukrainian].
5. Shyp, S. V. (1998). Muzychna forma vid zvuku do stylu: navch. posib. [Musical form from sound to style: manyal]. Kyiv: Zapovit [in Ukrainian].

Васильева Л. Л. Национально-патриотическое воспитание будущих учителей музыкального искусства на занятиях по анализу музыкальных произведений

В статье проанализированы возможности учебной дисциплины «анализ музыкальных произведений» по национально-патриотическому воспитанию студентов-музыкантов. Для этого освещены цели, задачи, особенности данной учебной дисциплины, ее роль в формировании профессиональных компетенций будущего учителя музыкального искусства. Занятие по анализу музыкальных произведений рассмотрено как одно из проявлений образовательно-воспитательной среды педагогического университета. Описан вариант построения тем учебной дисциплины (простые формы, сложные, циклические вокальные и инструментальные, особенности формообразования в опере и балете, современные техники музыкальной композиции) на основе произведений украинской музыки. Доказана необходимость создания учебного пособия по данной дисциплине, которое опиралось бы на примеры из украинской музыки.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, анализ музыкальных произведений, украинская музыка.

Vasylieva L. L. National-patriotic education of future teachers of musical art in the class for the analysis of musical works

The article analyzes the possibilities of the academic discipline «Analysis of musical works» on the national-patriotic education of music students. For this are lightened objectives, tasks, features of this academic discipline, its role in forming the professional competencies of the future teacher of musical art.

It is concluded that «Analysis of musical works» is one of the leading disciplines in the context of national and patriotic education of future teachers of musical art and arming them with the means of national-patriotic education of students.

The lesson on the analysis of musical works is examined as one of the manifestations of the educational environment of the Pedagogical University. The main characteristics of this environment (multifactority, duration, perspectivity, complexity, level, systematic, integrity, activity) are described in connection with their application to the course of analysis of musical works.

The variant of constructing of the academic discipline «Analysis of musical works» is outlined (simple forms, complex, cyclic vocal and instrumental, features of form-making in opera and ballet, modern techniques of musical composition) on the basis of works of Ukrainian music. It is shown the existence of a sufficiently large number of diverse and vivid works of Ukrainian composers in all genres and forms studied in the course of analysis.

The necessity of creating a textbook on this discipline, which would be based on examples from Ukrainian music, is proved.

Key words: patriotic education, analysis of musical works, Ukrainian music.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 378.091.2+373.5.015.311:[614.8+379.8]

Регіна ВАСИЛЬЄВА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри охорони праці
та цивільної безпеки Житомирського державного університету
імені Івана Франка, м. Житомир, Україна
e-mail: Regvasil@gmail.com

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті досліджена проблема оновлення змісту дисципліни «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності». Обґрунтовано необхідність відповідності змісту курсу вимогам концепції сталого розвитку. Проаналізовано групи ризиків професійної діяльності майбутніх учителів фізики, інформатики, математики. Визначені шкідливі й небезпечні фактори педагогічної діяльності вчителів фізико-математичних спеціальностей. Зазначено, що зміст дисципліни складається із двох блоків: моделей безпеки в повсякденній діяльності; моделей безпеки в професійній, педагогічній діяльності. Відзначається необхідність вивчення проблем енергоефективності і енергозбереження в процесі навчання охорони праці. Наведені приклади завдань на визначення ефективності використання різних джерел енергії та забезпечення зв'язку теорії з практикою і фаховою підготовкою.

Ключові слова: безпека професійної діяльності, сталий розвиток, ризики в сфері освіти, охорона праці, безпека життєдіяльності, енергоефективність, енергозбереження.

Сьогодні світ характеризується постійно зростаючим рівнем природних, техногенних, соціальних небезпек як в буденному житті, так і в професійній діяльності. Приєднання України до Порядку денного розвитку після 2015 року та підписання нової програми «Трансформація нашого світу: Порядок денний сталого розвитку 2030», зумовлюють потребу суттєвих змін у всіх ланках системи забезпечення безпеки життєдіяльності, в тому числі й у сфері освіти. Сучасна реформа освіти базується на розумінні того, що освіта є однією з умов цивілізаційного поступу та економічного розвитку. Швидкий розвиток освіти в порівнянні з іншими соціальними інститутами покликаний вивести Україну із кризи, забезпечити стійке майбутнє націй, гідне життя кожній родині, кожному українцю. У зв'язку із цим, змінюються основні тенденції й завдання вищої освіти на етапі розвитку вузівської підготовки фахівців. Це виражається в посиленні їх загальнонаукової й професійної підготовки, сприянні зв'язку освіти, науки й виробництва, що забезпечує сталий розвиток суспільства та формування культури безпечної поведінки, зокрема в професійній сфері. Відзначимо, що виховання культури безпеки можливо при організації навчально-виховного процесу, що забезпечує цілеспрямовану підготовку студентів до профілактики і подолання впливу шкідливих і небезпечних факторів в процесі професійної діяльності. Цьому сприяє навчання з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності в процесі підготовки вчителя.

Проблемою безпеки професійної діяльності фахівців різних галузей займалися В. Березуцький, С. Гвозд'ї, О. Запорожець, В. Михайлюк, та ін.

Зокрема, у дослідженнях С. Гвозд'ї обґрунтована модель підготовки фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки професійної діяльності, визначені педагогічні умови підготовки.

Підвищення компетентності майбутнього педагога у галузі охорони праці, збереження працездатності, життя та здоров'я розглядали О. Бабяк, Я. Бедрій, В. Заплатинський, В. Петренко, І. Поташняк, С. Сливко та ін.

Питання культури безпеки праці та культури охорони праці висвітлені у наукових роботах Г. Гогіташвілі, О. Горностаї, Є. Желібо, В. Лапін, І. Сагайдак, О. Теревеко, О. Третяков та ін.

У наукових роботах Н. Черненко досліджуються вісім груп вірогідних ризиків у галузі освіти та їх характеристика.

Розгляд стану досліджуваної нами проблеми в педагогічній теорії й практиці й сучасних умовах підготовки майбутнього вчителя фізико-математичного напрямку засвідчує наступне соціально-педагогічне протиріччя: між вимогами суспільства до вчителів по забезпеченню безпечних умов професійної діяльності та проведення різних видів навчальних занять на засадах сталого розвитку і недостатнім рівнем їх спеціальної підготовки в галузі охорони праці в освітніх установах. Одним із шляхів вирішення даного протиріччя є оновлення змісту дисципліни «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності» відповідно до сучасних наукових досягнень, завдань сталого розвитку та освітніх вимог.

Аналіз педагогічних досліджень і практичного досвіду свідчить про всебічний інтерес до питань, пов'язаних із підготовкою майбутніх вчителів до

безпеки життя і професійної діяльності. Проте проблема підготовки вчителів фізико-математичного напрямку, щодо питань безпеки в процесі професійної діяльності, залишається нерозв'язаною у зв'язку з недостатньою розробкою змістовного аспекту підготовки студентів.

Основною метою нашого дослідження є обґрунтування необхідності оновлення змісту навчання майбутніх учителів фізико-математичного напрямку з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності на основі принципів сталого розвитку.

Існування людства залежить від впровадження якісно нових підходів і принципів у функціонування нашого суспільства. Поведінка і стиль повсякденного життя людини повинні бути спрямовані на збереження життя і здоров'я в умовах техногенних, соціальних, природних небезпек та на раціональне ставлення до природних ресурсів і їх заощадження. Для переходу суспільства на засади сталого розвитку, визначальна роль належить освіті. Оскільки програма дисципліни «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності» містить питання збереження здоров'я в повсякденному житті, працездатності в процесі професійної діяльності, то саме вона може бути фундаментом для підготовки вчителів фізико-математичного напрямку до безпеки професійної діяльності на основі концепції сталого розвитку.

Підготовка фахівців різних галузей з питань безпеки під час трудової діяльності повинна здійснюватися через розуміння необхідності формування професійної компетентності у забезпеченні безпеки життя та праці. Нині у структурі педагогічної компетентності передбачають інтеграцію професійних знань, умінь і навичок, професійних якостей учителя і здатність їх практичного застосування [2, 201]. Під *професійною компетентністю у забезпеченні безпеки праці* ми розуміємо володіння працівниками професійними знаннями (вимогами, правилами, нормами, інструкціями з техніки безпеки), навичками (безпечного виконання тих або інших операцій) і наявність у них особистісних якостей безпечної діяльності (розуміння пріоритету безпеки праці, прагнення працювати безпечно, бажання працювати без небезпечних подій, турбота про здоров'я учнів, пошук нових, більш безпечних методів і прийомів роботи), що дозволяють зберегти життя і здоров'я і орієнтуються на досягнення цілей сталого розвитку.

В програмі «Трансформація нашого світу: Порядок денний сталого розвитку 2030» сформульовано 17 цілей спрямованих на економічне процвітання, екологічний баланс та соціальний прогрес.

У сфері освіти досягнення зазначених у програмі цілей реалізується через:

- забезпечення отримання безкоштовної, справедливої і якісної початкової та середньої освіти, що дозволить домогтися належних і ефективних результатів навчання усіх без винятку дітей молодшого шкільного та підліткового віку;
- забезпечення доступу дітей дошкільного віку до якісного дошкільного розвитку, догляду та дошкільної освіти, з метою підготовки до навчання в початковій школі з включенням в програми навчання питань особистої безпеки, безпеки в побуті, довіклі, соціумі та надзвичайних ситуаціях;
- забезпечення рівного доступу усіх верст населення до недорогої та якісної технічної, професійної та вищої освіти, у тому числі до університетів;
- забезпечення значного збільшення кількості молоді та дорослого населення, які мають відповідні знання та навички, в тому числі технічні і професійні;
- забезпечення зайнятості, створення гідних робочих місць і розвитку підприємницької діяльності, ліквідації гендерної нерівності в освіті і забезпечення рівного доступу до всіх рівнів освіти та професійної підготовки для соціально незахищених категорій населення, осіб з обмеженими можливостями, представників корінних народів і дітей з особливими потребами;
- забезпечення набуття учнями і студентами знань та навичок, необхідних для сприяння сталому розвитку, у тому числі, за допомогою навчання з питань сталого розвитку та сталого способу життя, особистої безпеки та безпеки професійної діяльності, екологічної безпеки, прав людини, гендерної рівності;
- забезпечення створення та модернізації навчальних закладів з урахуванням потреб дітей, інвалідів та гендерних аспектів та гарантування безпечного, ненасильницького, інклюзивного та ефективного середовища для навчання, значного збільшення кількості кваліфікованих вчителів [4].

Реалізація зазначених цілей в процесі підготовки фахівців, щодо аспекту безпеки професійної діяльності, передбачає усвідомлення безпеки як власної потреби, як сталого способу життя, як необхідної складової особистості. Тому, для добору змісту навчання охороні праці та безпеці життя і діяльності доцільно використовувати основні положення сталого розвитку.

Визначаючи особливості змісту дисципліни «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності» для майбутніх учителів фізики, математики, інформатики, нами були проаналізовані групи

ризиків в галузі освіти. За основу було взято наступні групи ризиків професійної діяльності майбутніх учителів зазначених спеціальностей:

- організаційно-технічні;
- інформаційно-комунікативні;
- навчально-методичні [3, 219].

Перша група ризиків враховує невідповідність організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням, функціям; недостатність матеріально-технічного забезпечення закладу, зокрема, низьке забезпечення якісною комп'ютерною та мультимедійною технікою, програмним забезпеченням тощо; невідповідність технічним, санітарним, пожежним вимогам.

Друга група визначає наступні ризики: інформаційно-комунікаційної діяльності; запровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій (ризиків віртуалізації реальності, подачі інформації тощо); кібербезпеки.

Третя група включає ризик зниження якості освіти, невідповідність освітнім стандартам та сучасним вимогам, низький рівень методичного забезпечення тощо.

Також ми визначили фактори небезпеки, які наявні в процесі діяльності вчителів зазначених спеціальностей, виділивши чотири групи.

Перша група фізичні: низькочастотні електричні й магнітні поля; статична електрика (можливість ураження електричним струмом при використанні несправних електричних розеток, вимикачів, електроосвітлення, рубильників, при використанні несправної комп'ютерної техніки, принтерів, ксероксів, сканерів, мультимедійних проекторів, інтерактивних дошок, роутерів тощо, при використанні кабелів живлення з ушкодженою ізоляцією, при відсутності заземлення); лазерне й ультрафіолетове випромінювання; підвищена температура; іонізація повітря; небезпечна напруга; технічні засоби навчання; вентиляційна система; устаткування кабінету фізики, інформатики, математики (можливість загоряння комп'ютерної апаратури, периферійних обладнань, іншого електроустаткування); електромагнітне випромінювання працюючих моніторів.

До другої групи відносяться хімічні шкідливі та небезпечні фактори: пил, а також різні хімічні речовини, які виділяються при роботі оргтехніки й горінні сухого пального.

Третя група біологічні фактори: зараження різними вірусними, інфекційними захворюваннями.

Четверта група психофізіологічні та духовні: підвищена нервово-емоційна напруга, значні фізичні, статичні й динамічні навантаження, наслідки витівок школярів або відсутність у них необхідних навичок, напруга уваги, інтелектуальні й емоційні навантаження на організм.

Враховуючи вище зазначене, розглянемо особливості змісту дисципліни «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності» для майбутніх вчителів фізико-математичного напрямку. Специфіка фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей фізико-математичного напрямку передбачає, що зміст дисципліни можна умовно поділити на два блоки: безпека в повсякденній діяльності та безпека в професійній, педагогічній діяльності [1, 127]. Перший блок містить інформацію щодо форм особистої безпеки (спеціальна, педагогічна, психологічна), безпеки в техносфері (моделі поведінки при аваріях джерелом яких можуть бути транспортні засоби, заводи, електростанції, АЕС тощо), безпека в соціальній сфері (конфлікти на міждержавному, міжнаціональному і міжрелігійному рівні, боротьба за владу, дискримінація людини за певними ознаками) та безпека в надзвичайних ситуаціях. Зміст другого блоку складається з інформації щодо загальних питань техніки безпеки, ризиків взаємодії «людина – людина», ризиків педагогічної діяльності вчителів фізики, інформатики, математики. Студенти вивчають модулі: правові основи охорони праці, державне соціальне страхування від нещасних випадків та професійних захворювань на виробництві, профілактика травматизму та професійних захворювань, основи фізіології та гігієни праці, основи виробничої безпеки, основи пожежної профілактики на виробничих об'єктах.

Проте, враховуючі концепцію сталого розвитку та специфіку викладання фізики та інформатики, до змісту доцільно додати питання енергозберегаючих технологій та енергоефективності.

Теоретичними дослідженнями показане, що людство повинне споживати не більш як 1% від енергоспоживання біосфери – близько 1 млрд кВт постійно. Якщо цієї умови не дотримувати, то деградація біосфери, а отже, і людства неминуча.

Наразі людство вже підійшло до порогу, за яким починає працювати фактор вичерпання первинних ресурсів, що зумовило трансформацію уявлень світової спільноти про найбільш ефективні та раціональні джерела енергетичних ресурсів. Енергозбереження включає в себе зміни в поведінці людей, їх мисленні, що спрямовані на збереження навколишнього середовища та природних ресурсів для потреб майбутніх поколінь.

Саме формуванню такого способу мислення, світогляду, знань і навичок, які дозволять направити розвиток людської цивілізації по шляху співробітництва із природою, а не її підкорення, збільшенню можливостей кожної людини прожити як можна довше й у гарному самопочутті, збереженню здоров'я й збільшенню творчих можливостей сприяє розгляд питань енергозбереження у

курсі «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності», який покликаний ознайомити студентів, майбутніх учителів, з основами енергозберігаючих технологій у побуті й на виробництві, сформулювати в них активний підхід до розв'язку енергозберігаючих завдань.

У процесі вивчення курсу, при читанні лекцій і проведенні практичних занять, студентам необхідно пояснювати, що використовувати ті або інші технології потрібно не тільки з метою економії матеріальних і фінансових ресурсів, але й з метою створення оптимальних умов для забезпечення життєдіяльності людини й охорони навколишнього середовища.

Наприклад, при вивченні світлового режиму в навчальних приміщеннях, розглядаються не тільки норми освітленості, але й ефективність штучних джерел світла, способи й шляхи їх удосконалення. Замість того, щоб використовувати 100-ватну лампочку протягом 10 годин, можна використовувати еквівалентну їй світлодіодну лампу, яка споживає 16 Вт за той же період часу. За 10 годин освітлення вона витратить 0,16 кВт·год електроенергії в порівнянні з 1 кВт·год, необхідним для живлення звичайної лампи накаливання. Таким чином, застосування енергозберігаючих технологій призводить до заощадження природних ресурсів. Також такі лампи не створюють шум, який викликає підвищену стомлюваність учнів. При вивченні питань засобів та заходів нормалізації мікроклімату та теплозахисту можна запропонувати обрахувати ефективність різних методів утеплення споруд.

Для забезпечення зв'язку теорії з практикою, зміст дисципліни повинен містити інформацію, яка відповідає вимогам сьогодення і передбачає її застосування не тільки при вирішенні завдань охорони праці, а і для вдосконалення фахових знань з фізики, математики, інформатики. Наприклад, вивчаючи питання електробезпеки, можна запропонувати студентам визначити силу струму, що протікає через тіло людини у випадку її однофазного дотику (в нормальному і аварійному режимах) до струмопровідної частини електроуста-

новки в мережі з ізолюваною нейтраллю трансформатора або визначити напругу кроку при переміщенні людини в зоні розтікання струму з напівсферичного заземлювача для різної відстані від заземлювача. Такі завдання сприяють як підвищенню компетентності вчителя в питаннях безпеки життя і діяльності, так і підвищенню спеціальної фахової підготовки.

Таким чином, сучасна освіта має бути початковим елементом трансформації суспільства до сталого розвитку, який буде забезпечувати потреби людства у можливостях втілювати свої уявлення про такий розвиток у реальність. Глобальні проблеми людства визначають необхідність інтеграції принципів сталого розвитку в систему освіти на дошкільному, шкільному і на рівні вищої школи, включаючи неформальну і позашкільну освіту. Метою такої інтеграції має бути виховання нової людини з принципово новим способом мислення, а в остаточному підсумку призвести до гармонійного співіснування суспільства і природи, формування майбутньої безпечної цивілізації.

Отже, при підготовці вчителів фізико-математичних спеціальностей освітня діяльність спрямована на впровадження ідей, принципів та цінностей сталого розвитку у навчання та виховання, формування культури ощадливого та відповідального відношення до природного та соціального оточення. Вона повинна не тільки надавати наукові та технічні знання, а й забезпечувати відповідну мотивацію. Зазначене обумовлює необхідність оновлення змісту курсів безпекового циклу, зокрема дисципліни «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності» для студентів педагогічних спеціальностей фізико-математичних факультетів. Саме в процесі професійної діяльності вчителів фізики, інформатики висока ймовірність реалізації небезпек техногенного та соціального походження. Тому, в подальшому ми плануємо визначити і обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів фізики, математики та інформатики у вищих навчальних закладах до безпеки професійної діяльності на принципах сталого розвитку.

Список використаних джерел

1. Гвоздїй С. П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності: монографія / С. П. Гвоздїй. — Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2016. — 420 с.
2. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності / Олена Сергійчук. // Проблеми підготовки сучасного вчителя. — 2011. — № 4. — С. 198—206.
3. Черненко Н. М. Аналіз та класифікація вірогідних ризиків у галузі освіти / Н. М. Черненко // Наука і освіта. — 2014. — № 10. — С. 218—222.
4. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. [Electronic resource]. — Mode of access <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/92/PDF/N1529192.pdf>.

References

1. Hvozdiy, S. P. (2016). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei do bezpeky zhyttia i profesiinoi diialnosti* [Theoretical and methodological principles of preparation of future

- specialists of sociological specialties for safety of life and professional activity]. Odesa: Odeskyi natsionalnyi universytet imeni I. I. Mechnykova [in Ukraine].
2. Serhiichuk, O. (2011). Profesiina kompetentnist maibutnoho uchytelia u systemi pidhotovky do pedahohichnoi diialnosti [Professional competence of the future teacher in the system of preparation for pedagogical activity]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 4, 198–206 [in Ukraine].
 3. Chernenko, N. M. (2014). Analiz ta klasyfikatsiia virohidnykh ryzykiv u haluzi osvity [Analysis and classification of probable risks in the field of education]. *Nauka i osvita*, 10, 218–222 [in Ukraine].
 4. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Retrieved from <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/92/PDF/N1529192.pdf>.

Васильева Р. Подготовка будущих учителей физико-математических специальностей к безопасности профессиональной деятельности

В статье исследована проблема обновления содержания дисциплины «Основы охраны труда и безопасности жизнедеятельности». Обосновано необходимость соответствия содержания курса требованиям концепции устойчивого развития. Проанализированы группы рисков профессиональной деятельности будущих учителей физики, информатики, математики. Определены вредные и опасные факторы педагогической деятельности учителей физико-математических специальностей. Указано, что содержание дисциплины состоит из двух блоков: моделей безопасности в повседневной деятельности; моделей безопасности в профессиональной, педагогической деятельности. Отмечается необходимость изучения проблем энергоэффективности и энергосбережения в процессе обучения охране труда. Приведены примеры заданий на определение эффективности использования различных источников энергии и обеспечения связи теории с практикой и профессиональной подготовки.

Ключевые слова: безопасность профессиональной деятельности, устойчивое развитие, риски в сфере образования, охрана труда, безопасность жизнедеятельности, энергоэффективность, энергосбережение.

Vasileva R. Training of future teachers of physical and mathematical specialties for the safety of professional activity

In the article the problem of updating the content of the discipline «Fundamentals of labour protection and life safety» is investigated. The necessity of the content correspondence to the requirements of the concept of sustainable development is substantiated. Achieving the goals of sustainable development is realized through the accessibility of education, the lack of discrimination in the educational environment, the training of sustainable development skills, the creation of decent working conditions, the use of modern education technologies, the content of educational disciplines. Training of teachers of physical and mathematical specialties should be carried out through understanding of the practical implementation of safety models in the educational environment. Groups of risks of professional activity of future teachers are analysed. The main three groups of risks are characteristic for teachers of physics, computer science and mathematics: organizational and technical risks, information and communication risks, educational and methodological risks. The harmful and dangerous factors of pedagogical activity of teachers of physical and mathematical specialties are determined. The content of the discipline consists of two blocks. The first block is preparation for safety in everyday activities, the second is preparation for safety in professional and pedagogical activity. The first block deals with the problems of our own security, safety in the technosphere, social sphere and emergency situations. The second block contains information on safety precautions, risks of interaction «human-human», risks of pedagogical activity of teachers of physics, mathematics and computer science. There is a need to study the problems of energy efficiency and energy saving in the process of professional activity. When conducting lectures and seminars it is necessary to justify the purpose of using modern energy-saving technologies. This is not only a saving of material and financial resources. The main task is to preserve the environment and create the conditions for the existence of future generations. Examples of tasks for determining the efficiency of the use of various energy sources are given.

Key words: safety of professional activity, sustainable development, education risks, labor protection, life safety, energy efficiency, energy saving.

Стаття надійшла до редколегії 16.12.2017

УДК 371.8(477)

Раїса ВДОВИЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та дитячої психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: vrp1208@ukr. net

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В умовах сучасності питання формування системи ціннісних орієнтацій студентської молоді у освітньо-виховному процесі вищого навчального закладу не втрачає актуальності не лише для нашої держави, але й для решти держав світу. В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як вирішальний фактор розвитку суспільства й нації, України в цілому. Форми й методи виховання базуються на українських народних традиціях, кращих традиціях національної та світової педагогіки й психології.

У статті проаналізовано проблему формування системи ціннісних орієнтацій студентської молоді в умовах освітньо-виховного простору університету, вивчено твердження науковців, визначено й охарактеризовано сутність поняття «ціннісні орієнтації». Встановлено, що ціннісні орієнтації, виражаючи характер ставлення людини до різних аспектів матеріального і духовного світу, займають важливе місце у структурі особистості, відображають рівень її розвитку. З'ясовано, що соціально-педагогічна діяльність є важливим ресурсом формування системи ціннісних орієнтацій студентської молоді і залежить від екологічних, технологічних, енергетичних, інформаційних «революцій», вимагає постійної корекції змісту, способів і засобів ціннісних орієнтирів патріотично зорієнтованого молодого покоління.

Доведено, що утвердження у молодого покоління нової системи цінностей, виховання почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині є одним із найважливіших пріоритетів всіх соціальних інститутів і визнано проблемою загальнодержавного значення.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, патріотичне виховання, студентська молодь.

Для молодого покоління питання гордості за країну є природним: молодь не відокремлює себе від незалежної України, вона є її складовою. Українська молодь стала повноправним учасником міжнародного молодіжного співтовариства, активно інтегрується у глобальні економічні, політичні та гуманітарні процеси. Недостатній рівень внутрішньої культури студентської молоді – важлива причина багатьох дилем, тому маємо визнати, що від рівня культури, взаємин студентської молоді залежить рівень стабільності у суспільстві в цілому. У зв'язку з цим перед педагогічною наукою та практикою постає завдання створення такої системи виховання в освітньо-виховному процесі, яка б підвищила значимість для молоді таких цінностей як: державна незалежність України, демократичний розвиток, національно-культурне відродження й забезпечила високий рівень розвитку ціннісних орієнтацій студентів.

Механізми та показники формування цінностей, ціннісних ставлень висвітлено в дослідженнях І. Бега, Л. Божович, Т. Бутківської, М. Боришевського, Г. Балла, О. Докуніної, І. Єрмакова, С. Кириленко, О. Кононко, В. Мачуського, Н. Митропольської, В. Оржеховської, К. Чорної та інших. Більшість науковців підкреслює важливість етапу навчання

у ВНЗ у становленні та духовному розвитку особистості, формуванні її ціннісних орієнтацій.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми формування ціннісних орієнтацій студентської молоді. Досягнення визначеної мети, на першому етапі буде ефективним за умови з'ясування сутності і структури ціннісних орієнтацій студентів та визначення особливостей їх формування.

В Україні, як і в інших розвинених країнах світу, вища освіта є провідною галуззю розвитку суспільства. Державна політика в галузі освіти спрямовується не тільки на оновлення її змісту й організації навчального процесу, відповідно до демократичних цінностей, соціально-економічних умов, але й на створення умов для розвитку особистості, її творчої самореалізації. Оскільки суспільством задаються нові цільові, змістові та методичні орієнтири, то рівень формування ціннісних орієнтацій студентської молоді є важливим критерієм ефективності виховного процесу навчального закладу.

Традиційна система освіти вже не задовольняє вимоги сучасного суспільства. У нових соціальних умовах потрібен фахівець, що вимагає становлення його соціокультурної компетентності під час навчання у вищому навчальному закладі.

Юнацький вік – час інтенсивного формування світогляду, системи оціночних суджень, моральної сфери людини, його переконань і ідеалів. Утвердження у молодого покоління « нової системи цінностей, котра ґрунтується на національній гордості та гідності », виховання почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині є одним із найважливіших пріоритетів всіх соціальних інститутів і визнано загальнодержавною проблемою [1, 16].

У Постанові Верховної Ради України від 23 лютого 2017 року № 1908-VIII Про Рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні на тему: « Ціннісні орієнтації сучасної української молоді » звернено особливу увагу на формування системи ціннісних орієнтацій молоді, яка має здійснюватися на засадах практико-орієнтованого підходу на основі урізноманітнення форм роботи з молоддю з метою виховання самостійної особистості, відповідальної за власне життя та життя країни, активного члена громадянського суспільства.

Сьогодення ставить студентську молодь перед необхідністю визначити свої життєві цілі, стати особистістю. Нове нерідко суперечливо уживається зі старими цінностями, це може призводити до конфлікту поколінь, цінностей, народів. Українське суспільство є суспільством трансформаційним, яке орієнтовано на нові пріоритети, центром, яких виступають демократичні цінності. Ціннісні орієнтації лежать в основі світогляду людини, її моральних, політичних, естетичних переконань і смаків, визначають її поведінку. Основою дослідження нашої теми є ключове поняття « ціннісні орієнтації ». За умови чіткого визначення сутності цього поняття можливо в'яснити значення ціннісних орієнтацій, їх функцій і місця в структурі розвитку особистості.

Сутність та структуру ціннісних орієнтацій студентської молоді досліджували вчені в галузі філософії, педагогіки, психології, соціології. Це зумовлено низкою причин, які призвели до зміни ціннісних орієнтирів українського суспільства в цілому та студентської молоді зокрема, бо саме вона є головним рушієм цих суспільних змін. Протягом навчання в університеті студенти усвідомлюють свою приналежність до українського народу, проймаються почуттями поваги до національної історії, культури, традицій, звичаїв й виступають активною силою політичних змін, саме від них багато в чому буде залежати майбутнє незалежної української держави.

Методологічною базою освіти і виховання молоді в XXI ст. є філософська теорія цінностей і

педагогічна теорія ціннісного виховання особистості. Кожна молода людина, з одного боку, успадковує духовні щедроти попередніх поколінь, їхні традиції, вірування, звичаї, мову, культуру, а з іншого боку проходить процес усвідомлення володіння цим духовним багатством та формування соціальної, етнічної самоідентифікації.

Розглянемо різні підходи до трактування сутності поняття « цінності »: цінності – це продукти і об'єкти, явища матеріального й духовного плану, що мають велику значущість, тобто здатні задовольняти певні потреби суспільства чи окремої людини. Орієнтації – це спрямованість психіки на певні предмети і об'єкти, а ціннісні орієнтації – це певні переконання, що саме ці предмети і об'єкти, явища є важливими чи правильними для задоволення тих чи інших індивідуальних та групових потреб, інтересів, до яких потрібно прагнути [13, 412]. Крім того, цінності визначають як етичні ідеали, основні переконання й цілі індивідуума чи суспільства.

Український педагогічний словник трактує поняття « ціннісні орієнтації » як « вибіркову, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей ». Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку особистості, її участі в трудовій діяльності. Розрізнення найчастіше проводиться за віссю « загальне – індивідуальне » або – « те, що існує реально, те, що рефлексивно усвідомлюється » [6, 94].

Саме завдяки інтересам та переконанням формуються цінності особистості, що є результатом сукупності суперечливих мотивів і стимулів. Вчені Г. Майборода та О. Кретова особливого значення в педагогічній теорії надають цінностям духовного характеру – це цінності розумового виховання, сучасних ідей, високих моральних та естетичних уявлень. Вони є показниками духовного здоров'я й духовної зрілості особистості та суспільства.

Таке ж підтвердження сутності ціннісних орієнтацій студентської молоді відображено в дослідженнях Н. Бондар, А. Козлова, З. Сікевича, В. Лісовського, К. Нечаєвої, Є. Подольської, І. Попової. Більшість наукових досліджень розкриває значимість вузівського етапу формування особистості, важливості цього періоду для її духовного розвитку, формування ціннісних орієнтацій тощо.

У цьому значенні Т. Бутківська акцентує увагу на залежності цінностей особистості від потреб суспільства [3, 130–137]. На думку Б. Братуса, термін « цінність » виступає синонімом таких понять, як смисл та значущість. Учений наголошує також і на тому, що практичне ставлення людини до світу полягає у виділенні нею значущих предметів,

уявлень, цінностей. Життєві цінності й потреби впливають на людину та детермінують її поведінку [8, 130–139]. Але, з нашої точки зору, більш логічною є думка про цінності як аспект мотивації, а ціннісні орієнтації – різновидів соціальних проявів.

О. Савченко вважає, що сучасний стан педагогічної теорії й практики вимагає наукового визначення систем цінностей: тих, на які має орієнтуватися освіта сьогодні і в перспективі; тих, які мають створюватися, формуватися в самому освітньому процесі [11, 3–6].

Проаналізуємо ціннісні орієнтації студентської молоді. Для даної категорії характерна спрямованість на майбутнє, а їх фізичні і розумові здібності, які формують впевненість в собі, що нерідко перетворюється на самовпевненість. Для даного віку молоді характерна переоцінка цінностей, їх моральні погляди тільки складаються і систематизуються. В аналізі складних явищ оточуючої дійсності їм часто не вистачає гнучкості і життєвого досвіду старших поколінь.

Саме тому відсутність необхідного досвіду, юнацький максималізм, велика емоційна збудженість створюють в цей період життя труднощі, проте саме в цей період уточнюються ціннісні орієнтації.

Велику роль у формуванні цінностей у молоді відіграють дорослі, вони надають підтримку для вдосконалення власної системи саморегуляції, розвитку самостійності і цілеспрямованості молодого покоління. Якщо провести дослідження ціннісних орієнтацій даної вікової групи, то окреслиться така закономірність – юнаки на перше місце відносять свої інтереси, кар'єру та професію, гроші, а дівчата – взаємовідносини з юнаками, сім'ю, здоров'я в родині. В таких особливостях перш за все має прояв – соціальне очікування.

На початку XXI ст. розвиток і світогляд молоді зазнав великих змін. Порівняно з попередніми роками молодь стає більш розкутою та самостійною, починає орієнтуватись в сучасному суспільстві. Але не завжди самостійність позитивне явище. Звісно, що зараз змінилися й життєві цінності нового покоління, якщо років 10–20 назад основним завданням для молоді було вчитися, поважати старших, цінувати батьків, то зараз молодь не дуже цікавить думка їх батьків та друзів, більш помітним став егоїстичний характер молоді. Таким чином, ціннісні орієнтації – це, перш за все, надання переваги або відмова від певного змісту як життєво організуючих початків і готовність вести себе з ними відповідно. У цьому випадку ціннісні орієнтації, відповідно, окреслюють: загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості; ієрархію індивідуальних зразків; цільові і

мотиваційні програми; уявлення про дійсне і механізми селекції за критеріями значимості; міру готовності і рішучості до реалізації власного «проекту» життєвої лінії.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначила головною метою освіти: передачу молодому поколінню «соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України», серед яких найважливішими є національна самосвідомість і розвинена духовність[7].

Педагогічна аксіологія в теоретичному аналізі проблеми формування ціннісних орієнтацій має переважне значення, повне її визначення надають В. Сластьонін та Г. Чижакова. На думку дослідників, це галузь педагогічного знання, яка досліджує освітні цінності з погляду самої цінності людини й здійснює ціннісні підходи на основі визначення цінності самої освіти [10, 99].

Формування ціннісних орієнтацій особистості студентської молоді людини можна уявити у вигляді трьох етапів: на першому етапі відбувається переоцінка цінностей та ідеалів. На другому етапі засвоєння цінностей відбувається шляхом створення комунікативних та цілісних функціональних одиниць емпіричних уявлень, основою третього етапу є діяльність, обумовлена особистісним внутрішнім відношенням до об'єктивних умов траєкторії життя [12, 227].

Саме педагогічні працівники актуалізували потреби в пошуках й формуваннях нових культурних та ціннісних орієнтацій людського буття. В соціально-економічних, політичних умовах України зростає актуальність морально-аксіологічної проблематики.

Під поняттям «аксіологічний підхід» ми будемо розуміти направленість виховного процесу у вищому навчальному закладі на формування ціннісних орієнтацій студентської молоді. У цьому випадку «провідними поняттями аксіологічного підходу є цінність, аксіологічна характеристика особистості як суб'єкта ціннісних відносин, загальні аксіологічні категорії – значущість, ідеал, сенс, соціальні норми, оцінка, ціннісні орієнтації й ставлення, установка, а також особистісні цінності – потреби, мотивація, мета, розвиток, самореалізація, професіоналізм тощо» [9, 56]. Отже, історія людства сформувала ідеальну уяву про людину як особистість, суттю якої є духовні прагнення. Саме це уявлення про «гідну людину» є сьогодні планетарним і таким, що саме собою розуміється [5,56].

Педагогічний аспект цінностей, ціннісних орієнтацій розглядається в контексті виховання,

емоційного розвитку, навчання, світоглядного зростання особистості. У цьому ракурсі треба звернути увагу на фундаментальний висновок І. Беха, що «в духовно досконале Я може трансформуватися завдяки вищим цінностям, до яких прагне особистість і які в такому разі відповідатимуть реальним масштабам її духовного Я, визначаючи його справжню якість» [2,6]. Учений вважає, що основною метою виховання є привласнення особистістю вищих духовних цінностей, що відображають «реальний масштаб духовного Я». Основним орієнтиром сучасної педагогіки, підґрунтям ціннісних орієнтацій, на думку О. Вишневського, повинна стати «здатність людини до саморегламентації, усвідомленого самообмеження та самоподолання» [4, 3–12].

Як бачимо, система ціннісних орієнтацій є багатофункційною, бо одночасно виконує кілька функцій. Отже, чим вище ранг цінностей особистості, тим вона незалежніша від історичних умов, соціальних змін, поглядів і смаків окремих людей.

Разом з тим є потреба у вивченні змістових й структурно-динамічних характеристик системи ціннісних орієнтацій студентів вищого навчального закладу, більшість проаналізованих досліджень не повністю висвітлюють питання формування ціннісної сфери особистості, а саме прикладний його зміст. Важливим для нас є проблема вивчення шляхів та методів, створення ефективних педагогічних умов для формування ціннісних орієнтацій студентської молоді, оскільки саме на цьому віковому етапі здобувається перший досвід самовираження, самоствердження, саморозкриття, відбувається становлення майбутньої української нації в умовах ціннісно-нормативної невизначеності й соціально – економічної нестабільності.

Перспективні шляхи вирішення зазначеної проблеми пов'язуємо з вивченням та обґрунтуванням, застосуванням у практиці освітнього процесу вищого навчального закладу особистісно зорієнтованих педагогічних технологій формування системи ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України / І. Бех, К. Чорна. — Київ, 2014. — 48 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с.
3. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1 (14). — С. 130—137.
4. Вишневський О. Людиноцентризм як педагогічна проблема на тлі сучасних цивілізаційних процесів / О. Вишневський // Пед. думка. — 2008. — № 4. — С. 3—12.
5. Гіровська І. В. Ціннісні орієнтації студентської молоді / І. В. Гіровська // Наук. пр. ДонНТУ. Сер. : педагогіка, психологія і соціологія. — 2012. — № 11. — С. 15—19.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Телекорпорація «Республіка», 1998. — 152 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
8. Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб. : Изд-во «Питер», 2000. — 480 с. — С. 130—139.
9. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. — «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Рибалко. — Харків, 2008. — 45 с.
10. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. — М. : Академия, 2003. — 192 с.
11. Савченко О. Я. Альтернативні можливості початкової освіти / О. Я. Савченко // Початк. шк. — 1994. — № 5 — С. 3—6.
12. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. — Харьков : Изд-во НУА, 2010. — 408 с.
13. Філософський енциклопедичний словник / за ред. І. Т. Шинкарука. — К. : Абрис, 2002. — 742 с.

References

1. Bekh I. D. Natsionalna ideya v stanovleni hromadyany-na-patriota Ukrayiny / I. Bekh, K. Chorna. — Bekh I. D. National idea of a citizen-patriot of Ukraine formation / I. Bekh, K. Chorna. — Kyiv, 2014. — 48 p. [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. Osobistist u prostori dukhovnoho rozvritku : navch. posib. / I. D. Bekh. — K. : Akademvidav, 2012. — 256 s. [in Ukrainian].
3. Butkivska T. V. Tsinnisniy vimir sotsializatsii uchniv / T. V. Butkivska // Pedagogika i psikhologiya. — 1997. — № 1 (14). — S. 130—137.
4. Vishnevskiy O. Lyudinotsentrizm yak pedagogichna problema na tli suchasnikh tsivilizatsiynikh protsesiv / O. Vishnevskiy // Ped. dumka. — 2008. — № 4. — S. 3—12.
5. Girovska I. V. Tsinnisni orientatsii studentskoї molodi / I. V. Girovska // Nauk. pr. DonNTU. Ser. : pedagogika, psikhologiya i sotsiologiya. — 2012. — № 11. — S. 15—19.
6. Goncharenko S. U. Ukrayinskyi pedagogichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]/. S. U. Goncharenko. — K. : Telecompolicy «Republic», 1998. — 152 p. [in Ukrainian].
7. Nacionalna strategiia rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku [The national strategy of education development in Ukraine for the period up to 2021]. [Electronic resource]. — Mode of access: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. [in Ukrainian].

8. Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov. — SPb. : Izd-vo «Piter», 2000. — 480 s. — S. 130—139. [in Russian].
9. Ribalko L. S. Akmeologichni zasady profesiyno-pedagogichnoi samorealizatsii maybutnogo vchitylya : avtoref. dis.... d-ra ped. nauk : 13.00.04. — «Teoriya i metodika profesiynoi osviti» / L. S. Ribalko. — Kharkiv, 2008. — 45 s. [in Ukrainian].
10. Slastenin V. A. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu / V. A. Slastenin, G. I. Chizhakova. — M. : Akademiya, 2003. — 192 s. [in Russian].
11. Savchenko O. Ya. Alternativni mozhlivosti pochatkovoї osviti / O. Ya. Savchenko // Pochatk. shk. — 1994. — № 5 — S. 3—6. [in Ukrainian].
12. Student XXI veka: sotsialnyy portret na fone obshchestvennykh transformatsiy : monografiya / Nar. ukr. akad. ; pod obshch. red. V. I. Astakhovoy. — Kharkov : Izd-vo NUA, 2010. — 408 s. [in Ukrainian].
13. Filosofskiy encyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary / edited by I. T. Shynkaruk]. — Kyiv: Abris, 2002. 742 p. [in Ukrainian].

Вдовиченко Р. П. Теоретические аспекты проблемы формирования системы ценностных ориентаций студенческой молодежи

Рассмотрена проблема формирования системы ценностных ориентаций студенческой молодежи в условиях образовательно-воспитательного пространства университета. Определено понятие «ценностные ориентации», дана его характеристика. Отмечено, что ценностные ориентации, выражающая характер отношения человека к различным аспектам материального и духовного мира, занимают значительное место в структуре личности, отображают уровень ее развития. Выяснено, что социально-педагогическая деятельность является важным ресурсом формирования системы ценностных ориентаций студенческой молодежи в современных условиях, которая зависит от экологических, технологических, энергетических, информационных «революций» и требует постоянной корректировки содержания, способов и средств ценностных ориентиров патриотически ориентированного молодого поколения. Показано, что утверждение у молодого поколения новой системы ценностей, воспитание чувства патриотизма, преданности делу укрепления государственности, активной гражданской позиции в настоящее время является одним из важнейших приоритетов всех социальных институтов и признано общегосударственной проблемой.

Ключевые слова: ценностные ориентации, патриотическое воспитание, студенческая молодежь.

Vdovychenko R. Theoretical aspects of the problem of students' value and norm orientations system formation

The question of formation of value and norm orientations in the process of students education in conditions of partial decline of moral ideals in difficult time for society at the background of crisis phenomena does not lose relevance both for our State and for the rest of the world. The basis of the national-patriotic education system is the idea of the Ukrainian statehood development as a consolidating factor in the development of society and the nation as a whole. Forms and methods of education are based on Ukrainian folk traditions, the best achievements of national and world pedagogy and psychology. The article deals with the problem of forming a system of value and norm orientations of student-age-youth as a component of patriotic education in the conditions of university education. The purpose of the article is to determine the essence of the problem of the formation of the value and norm orientations of modern student youth and pedagogical tasks, the solution of which will contribute to increasing the effectiveness of patriotic education.

The works of I. Bech, T. Butkivsky, L. Vakhovsky, O. Vishnevsky, V. Galuzinsky, V. Ginetsynsky, M. Yevtuh, P. Ignatenko, I. Zyzayun, V. Kremen, M. Nikandrova, S. Nikolaenko, V. Ognevyuk, Z. Ravkina, O. Savchenko, O. Sukhomlynska, N. Tkacheva are devoted to the questions of the theoretical and methodological content of values and norms. N. Bondar, A. Kozlov, Z. Sikevych, V. Lisovsky, K. Nechaev, I. Raigorodskaya, N. Strelyanova, E. Podolskaya, A. Mordovets, I. Popova studied the value and norm orientations of student youth.

The thoughts of scientists about the role of patriotic education in forming the system of value and norm orientations of student youth are analyzed. The essence of the concept of «value and norm orientation» is defined and characterized. It is noted that value and norm orientations, expressing the nature of the human relation to various aspects of the material and spiritual world, take a significant place in the structure of the person, reflect the level of person's development. It is revealed that social and pedagogical activity is an important resource for forming the system of value and norm orientations of student youth in modern conditions and it depends on ecological, technological, energy, information «revolutions», requires constant correction of content, methods and means of value and norm orientations of patriotically oriented young generation. It is shown that the affirmation of the young generation of a new system of values and norms, the development of a sense of patriotism, devotion to the strengthening of statehood, active citizenship is now one of the most important priorities of all social institutions and recognized as a national problem. The educational process of a higher educational institution involves the search for entirely different approaches to the teaching of disciplines. All this is necessary to predict the development of the value-semantic sphere of personality in adolescence and to promote the formation of students' need for awareness of the hierarchy of their values and norms.

Key words: value and norm orientations, patriotic education, student youth.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 378.016:786.071

ВЕЙ ЛІМІН

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Стаття розкриває особливості формування вокальної культури магістрантів музичного мистецтва на факультетах мистецтв педагогічних вищих навчальних закладів. Виокремлена специфіка розуміння вокальної культури в Китаї. Розглянуто філософське розуміння поняття «культура». Виділені комунікативно-семантичні функції означеного поняття, що дозволяють розкрити внутрішні, глибинні закономірності розвитку музичного мистецтва загалом, та вокальної культури, зокрема.

Ключові слова: вокальна культура, магістранти, факультети мистецтв, комунікативно-семантичні функції, закономірності, Китай.

Вокальна культура майбутнього вчителя музики є важливою передумовою якості його викладацької діяльності та вищої мистецької освіти в цілому. У це поняття ми вкладаємо розуміння діяльнісного джерела існування фахівця, адже воно вимагає накопичення суми спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, поглибленого ознайомлення з методичними засадами і сучасними технологіями обраної спеціальності, формування важливих моральних і фахових якостей особистості майбутнього учителя музики, сукупність яких дає можливість творчо-активно працювати у обраній музично-педагогічній сфері. У цю дефініцію ми також вкладаємо поняття якісної підготовленості майбутнього фахівця різних рівнів кваліфікації в галузі вокального мистецтва.

Перш ніж аналізувати поняття «вокальна культура», звернемось до визначення загального поняття культури, але лише у тому обсязі, наскільки воно дозволяє побачити місце досліджуваної нами якості особистості майбутнього фахівця у структурі знань про цей феномен.

Дефініція «культура» має величезний діапазон тлумачень (понад 500 варіантів). У первинному значенні вона використовувалась (від лат. cultura) – як ремесло, землеробство, виховання, освіта, розвиток. У традиційному значенні культура – це сукупність практичних, матеріальних та духовних багатств. З позиції нашого дослідження у цьому феномені ми зацентруємо увагу на розгляді вокальної культури студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. найчастіше поняття «культура» розглядають як систему умов, що забезпечують людині, по-перше, самоідентифікацію і, по-друге, самотворення як соціальної істоти; актуалізують широкий спектр питань, які стосуються сутності

та ієрархії цих умов, оскільки вони забезпечують людині можливість удосконалювати свою природу і тим самим стимулюють соціальний прогрес.

У сучасному словнику іншомовних слів культура визначена як: рівень розвитку суспільства, який характеризується властивими тільки певній епосі матеріальними та духовними цінностями; рівень розвитку в якійсь галузі знань або діяльності; характеристика певних історичних епох, народів, націй, країн; рівень виховання та розумового розвитку особи, а також освітній інтелектуальний рівень; вирощування якоїсь рослини, а також сама рослина, яку вирощують [6, 396].

Доречно зазначити, що за Конфуцієм (IV–V ст. до н. е.), культура – це перетворення «переробка» звичайної людини на вищу істоту через особливі тренування в засвоєння давніх текстів, вивчення яких слід починати з найскладнішого: конфуціанського канону [4, 146]. Основою життя суспільства Конфуцій вважав те, що відрізняє людину від тварини, що закладене у самій природі людини і становить сутність цієї природи. Це – «життя», справжнє людське начало, що проявляється в «щирості і співчутті» до інших: «Не роби іншому того, чого не бажаєш собі» [4, 139]. Згодом найбільший з послідовників Конфуція Мен-Цзі (372–289) додав до цієї тези положення про «обов'язок», що регулює любов до інших.

У найбільш широкому значенні культура була визначена ще італійським філософом XVII ст. Ж. Віко (1668–1774 рр.) – професором, автором багатьох праць з філософії, риторики, історії, філології, історії права. «Культура – це те, що твориться людиною на відміну від того, що твориться природою» [7, 313]. Сучасний психолог М. Коул розглядає культуру : «... як те, що допомагає людині зростати» [7, 320].

Філософський вимір культури розглядається в науковій літературі як феномен суспільного життя, який включає в себе духовні й матеріальні сфери діяльності людини та створені ним культурні цінності в діалектичній єдності. Наукове розуміння цього явища вміщує всі різносферні творчі здобутки життєдіяльності суспільства, які проявляються у професійних і аматорських формах діяльності, фіксуються у рисах характеру, поведінці, ціннісно-орієнтаційній та інших сферах [7, 313–314].

Визначення культури з позиції філософських поглядів дозволяє розглядати її як особливу форму різнобічного пізнання людського буття, як спосіб існування і кінцевий результат певного виду праці, як прояв «сутнісних сил людства» та суспільно узагальнених поглядів на світ і оточуючу дійсність, «місця та ролі людини в ньому, через пізнання загальних законів розвитку природи, суспільства і людського мислення» [6, 34].

У процесі історичного розвитку людства поняття культура – як історичне явище розвивалось і змінювало своє значення, в залежності від духовно-економічного розвитку суспільства в певний історичний період та відповідно до тих соціально-політичних поглядів, прогресивних ідей, які переважали в цих формаціях. У різні епохи існувало багато концепцій і передових теорій цього поняття, представниками яких були: Д. Дідро, І. Кант, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Новаліс, М. Бердяєв, О. Шпенглер, Шпет та ін.

Різноманітність напрямків культури в останні часи також породжує велику чисельність тлумачень цього феномену, як у вітчизняній так і у зарубіжній науковій, методичній і популярній літературі. Різноплановість трактування поняття культури західними вченими має значний діапазон визначень, але існують підходи у визначенні переважного значення духовного початку над матеріальним та трактування культури як виду духовної діяльності людей, з традиціями, світоглядом, ідеями, типом мислення тощо.

Так представники західної філософії (К. Леві-Стросс, Р. Кроненр, Б. Кроче, С. Франк, М. Фуко та ін.) розглядають культуру, з позиції її духовних цінностей (культурних традицій, ідей, типів мислення тощо), що значно збіднює роль і значення культури в розвитку суспільства та соціокультурній творчості всіх його членів взагалі і творчості кожної людини зокрема.

Досліджуючи цю проблему з сучасних філософських позицій, вітчизняні філософи В. Андрущенко і В. Лутай, В. Іванов, В. Шинкарук відзначають, що культура це складене й багатогранне явище, яке не тільки породжує значну кількість різнобічних визначень, а й розширює їх діапазон.

Вчені філософського напрямку (М. Каган, Л. Коган, Е. Маркарян) підкреслюють людинотворчу сутність культури й наголошують, що вона є «вираженням досягнутого людиною (людством) рівня історичного прогресу», процесом «становлення буття людини як людини, злету її людських (гуманістичних) форм існування», а також відзначають, що вона є «засобом самореалізації та самостворення особистості». У контексті нашої проблеми доцільно зазначити, що таке тлумачення поняття «культури» дозволяє розглядати його «з точки зору розвитку людини як суб'єкта діяльності, розкриття властивостей і обдарувань людини. Культура уособлює загальну творчу діяльність в предметах для людини... Культура постає як опредмечена сутність людини» [7, 316].

У найширшому змісті поняття «культура» виражає якісну характеристику того, наскільки конкретні особистості змогли піднятися над своєю біологічною природою, розвинувши свою другу – соціальну – природу. Тому культурою є лише те із створеного людиною, що спрямоване на її саморозвиток та самовдосконалення.

Термін «культура» отримав своє основне визначення лише наприкінці XVIII століття. Не викликає сумнівів те, що своїм походженням як лексичної одиниці цей термін зобов'язаний латинському слову «colere-culture». Завдяки просвітителям поступово поняття «культура» все частіше використовувався у значенні освіченості, вихованості людини. Найбільш чітка дефініція поняття «культура» з'явилася у представників неокантіанської школи (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт, Е. Кассирер та ін.), що є більш наближеною до загальної проблеми нашого дослідження. З плином часу поняття культури не лише природно збагачувалося змістом, а й варіювалося залежно від того, в якому аспекті розглядалися ті чи інші культурні явища.

За визначенням С. Гончаренка, культура – сукупність «практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю» [1, 248].

Поняття «культура», яке визначено в енциклопедичному словнику розглядається як сукупність створених людиною в ході її діяльності й специфічних для неї життєвих форм, а також сам

процес їх створення. У цьому значенні поняття культури характеризує світ людини і містить у собі цінності та норми, вірування й обряди, знання і уміння, звичаї й настанови, мову та мистецтво, техніку і технологію, тощо. За цим визначенням різноманітні типи культури характеризують:

- визначені історичні епохи, конкретні суспільства, народності та нації, а також специфічні сфери діяльності (культура праці, політична культура, художня культура, тощо);
- структурні визначення, які акцентують увагу на процесах навчання та формування культурних умінь, враховуючи вплив культури на особистість;
- структурні визначення, що зосереджують особливу увагу на внутрішньокультурних зв'язках та інструментальному характері культури;
- генетичні визначення, які тлумачать культуру як специфічно людську форму адаптації до навколишнього середовища, підкреслюють роль мови як головної умови переходу від природи до культури.

У філософському контексті (В. Андрущенко, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, Е. Маркарян, В. Межуев, Г. Сковорода, В. Шинкарук та ін.) «культура» постає не як часткова сфера суспільного життя, а як суспільство в цілому, в розуміння розвитку людини як суб'єкта діяльності, як процес розкриття його властивостей і обдарувань. Культура є опредметненою сутністю людини. Міра розвитку культури визначається мірою розвитку особистості. Вона є втілення створених людьми матеріальних і духовних цінностей. З цього приводу В. Кремень зазначив, що культура є духовним виміром цивілізації, її творчою інтенцією. Саме культура у суспільстві є гарантом його стабільності.

На думку І. Зязюна культура визначає систему ціннісних уявлень для кожної людини і регулює її індивідуальну, соціальну поведінку, служить базою для постановки і здійснення пізнавальних, практичних, професійних і особистісних завдань. Адже культура є вираженням досягнутого людством рівня історичного прогресу [2, 40].

Найбільш глибоко людинотворча, гуманістична сутність культури розкривається через пізнання її соціальних функцій. Дослідники визначають поліфункціональність культури як соціального феномена. М. Каган визначає такі основні функції культури – пізнавальна, комунікативна, регулятивна, прогностична, ціннісно-орієнтаційна – органічно пов'язані [3, 163–164]. Культура – це цілісне утворення, цілісність якої проявляється в єдності елементів, що складають її структуру, інтегруючи функціонують, доповнюючи одна одну. На думку А. Соколова, функціональна

єдність культури зумовлена її людинотворчою сутністю, що відноситься до генералізуючої функції культури.

Традиційно культуру прийнято розділяти на матеріальну і духовну. Духовна культура включає пізнавальну культуру (науку, освіту, філософію), моральну, художню (музичне мистецтво, архітектуру, живопис, літературу та інші види мистецтва), правову, педагогічну, релігійну. Тобто це матеріальні та духовні надбання людей, що є не чим іншим як предметним втіленням їх здібностей, сутнісних сил і взаємовідносин. Ці надбання – зовнішня форма існування культури. Дійсним же (внутрішнім) змістом її існування є розвиток людини як суспільної істоти, тобто вдосконалення її творчих сил, потреб, здібностей, форм спілкування тощо. Отже, культура постає і як сфера становлення, розвитку, соціалізації особистості та як природне і соціальне оточення людини. Культуру також визначають як сукупність створення людьми наукових, морально-соціальних, художніх і технічних цінностей, а також процеси взаємодії з цими цінностями та створення нових.

Узагальнюючи думку дослідників, доцільно визначити, що культура – це свідомо, цілеспрямована творча активність індивідів і співтовариства: прагнення підтримати традиції, покращати і впорядкувати життя, здійснити якісь перетворення, протистояти руйнівним антигуманним тенденціям.

У педагогічному розумінні поняття «культура» використовується як джерело, з якого наповнюється зміст освіти. Вона виступає «соціальним регулятором» духовних і матеріальних цінностей людини «як носія й творця культури, а освіта розглядається в якості цілеспрямованого способу опанування культури». Якщо розглядати освіту в контексті культури, то слід розкрити специфічність людської діяльності, що характеризує її як особистість – це культурні цінності, особистісні смисли, форми технічного виробництва і презентації, соціальні функції і форми розповсюдження продуктів художньо-естетичної діяльності [1, 310].

Професійна культура вчителя включає в себе індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації в дійсності, технології переводу ідей у матеріальні цінності. На думку І. Зязюна найбільш важливими складовими професійної культури є: системний світогляд і модельне мислення; праксеологічна, рефлексивна та інформаційна озброєність; компетентність спілкування й управління; конкретно-предметні завдання [2].

Педагогічну та професійну культуру як тотожні поняття розглядає дослідник В. Радул [5]. Він визначає педагогічну культуру як інтегровану

якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру в сфері професії, як синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей.

У китайській прадавній культурі особливе місце займало поєднання каліграфії, поезії, музики і живопису (гохуа – розпис водяними фарбами на шовку або паперових свитках). Ієрогліфічна кодова система давала можливість за допомогою цих різновидів мистецтв відображати життя людини в найпотаємніших рухах його душі, якнайповніше відтворювати її прагнення до злиття мистецьких проявів з мистецтвом життя. Особливого значення Конфуцій надавав вокальній музиці як завершальній ланці поняття «лі», тобто зразкової поведінки, що заснована на вищому осмисленні ідеалу стародавньої культури. Таким є основний принцип усієї конфуціанської культури «вень-хуа». Даний підхід у порівнянні з основним європейським навчальним каноном: «від простого – до складного» – досить неоднозначний. На думку В. Антонюк найадекватнішим підходом до характеристики вокальної культури є визначення її як системи надбіологічних засобів регуляції співаючої людини.

З цієї позиції вокальна культура у навчальному процесі постає всеохоплюючою знаковою системою, що визначає цілком певні моделі етнокультурної діяльності вокального педагога та його учня у відповідності з метою і завданнями даного процесу, який забезпечує спадковість попередніх досягнень вокальної школи через їх збереження й трансляцію в майбутнє та існує в процесі «опредмечування й розпредмечування» знаків міжетнічного діалогу через особливості національної експресії. Доречно зазначити, що такими «знаками» у вокальному навчанні китайських студентів у системі музично-педагогічної освіти в Україні виступають знання, норми, духовні цінності вищезазначених культур, чиї національні світи зосереджено в учителів, учнів та в зразках самої вокальної музики, запропонованої для співацької діяльності.

Мовно-вокальний палітрі педагога-співака притаманне індивідуальне феноменологічне образне коло зіставлень – семантичних ознак єдиної цілісної системи: мови культури. У це поняття входить не тільки вербальний спосіб асоціативно-образного спілкування, без якого неможливо займатися вокально-педагогічною творчістю, де показ голосом становить лише один із рівнів діалогу. Спектр семантичних значень вокально-педагогічної системи увібрав різноманітні типи музичних знаків: від суто вокально-технічних до комплексних за своєю природою знаків-інтонацій, включаючи пластичні й жестові. Комуніка-

тивно-семантичні функції цієї структури розкривають внутрішні, глибинні закономірності музичного мистецтва, слугують інтеграції накопичених знань, їх плідним контактуванням із теоріями інших галузей гуманітарних знань, що сприяє входженню вокальної педагогіки в предметне поле культурології. Синтез лінгвістичної та музичної семіотики, який у вокальному мистецтві сполучаються особливими способами сенсорного характеру, становить єдиний масив семантичних знаків кодової структури, що спирається на інтермодальну спільність мов художньої творчості.

З позиції нашого дослідження вокальну культуру слід розглядати як здатність особи до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокально-виконавських навичок, які характеризуються точною інтонацією під час передачі голосом вокальної мелодії; точною атакою звука, м'якою чи твердою відповідно до характеру виконуваного твору; правильним диханням з використанням нижньо-реберно-діафрагмального; кантиленою, високою співацькою позицією, чіткістю вимови приголосних та виразною артикуляцією; точністю передачі ритмічного малюнка, темпу, врахування під час виконання вказівок автора твору; вільним та природним звукоутворенням відповідно до узгодженої роботи голосового апарату; правильним фразуванням; емоційністю та музикальністю виконання; тембральним забарвленням звуку; відчуттям стилю виконуваного твору; художньо-виконавською культурою. Вона також зазначила, що вокальна культура має базуватися на найкращих традиціях вітчизняної вокально-педагогічної та світової спадщини, використання якої впливатиме на зростання професійного володіння співацьким голосом.

Визначаючи вокальну культуру магістрантів як структуровану сукупність фахових знань, умінь та навичок, а також способи їх застосування у педагогічній діяльності, складовими доцільно визначити: розуміння (мета, основні ідеї та зміст фахових дисциплін); трансформацію навчального матеріалу; здійснення навчальних дій; оцінювання (осмислення навчального матеріалу і своїх власних дій); рефлексію (відтворення, осмислення, критичний аналіз власних дій); прогнозування (цілей, навчальних завдань, власної траєкторії знань).

Формування вокальної культури магістрантів музичного мистецтва сприятиме модернізації навчально-виховного процесу в ВНЗ на шляху до євро стандарту вищої освіти. Це складне поняття можна визначити як фахове формування співацького голосу магістрантів з метою оволодіння ефективними методиками керівництва співацькою

діяльністю школярів у процесі діалогової взаємодії, засноване на майстерному володінні вокальним мистецтвом на гуманістичних, особистісно-орієнтаційних та творчих засадах.

Вокальна культура магістрантів передбачає: якісне опанування комплексом академічних і народознавчих знань, умінь та навичок вокального виконання творів, механізмів природного звукоутворення, точного виконання засобів музичної виразності (звуковисотного точного інтонування мелодійного матеріалу, метро ритмічної пульсації, володіння тембральними фарбами, динамікою, темпами, агогікою тощо); сформоване відчуття стилевих особливостей вокального твору, кантиленного звучання, володіння високою співацькою поставою, різновидами співацького дихання, використанням відповідних музичному матеріалу видів звукових атак, знаннями вокальної орфоєпії та охорони співацького голосу, що забезпечує професійну здатність переносити їх на художньо-емоційне й високо технічне виконання вокальних творів різних жанрів і стилів.

Доречно зазначити, що вокальне мистецтво – це вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом,

який передбачає високий рівень вокальної культури. Вокальна музика – це музичні твори, призначені для співацької діяльності. Розрізняють сольне вокальне виконання, що широко використовується у концертно-естрадній практиці. Вокальну культуру, як художньо-естетичну категорію, необхідно розглядати у рамках загальної музичної культури певного народу.

Узагальнюючи та аналізуючи вищезазначене, вокальну культуру ми трактуємо як здатність магістрантів до творчого високопрофесійного утілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання комплексу вокально-виконавських знань, умінь та навичок. Вокальна культура як художньо-естетична категорія розглядається нами у рамках загальної музичної культури, що дозволяє виявити не лише загальні риси музичного мистецтва, специфіку народних традицій, але й визначити своєрідність кожної з них. Вокальна культура ґрунтується на кращих унікальних традиціях національної виконавської майстерності, опанування якої дає змогу переносити її на умови співацького навчання учнів і закладення у них основ вокальної культури.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 374 с.
2. Зязюн І. А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць [редкол.: І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін.]. — Київ; Черкаси: Черкаський ЦНТЕІ, 2008. — Вип. V. — С. 3—13.
3. Каган М. С. Эстетическое воспитание / М. С. Каган // Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя / сост. Г. С. Лабковская. — М.: Просвещение, 1983. — С. 62—164.
4. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов / Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.
5. Радул В. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія / Валерій Вікторович Радул та ін. — К.: Імекс-ЛТД, 2009. — 352 с.
6. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклад.: О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. — К.: Довіра, 2006. — 789, [2] с. — (Словники України).

References

1. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk / Semen Honcharenko. — K.: Lybid', 1997. — 374 s.
2. Zyazyun I. A. Intehratsiyna funktsiya kul'turnoyi paradyhmy / I. A. Zyazyun // Profesiyno-khudozhnya osvita Ukrayiny: zb. nauk. prats' [redkol.: I. A. Zyazyun (holova), V. O. Radkevych, N. M. Chepurna (zastupnyky holovy) ta in.]. — Kyiv; Cherkasy: Cherkas'kyu TSNTET, 2008. — Vyp. V. — S. 3—13.
3. Kahan M. S. Éstetycheskoe vospytanye / M. S. Kahan // Éstetycheskaya kul'tura y éstetycheskoe vospytanye: kn. dlya uchytelya / sost. H. S. Labkovskaya. — M.: Prosveshchenye, 1983. — S. 62—164.
4. Konfutsyy: Yzrechenyya: knyha pesen y hymnov / Konfutsyy; per. s kyt. — KH.: Folyo; M.: AST, 2000. — 446, [1] s.
5. Radul V. V. Doslidzhennya osoblyvostey samorealizatsiyi osobystosti: monohrafiya / Valeriy Viktorovych Radul ta in. — K.: Imeks-LTD, 2009. — 352 s.
6. Suchasnyy slovnyk inshomovnykh sliv: blyz'ko 20 tys. sliv i slovospoluchen' / Uklad.: O. I. Skopenko, T. V. Tsymbalyuk. — K.: Dovira, 2006. — 789, [2] s. — (Slovnyky Ukrayiny).

Вей Лимин. Формирование вокальной культуры магистрантов музыкального искусства в педагогических университетах

Статья раскрывает особенности формирования вокальной культуры магистрантов музыкального искусства на факультетах искусств педагогических высших учебных заведений. Выделена специфика понимания вокальной культуры в Китае. Рассмотрено философское понимание понятия «культура». Выделены коммуникативно-семантические функции указанного понятия, позволяющие раскрыть внутреннее, глубинные закономерности развития музыкального искусства в целом, и вокальной культуры, в частности.

Ключевые слова: вокальная культура, магистранты, факультеты искусств, коммуникативно-семантические функции, закономерности, Китай.

Wei Limin. Formation of the vocal culture of masters of musical art in pedagogical universities

The article reveals the peculiarities of the formation of the vocal culture of masters of musical art at the faculties of the arts of pedagogical higher educational institutions. Specificity of understanding of vocal culture in China is singled out. A philosophical understanding of the concept of «culture» is considered. The communicative and semantic functions of this concept are singled out, allowing to reveal the internal, deep laws of the development of musical art in general, and vocal culture in particular.

Key words: vocal culture, undergraduates, art departments, communicative-semantic functions, patterns, China.

Стаття надійшла до редколегії 14. 11. 2017

УДК 378.147

Дар'я ВЕЛИКЖАНІНА

аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна
e-mail: darya.velik@ukr.net

**АКЦЕНТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ
В УМОВАХ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

У статті порушено проблему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в умовах орієнтації сучасної школи на розвиток ключових життєвих компетентностей особистості дитини. Проаналізовано поняття компетентності, необхідні вміння для успішної життєдіяльності людини в сучасних життєвих реаліях. Виокремлено особистісно-орієнтований підхід до навчання, орієнтацію на сучасні наукові та інформаційні досягнення, зосередженість на підготовці відповідального, умотивованого, компетентного фахівця, на формуванні потреби постійного професійного самовдосконалення, обізнаність щодо інтересів та проблем сучасного підліткового середовища як актуальні акценти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, спрямованої на роботу з підлітками в напрямку розвитку їх життєвої компетентності.

Ключові слова: життєва компетентність, компетентісно спрямована освіта, підліток, майбутній соціальний педагог, професійна підготовка соціальних педагогів.

Розвиток українського суспільства та державних процесів характеризується стрімкою модернізацією і реформуванням всіх сфер життя. Реформи не оминули й школу як соціальний інститут, головне завдання якого полягає у формуванні особистості, здатної бути повноцінним членом суспільства, при цьому зберігаючи свою автентичність. Зміна підходів до навчання й виховання підростаючого покоління стосується як мети, так і змісту освітнього процесу в школі. Сучасна школа орієнтується на всебічний розвиток людини як особистості, розвиток її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей [4]. У минулому залишається стратегія накопичення учнями енциклопедичного знання, натомість школа зосереджується на допомозі кожній дитині у формуванні ключових компетентностей для успішної життєдіяльності, в оволодінні знанням, яке має безпосередній зв'язок із соціальною життєвою практикою. Оновлена

школа концентрує свою увагу на впровадженні наукових досягнень, інформаційного прогресу у навчально-виховний процес, на залучення дітей до активних змін якості власного життя й життя соціуму, на подолання прірви між академічною сферою життя дитини та її побутом, дозволяям, захопленням й різнобічним розвитком. Концептуальні засади Нової української школи полягають у запровадженні партнерських відносин між членами освітнього процесу і концентрації навчання на набутті життєвої компетентності кожним учнем, що сприятиме розбудові сучасного освітнього середовища, а також особистісному розвитку і становленню дитини, її батьків та педагогів в ньому.

Успішна реалізація на практиці завдання сучасної школи потребує чіткої і злагодженої координації всіх аспектів педагогічного процесу загальноосвітнього навчального закладу. Таку координацію в змозі забезпечити висококваліфікований соціальний педагог, здатний на продуктивну

організаторську роботу, вияв креативності, критичного мислення, готовий здійснювати результативні кроки щодо реалізації особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів в освіті. Сучасний соціальний педагог в умовах розбудови Нової української школи має виступати об'єднуючою освітньою ланкою серед учнів, їх батьків та вчителів, провідником до набуття корисного й актуального життєвого знання, помічником у виробленні стратегій життєпобудови та вирішення проблемних життєвих ситуацій, ментором у соціальному вихованні та оволодінні ключовими життєвими здатностями.

Особливу увагу варто звернути на оптимізацію роботи соціальних педагогів з підлітками, які на шляху свого особистісного становлення та в процесі освітньої діяльності прискіпливі до вибору педагогічних, життєвих авторитетів, прагнуть рівних відносин із дорослими та визнання права на власні переконання, аргументуючи свої вимоги інформаційною спритністю, креативністю, відкритістю і готовністю до інновацій, експериментів та реформ, що є незаперечною перевагою їх перед дорослими. Тому процес фахової підготовки соціальних педагогів сьогодні має спиратися на провідні вектори модернізації загальноосвітньої школи, вимоги сучасності до освіти, самостійності, а також творчої, соціальної, інформативної, професійної й життєвої компетентності підростаючого покоління.

Проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів знайшла своє відображення у наукових працях О. Безпалько, В. Багрій, Р. Вайноли, Т. Веретенко, І. Доброскок, М. Євтуха, І. Зверєвої, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, Н. Ничкало, С. Пащенко, О. Пожидаєвої, З. Фалинської, С. Харченко, Л. Хоружої.

Окремі аспекти підготовки соціальних педагогів до роботи з дітьми і молоддю в різних соціумах висвітлено у дослідженнях З. Бондаренко, М. Волошенко, І. Галатир, Ю. Колодійчук, Л. Линник, І. Манохіної, Л. Мітіної, О. Остапчук, О. Платонової, О. Тютюнник, О. Філь, Р. Чубука, М. Ярошко та ін.

Науковим підґрунтям у розробці теоретико-практичних положень соціально-педагогічної роботи в напрямку формування ключових життєвих компетентностей особистості стали дослідження П. Горностая, І. Єрмакова, В. Ляшенка, Г. Несен, В. Нечипоренко, В. Ніщети, Є. Павлютенкова, О. Пошетун, Д. Пузікова, Г. Сазоненко, Л. Сохань, М. Степаненка, В. Циби, І. Ящук та ін.

Затребуваним аспектом соціально-педагогічної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі в умовах трансформації освітніх орієнтирів та розбудови Нової української школи, який

вартий детального науково-методичного розгляду, є робота щодо формування особистісних рис інноватора, патріота, відповідального громадянина, самостійного й соціально активного, життєво компетентного підлітка як представника покоління Z, що будуватиме майбутню українську державу, економіку й соціум [3]. Це зумовлює необхідність переорієнтації вимог до фахівця соціально-педагогічної роботи, його професійної підготовки у напрямку реалізації концепту змістовних перетворень сучасної української школи і формування життєвої компетентності підростаючого покоління.

Метою статті є визначення сучасних акцентів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в умовах реформації вітчизняного освітнього середовища й розбудови Нової української школи.

Цивілізаційний розвиток та сьогодення вимагає від людства мобільності, міжкультурної толерантності, орієнтації в життєвих ситуаціях, швидкості й якості прийняття важливих рішень. Освітні процеси налаштовуються на задоволення сучасних цивілізаційних вимог. І тому питання негайного реформування української системи освіти є закономірним. Відповіддю на нього стала Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, яку схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 року № 988-р та оновлений Закон України «Про освіту», який вступив у дію 29.09.2017 року і є відправною точкою Нової української школи.

Концептуальні засади реформування середньої ланки освіти «Нова українська школа» орієнтують перехід всієї педагогічної спільноти України на побудову суспільства освіченого загалу, високої культури і рівних можливостей як провідної освітньої ідеї, на нові стандарти й результати навчання, впровадження педагогіки партнерства та заохочення ініціатив й перетворень.

Нова школа має характеризуватися новим змістом освіти, заснованим на формуванні компетентностей, потрібних для успішного соціального становлення й самореалізації особистості, зосередженістю на потребах учня в освітньому процесі, формуванням в нього життєвих цінностей в наскрізному процесі виховання, створенням сучасного освітнього середовища для забезпечення комфортних умов навчання всіх учасників педагогічних відносин [3].

Оновлена загальноосвітня школа результатом навчання вважає надання можливості випускнику оволодіти життєво необхідними компетентностями. Компетентність, в свою чергу, визначається як

динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та (або) подальшу навчальну діяльність [3].

До засвоєння базових знань (hard skills) пропонується додати і визначити пріоритетними компетентності (soft skills), які б адаптували учня до сьогодшніх реалій. Серед таких soft skills виділяються уміння вчитися впродовж життя, соціальні та громадські компетентності, фінансова грамотність та бізнес спрямованість, інноваційність, здоровий спосіб життя та бережливе ставлення до природи, творчість й здатність до самовираження. Крім того, до ключових компетентностей, необхідних на ринку праці в Україні та світі, відносять й здатності особистості до спілкування іноземними мовами, когнітивну гнучкість, критичне мислення, креативність, навички координації та взаємодії, емоційний інтелект, комунікаційну результативність, уміння приймати рішення та продуктивно вирішувати складні життєві завдання [4].

Здатність до вирішення життєвих проблем характеризує життєву компетентність особистості в цілому [1, 25]. І її формування у підростаючого покоління виступає інтегруючим завданням Нової української школи, базисом компетентнісного підходу в освіті.

Життєва компетентність особистості в її ситуативному вимірі має включати до себе як високий рівень майстерності по вирішенню життєвих завдань в їх різних формах, так і високий рівень відповідальності щодо таких завдань й процесу життєтворчості в цілому. Володіти життєвою компетентністю означає не тільки бути здатним ефективно розв'язувати життєві проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя (що передбачає вміння орієнтуватися у життєвих ситуаціях, мобілізувати у даній ситуації набуті знання і досвід, вибирати адекватні та ефективні засоби вирішення життєвих завдань, розуміти і вірно оцінювати інших людей, встановлювати із ними плідні комунікативні стосунки), а і бути здатним управляти собою і обставинами свого життя [5, 111].

Процес формування життєвої компетентності особистості носить неперервний характер. І школа з життєво орієнтованим освітнім середовищем сприяє цьому процесу. Сучасна школа є своєрідним соціальним інститутом, якому притаманні такі ознаки, як забезпечення найсприятливіших умов для здобуття учнями освіти і їх подальшого розвитку. Це сфера становлення школяра, виховання майбутньої дорослої людини. У праці «Особистісно зорієнтоване виховання» І. Д. Бех зазначає «... освіта як соціально-педагогічне яви-

ще лише тоді може вважатися досконалою, якщо вона не тільки забезпечує успішне задоволення суспільних запитів сьогодення, а й намічає загальні підходи щодо вирішення майбутніх проблем». Це і є головне завдання сучасної школи у формуванні життєвої компетентності дітей [6, 45–46].

Специфічною є соціально-педагогічна діяльність із підлітками. Процес особистісного становлення та формування життєвої компетентності підлітків зумовлено не лише особливостями їх вікового, психологічного та соціального розвитку, а й тенденціями суспільних трансформацій в напрямку відкритої комунікації, інтернет-серфінгу, мобільності й творчих пошуків, освіти без обмежень поряд із явищами сучасного підліткового середовища. Соціально-психологічний розвиток підлітків характеризується їх прагненням до самоствердження, самостійності та дорослості, формуванням соціальних інтересів і життєвих ідеалів, пошуком шляхів самореалізації, схильністю до ризикованої та демонстративної поведінки або, навпаки, особистісними переживаннями і тривогою, замкнутістю, невпевненістю у своїх силах. Бажання підлітків бути незалежними від думки дорослих, їх протиставлення себе соціуму, ідеалізація дорослого життя поряд із браком життєвого досвіду, частою відсутністю підтримки і розуміння близьких ускладнює процеси їх соціалізації та набуття життєвої компетентності. Тому соціальний педагог, із притаманною йому толерантністю, реалізуючи соціально-педагогічні функції, в тому числі і щодо формування життєвої компетентності підлітків, має організувати свою професійну діяльність з обов'язковим орієнтиром на особливості соціально-психологічного розвитку підлітків, принципи педагогіки партнерства та особистісно зорієнтований підхід у навчанні та вихованні, які в свою чергу, характеризують концептуальні основи Нової української школи.

Соціальний педагог, за умов відповідної професійної підготовки, безперервної, самоосвіти та професійного самовдосконалення, спрямованості на особистість дитини, високого рівня комунікативності й емпатійності, здатності будувати взаємодію з підлітками на основі діалогу, на нашу думку, здатен організувати та здійснювати соціально-педагогічний супровід процесу формування ключових життєвих компетенцій підлітків з відповідною результативністю [2, 85].

Так, професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками в напрямку їх всебічного розвитку, розкриття здібностей і талантів, формування компетентностей для життя варто акцентувати на таких положеннях, як: організація навчального процесу на засадах

особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів; навчання в дії; формування професійно й життєво компетентного фахівця соціальної сфери; впровадження соціальної життєвої практики як фундаменту подальшої менторської соціально-педагогічної роботи з підлітками; орієнтація на ідеї гуманізму й толерантності в освіті; формування здатності спілкування з оточуючими на засадах поваги та розуміння, подолання конфліктних ситуацій, орієнтації на результативну співпрацю та діалог; формування у майбутніх соціальних педагогів умінь створювати комунікативний простір та налагоджувати продуктивну взаємодію з підлітками, їх батьками і педагогами на засадах педагогіки партнерства; формування потреби неперервного професійного самовдосконалення майбутніх фахівців, примноження досвіду соціальних комунікацій та вирішення життєвих задач; оволодіння студентами механізмами та засобами формування життєвої компетентності дітей, здатністю організовувати соціально-педагогічну роботу у школі, яка б сприяла набуттю учнями практичного знання та умінь самостійного вирішення життєвих задач різної складності, визначення траєкторій власної життєпобудови; формування професійних умінь організовувати практикуми й тренінгові заняття з розвитку життєвої компетентності підлітків, а також виступати ініціатором та організатором соціальних, життєвих проєктів за участю дітей та молоді; оволодіння студентами знанням проблематики розвитку сучасного підліткового середовища, вмінням обирати і застосовувати доцільний соціально-педагогічний інструментарій в роботі з підлітками задля їх особистісного становлення і соціалізації; розвиток умінь надавати консультативну допомогу всім учасникам педагогічного процесу щодо мотивації підлітків до саморозвитку і творчої самореалізації; формування компетентності щодо створення комфортних соціально-педагогічних умов успішної соціалізації кожного учня, внутрішньому розвитку

дитини, досягненню нею своїх життєвих цілей, реалізації різних моделей поведінки, гнучкої адаптації до різних життєвих обставин; формування здатності забезпечити атмосферу безпеки, захищеності й постійної підтримки на шляху всебічного розвитку підлітка, його компетентнісного розвитку; розвиток професійної компетентності щодо координації та надання допомоги учням (в тому числі і з обмеженими функціональними можливостями) у питаннях визначення власної життєвої позиції, відповідальності за прийняття рішень, самоактуалізації у подоланні перешкод; формування умінь майбутніх фахівців соціально-освітньої галузі впроваджувати у педагогічний процес інноваційні програми, методи та технології формування ключових компетенцій для життя підростаючого покоління.

Таким чином, становлення Нової української школи та впровадження у педагогічну практику ідей формування всебічно розвиненої особистості дитини, креативного, самостійного і відповідального громадянина, соціально активного члена українського соціуму, сміливого й рішучого інноватора, життєво компетентної людини зумовлює необхідність у прогресивних соціальних педагогах. Фахова підготовка майбутніх соціальних педагогів має акцентуватися на їх особистісному розвитку, на формуванні потреби постійного професійного самовдосконалення, на впровадженні у процес професійного становлення студентів соціальної життєвої практики, оволодінні майбутніми соціальними педагогами механізмами та засобами формування життєвої компетентності підлітків, знанням проблематики розвитку сучасного підліткового середовища, вмінням обирати і застосовувати доцільний соціально-педагогічний інструментарій в роботі з підлітками задля їх особистісного становлення і соціалізації, вмінням провадити професійну діяльність на засадах компетентнісного підходу в освіті з високим рівнем особистісної вмотивованості й відповідальності.

Список використаних джерел

1. Горностай П. П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості. Психологічні перспективи. — 2004. — Вип. 6. — С. 23—35.
2. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка : підручник. — К. : МАУП, 2002. — 232 с.
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14. 12. 2016 року № 988 — р. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>.
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Степаненко М. Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри: дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Степаненко Михайло Дмитрович; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2006. — 205 с.
6. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ящук Інна Петрівна; Ін-т пробл. виховання АПН України. — К., 2001. — 215 с.

References

1. Ghornostaj P. P. (2004). Roljova kompetentnistj jak umova gharmonijnosti zhyttjevogho svitu osobystosti [Role competence as a condition of harmony of the world of personality]. *Psykhologichni perspektyvy*. (6). 23-35 [in Ukrainian].
2. Jashhuk I. P. (2001). Formuvannja zhyttjevoji kompetentnosti osobystosti starshoklasnykiv zaghaljnoosvitnikh shkil Ukrainy [Formation of life competence of the personality of senior pupils of secondary schools of Ukraine]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku. (2016). [Concept of realization of state policy in the sphere of general secondary education reforming «New Ukrainian school» for the period up to 2029]. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 14, 2016, no. 988-r. Retrieved from <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934> [in Ukrainian].
4. Pro osvitu : Zakon Ukrainy (2017). [About education: Law of Ukraine]. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
5. Stepanenko M. D. (2006). Zhyttjeva kompetentnistj osobystosti: konceptualjni zasady ta socialjni vymiry [The vital competence of the individual: conceptual foundations and social dimensions]. Candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].
6. Yevtukh, M. B., & Serdiuk O. P. (2002). Sotsialna pedahohika : Pidruchnyk. [Social pedagogy: Textbook]. — К. : MAUP. 232 [in Ukrainian].

Великжанина Д. В. Акценты профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с детьми в условиях становления Новой украинской школы

В статье затронута проблема профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с подростками в условиях ориентации современной школы на развитие ключевых жизненных компетенностей личности ребенка. Проанализировано понятие компетентности, необходимые умения для успешной жизнедеятельности человека в современных жизненных реалиях. Выделены такие актуальные акценты профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в направлении развития жизненной компетентности подрастающего поколения как личностно-ориентированный подход к обучению, ориентация на современные научные и информационные достижения, сосредоточенность на подготовке ответственного, мотивированного, компетентного специалиста, формирование потребности непрерывного профессионального самосовершенствования, осведомленность относительно интересов и проблем современной подростковой среды.

Ключевые слова: жизненная компетентность, компетентно-ориентированное образование, подросток, будущий социальный педагог, профессиональная подготовка социальных педагогов.

Velykzhanina D. Accents of the future social pedagogues' professional preparation to work with adolescents in conditions of development of the new Ukrainian school

The development of the New Ukrainian School aims the pedagogical community to finding effective means for realizing the main goal of actual education, which are enshrined in the Ukrainian Law «About Education» and the Concept for the Implementation of State Policy in the sphere of reforming of The General Secondary Education «New Ukrainian School» for the period up to 2029. The purpose of modern education and upbringing is the comprehensive development of the individual, the development of his abilities, the formation of the vital competence of the child's personality and helping child to find his own life strategy, creative and personal self-realization.

Achievement of the renewed educational goal should provided by a number of highly skilled pedagogical workers capable to implement personality-oriented and competent approaches in the organization of children's education and upbringing in the present. Among them the leading place is occupied by social educators, whose professional activity includes ensuring favorable conditions for the children's successful socialization, the development of their key competences for life, the manifestation of independent action in making life decisions and successful self-realization in various spheres of human life.

The development of vital competence becomes especially relevant in adolescence, the specificity of age, psychological and social development in combination with the phenomena of the modern adolescent environment complicates this process.

The article proposes actual accents of the future social educators' training for work with adolescents, in particular, regarding the formation of the vital competence of the latter. Such accents, in our opinion, are: mastering by future social pedagogues the mechanisms and means of forming the vital competence of children, mastering the knowledge of the problems in development of the modern adolescent environment, the ability to choose and apply appropriate social and pedagogical tools in working with adolescents for their personal formation and socialization, skills to conduct professional activity on the basis of a competent approach in education with a high level of personal motivation and responsibility.

The result of the study is also the proposal to accentuate the issue of the future social educators' professional training in future professionals' personal development, the formation of the need for constant professional self-improvement, the introduction into the process of professional preparation the students of social life practice, which will expand their own life experience and will serve as a foundation for productive implementation of the conceptual ideas of the New Ukrainian school.

Key words: vital competence, a competently directed education, adolescent, the future social pedagogue, professional training of social pedagogues.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 37.013.42:374.3(1-22):004.9

Каріна ВЛАСЕНКО

здобувач кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті
Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна
e-mail: karinavlasenko@ukr.net

Ірина СОПІВНИК

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті
Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна
e-mail: irvisop@meta.ua

ДІАГНОСТИКА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У статті розкрито роль аксіологічного підходу в освітньому процесі вищого закладу освіти. Здійснено аналіз результатів діагностики ціннісних орієнтацій студентів аграрних вищих закладів освіти за методикою М. Рокіча. Висвітлено результати національного опитування молоді щодо ціннісного ставлення до праці. Обґрунтовано особливості реалізації аксіологічного підходу в освітньому процесі аграрного вищого закладу освіти.

Ключові слова: аксіологічний підхід, аксіологія, цінності, ціннісні орієнтації, діагностика.

В українському суспільстві основною загальнолюдською цінністю проголошено людину, її права і свободи, що на нормативному рівні відображено в Основному Законі України – Конституції. Людина як найвища цінність представлена у гуманістичному підході, проте людина не просто є цінністю, вона зобов'язана відповідно ставитися до інших людей, їх праці, навколишнього середовища. Представники гуманістичної психології переконані, що людина по-справжньому живе життя тільки тоді, коли вона як вільна особистість є відповідальною за реалізацію як можна більшого числа можливостей. Яскравими представниками гуманістичного підходу є А. Маслоу, Е. Фромм, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл та ін. Основними концептуальними позиціями Абрахама Маслоу є: а) індивід як єдине ціле або холістичний підхід, який передбачає вивчення особистості як цілісного утворення, унікальної цілісності, як організованого єдиного цілого; б) недоцільність експериментів на тваринах, оскільки між поведінкою тварин і людини, як неповторної, унікальної істоти є суттєві відмінності; в) внутрішня природа людини за своєю суттю добра, а руйнівні сили є результатом фрустрації або незадоволення основних потреб, а не вроджених недоліків, окрім того природою кожній людині закладені потенційні можливості до позитивного росту і самовдосконалення; г) творчий потенціал людини, який характерний для усіх людей від народження (але багато людей втрачають цю якість у результаті «окультурення»), а творчість – універсальна функція людини, яка веде до всіх форм самовираження; д) акцент на психічному здоров'ї передбачав необхідність експериментального вивчення здорових людей, які досягли самоактуалізації, якщо ми хочемо екстраполювати резуль-

тати досліджень на здорових людей [7, 485–487]. Таким чином людина, як найвища цінність, може реалізувати свої потреби, й зокрема самореалізуватися лише у діяльності. А будь-яка діяльність вимагає від людини докладання зусиль, праці. Тому поряд із цінністю окремої людини постає цінність праці, у якій людина стає Людиною.

В сучасних умовах переосмислення і трансформацій ціннісної сфери окремої людини, ціннісних орієнтирів окремих суспільств та людської цивілізації все більшої актуальності набуває наука про цінності – аксіологія та зростає важливість застосування аксіологічного підходу у процесі навчання та виховання молоді. Аксіологічний підхід передбачає формування в молодій людини системи цінностей, що визначають її ставлення до себе, інших людей, навколишнього світу. У довідковій філософській літературі аксіологія (грецьк. *axia* – цінність, *logos* – слово, учіння) визначається як дослідження природи цінностей; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як смислоутворювальних засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діям і вчинкам [6, 11]. В. Киричок [2, 992] відзначає, що основною дефініцією поняття «цінності» є значущість певних реалій дійсності з точки зору задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів людини, це те, що для людини є значущим і важливим.

Висвітленню аксіологічного підходу в освітньому процесі присвячені праці таких дослідників як В. Абушенко, С. Анісімов, І. Бех, Г. Васянович, О. Вишневський, О. Головаха, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Кавалеров, М. Каган, Л. Овсянецька, В. Огнев'юк, В. Оржеховська, М. Сметанський, Н. Ткачова, Г. Шевченко та інші.

Мета статті – розкрити роль аксіологічного підходу в освітньому процесі вищого закладу освіти, здійснити аналіз результатів діагностики ціннісних орієнтацій студентів аграрних вищих закладів освіти за методикою М. Рокіча, висвітлити результати національного опитування молоді щодо ціннісного ставлення до праці, обґрунтувати особливості реалізації аксіологічного підходу в освітньому процесі аграрного вищого закладу освіти.

Аналіз існуючої нормативно-правової бази свідчить, що основними цінностями, на основі яких необхідно здійснювати виховання підростаючого покоління, також є й загальнолюдські, патріотичні, громадянські, сімейні, екологосамоцінні та особистісні цінності (за класифікацією О. Вишневського), зокрема повага до людини загалом, до своєї Батьківщини, мови, культури, національним традицій, історії, держави, легітимно обраної влади. Усе актуальнішими стають цінності сім'ї, родини, здоров'я та ін. Важливим є вічні загальнолюдські цінності, зокрема Істина, Добро, Краса, Справедливість. Цінності як найбільш значимі та важливі для людини пріоритети виступають у ролі своєрідних орієнтирів, які визначають і спрямовують поведінку індивіда, регулюють її. На основі цінностей формується ціннісне ставлення людини до інших людей та оточуючого світу. У свою чергу, найбільш стійкі ціннісні ставлення визначають ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації це «відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ і об'єктів за

рівнем їхньої значущості для людини» [2, 991].

З метою дослідження ціннісних орієнтацій нами було проведено опитування студентів аграрних вищих закладів освіти. У процесі опитування застосовано методику «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіча). Студентам було запропоновано проранжувати дві групи цінностей. Термінальні цінності (або цінності цілі) відображали переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Інструментальні цінності (або цінності засоби) відображали переконання в тому, що певний образ дій або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації.

Аналіз результатів дослідження [3–5] дав можливість оцінити життєві ідеали, ієрархію життєвих цілей, цінностей-засобів і уявлення про норми поведінки, які людина розглядає як еталон. Результати рангування подані у таблиці 1.

Аналіз рангування студентами термінальних цінностей свідчить, що найбільш важливими (п'ять перших у прорангованому переліку) для них є такі як: здоров'я, любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною), щасливе сімейне життя, наявність хороших і вірних друзів, життєва мудрість. Такі результати підтверджуються й даними сучасних соціологічних досліджень, які визначають здоров'я основною цінністю населення України.

Серед пропонованих термінальних цінностей для сільської молоді менш важливими (п'ять останніх у прорангованому переліку) є такі як: творчість (можливість займатися творчістю), задоволення (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків, розваги), свобода,

Таблиця 1

Результати рангування термінальних цінностей

	Термінальні цінності	Ранг
1	Активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя)	10
2	Життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягаються завдяки життєвому досвіду)	5
3	Здоров'я (фізичне і психічне)	1
4	Цікава робота	9
5	Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві)	15
6	Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)	2
7	Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних проблем)	8
8	Наявність хороших і вірних друзів	4
9	Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег)	12
10	Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелекту)	11
11	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей)	6
12	Розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення)	7
13	Свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)	16
14	Щасливе сімейне життя	3
15	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому)	14
16	Творчість (можливість займатися творчістю)	18
17	Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	13
18	Задоволення (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків, розваги)	17

краса природи і мистецтва, щастя інших. Результати рангування інструментальних цінностей подано у таблиці 2.

Серед інструментальних цінностей для студентської молоді аграрних вищих закладів освіти найбільш важливими є: вихованість (гарні манери, вміння вести себе відповідно до норм культури поведінки), життєрадісність, чесність, самоконтроль (стриманість) та акуратність (охайність, вміння тримати в порядку речі, чіткість у веденні справ). Вибір як пріоритетних саме цих цінностей підтверджує образ українського селянина щиро, життєрадісного, працьовитого та доброзичливого. До найменш важливих інструментальних цінностей відносяться: високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання), непримиренність до недоліків у собі та інших, сміливість у відстоюванні своєї думки, незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче), широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інших).

Узагальнення результатів опитування свідчить, що такі цінності-цілі як здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, наявність хороших і вірних друзів, життєва мудрість планується досягати за допомогою таких цінностей-засобів як вихованість, життєрадісність, чесність, самоконтроль (стриманість) та акуратність. Викликає занепокоєння те, що такі цінності-засоби як працелюбність та продуктивність в роботі у другій половині рангованого списку, оскільки, на наше переконання, тільки завдяки щоденній, кропіткій праці можна досягти успіху в будь-якій справі.

Результати загальнонаціонального опитування [1, 34–42], проведеного у 2016 році свідчать, що 44,9% української молоді мають постійну роботу, 10,3% працюють тимчасово та 13,7% не працюють зовсім. Та робота, яку виконують молоді люди подобається 76,1% працевлаштованих опитаних осіб. Основними причинами, чому трудова діяльність не подобається, респонденти вказали на невисоку заробітну плату, відсутність перспектив кваліфікаційного росту та фізично важку працю. При цьому на низьку оплату праці найбільше скаржились працюючі респонденти віком від 25 до 29 років (92,1%), на відсутність перспектив кваліфікаційного росту – віком від 20 до 24 років (41,5%), на фізично важку роботу – віком від 14 до 19 років (50%), на відсутність комфортних умов праці – від 20 до 24 та від 30 до 34 років (24,4% та 23,6%). Цікавими є відповіді молодих людей на запитання «Якщо Вам не подобається Ваша робота, то чому?». Так, 100% молодих киян вважають, що їх робота є малооплачувана (серед молоді Західної України 70%). 42,4% молоді Центральних регіонів України вважають, що у них немає перспективи кваліфікаційного росту (проти 13,3% молоді Півночі України). Проте, 60% молодих людей, що мешкають у Північних регіонах зізнаються, що у них фізично важка робота (на відміну від 12,1% молоді із Центру країни). Молоді кияни виявилися найбільш незадоволеними серед молоді України відсутністю на їх думку комфортних умов праці – 37,5% (молодь Півночі – 6,7%); надто тривалим робочим днем – 25% (Захід – 0%, Схід – 9,7%); незадовільною організацією праці – 12,5% (проти 6,7% молоді Заходу і Півночі країни).

Таблиця 2

Результати рангування інструментальних цінностей

Інструментальні цінності		Ранг
1	Акуратність (охайність, вміння тримати в порядку речі, чіткість у веденні справ)	5
2	Вихованість (гарні манери, вміння вести себе відповідно до норм культури поведінки)	1
3	Високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання)	18
4	Життєрадісність (оптимізм, почуття гумору)	2
5	Старанність (дисциплінованість)	13
6	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	15
7	Непримиренність до недоліків у собі та інших	17
8	Освіченість (широта знань, високий культурний рівень)	8
9	Відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово)	9
10	Раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення)	11
11	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	4
12	Сміливість у відстоюванні своєї думки	16
13	Чуйність (дбайливість)	12
14	Терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани)	7
15	Широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї)	14
16	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)	6
17	Чесність (правдивість, щирість)	3
18	Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність в роботі)	10

Отже, на підставі результатів діагностики необхідно означити особливості реалізації аксіологічного підходу при формуванні ціннісного ставлення у студентської молоді, зокрема враховуючи: конкретно історичні потреби суспільства та часу, які детерміновані розвитком людської спільноти; цінності, які є домінантними у певному суспільстві, групі, окремої особисті; соціокультурне середовище, у якому відбувається розвиток і формування вихованця; цінності усього живого (людини і природи) як найвищих цінностей; специфіку майбутньої професійної діяльності; психо-

логічні механізми формування особистості (від окремих цінностей, ціннісного ставлення та до стійкої системи – ціннісних орієнтацій), який включає усвідомлення, оцінювання, емоційне переживання, суспільно значимі дії і вчинки; необхідність засвоєння вихованцями моральних норм; вимоги до педагога (суб'єкта виховної взаємодії) як взірця дотримання моральних норм, який не тільки пропагує високі цінності, але й сам їх сповідує у житті; постійну потребу в моральному самовдосконаленні та самовихованні як педагогів, так і вихованців.

Список використаних джерел

1. Дмитрук Н. Цінності української молоді. Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді / Н. Дмитрук, Г. Падалка, С. Кірієєв, І. Мостова, О. Бікла, В. Шелепа. — К. 2016.
2. Киричок В. А. Ціннісне ставлення / В. А. Киричок // Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 989—991.
3. Сопівник І. Теорія і практика виховання моральної відповідальності сільської молоді [Текст]: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Сопівник Ірина Віталіївна; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. — Київ, 2014. — 492 с.
4. Сопівник І. В. Ціннісний (аксіологічний) підхід у вихованні особистості / І. В. Сопівник // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка, психологія, філософія». — 2016. Вип. 239 — С. 225—229.
5. Сопівник Р. В. Ціннісні орієнтири екзистенціалізму в контексті виховання особистості // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. — 2015. — Вип. 2 (65). — С. 164—173.
6. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. — М.: Политиздат, 1987. — 590 с.
7. Хелл Л. Теории личности / Л. Хелл, Д. Зиглер. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2011. — 607 с.

References

1. Dmytruk N., Padalka H., Kirieiev S., Mostova I., Bikla O., Shelepa V. (2016) Tsinnosti ukrainskoi molodi. Rezultaty reprezentatyvnoho sotsiolohichnoho doslidzhennia stanovyshcha molodi [Values of Ukrainian youth]. K.
2. Kyrychok V. A. (2008) Tsinnisne stavlennia [Valuable attitude]. Entsyklopediia osvity. K.: Yurinkom Inter. 989—991.
3. Sopivnyk I. (2014) Teoriia i praktyka vykhovannia moralnoi vidpovidalnosti silskoi molodi [Theory and practice of raising the moral responsibility of rural youth]: dys.... d-ra ped. nauk: 13. 00. 07; Nats. un-t bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Kyiv. 492.
4. Sopivnyk I. V. (2016) Tsinnisnyi (aksiolohichnyi) pidkhid u vykhovanni osobystosti [Valuable (axiological) approach in the education of the individual] Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy / Seriiia «Pedahohika, psykhohohiia, filosofiiia», 239, 225—229.
5. Sopivnyk R. V. (2015) Tsinnisni oriientyry ekzystentsializmu v konteksti vykhovannia osobystosti [Valuable orientations of existentialism in the context of the education of the person] Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: Zbirnykh naukovykh prats, 2 (65), 164—173.
6. Frolova Y. T. (1987) Fylosofskyi slovar [Philosophical dictionary]. M.: Polytyzdat. 590.
7. Khell L., Zyhler D. (2011) Teoryy lychnosti [Theories of personality]. SPb.: Pyter. 607.

Власенко К. О., Сопивник И. В. Диагностика ценностных ориентаций студентов аграрных высших учебных заведений

В статье раскрыта роль аксиологического подхода в образовательном процессе высшего учебного заведения. Осуществлен анализ результатов диагностики ценностных ориентаций студентов аграрных высших учебных заведений по методике М. Рокича. Представлены результаты национального опроса молодежи по ценностному отношению к труду. Обоснованы особенности реализации аксиологического подхода в образовательном процессе аграрного высшего учебного заведения.

Ключевые слова: аксиологический подход, аксиология, ценности, ценностные ориентации, диагностика.

Vlasenko K., Sopivnyk I. Diagnostics of value orientations of students of agricultural higher educational institutions

The article reveals the role of the axiological approach in the educational process of a higher educational institution. The analysis of the results of diagnostics of the value orientations of students of agricultural higher educational establishments was carried out according to the methodology of M. Rokich. The results of the national survey of youth on the value attitude to work are presented. The specifics of the realization of the axiological approach in the educational process of the agrarian higher educational institution are substantiated.

Key words: axiological approach, axiology, values, value orientations, diagnostics.

Стаття надійшла до редколегії 09.11.2017

УДК 378.147:502/504

Оксана ВОЙТОВИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: vojtovich_o@ukr.net

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

У статті визначено та теоретично обґрунтовано основні критерії, конкретизовано показники та виділено рівні сформованості технологічної компетентності майбутніх екологів, яка формується під час вивчення дисциплін техніко-технологічного спрямування. Для оцінювання сформованості технологічної компетентності визначено мотиваційний, когнітивний та діяльнісний критерії і показники, які їх характеризують. Представлено чотири рівні сформованості технологічної компетентності: високий, достатній, середній та низький.

Ключові слова: технологічна компетентність еколога, критерії, показники, рівні сформованості.

Наразі увага дослідників у сфері підготовки екологів зосереджується на різних аспектах формування професійної компетентності цих фахівців. В умовах постійного техногенного впливу виробництва, а відповідно, погіршення екологічного стану довкілля актуальності набуває проблема формування технологічної компетентності майбутніх екологів, адже, від рівня її сформованості у фахівців, які займатимуться охороною та збереженням навколишнього середовища, залежить рівень гармонійного розвитку суспільства. Разом з тим, виникає необхідність оцінювання ефективності запропонованої методики формування технологічної компетентності та визначення критеріїв та показників, за якими буде проводиться діагностика стану її сформованості.

Проблему визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості різних видів компетентностей майбутніх екологів розглянуто в працях багатьох науковців: В. М. Боголюбова, Г. А. Білецької, О. С. Заблоцької, О. В. Кофанової, С. Д. Рудишина, Ю. А. Скиби та інших.

Разом з тим, проведений аналіз численних праць науковців свідчить, що проблема формування технологічної компетентності студентів-екологів та визначення критеріїв та показників її сформованості не знайшла достатнього обґрунтування. Отже, метою дослідження є визначення критеріїв, конкретизація показників та виділення рівнів сформованості технологічної компетентності майбутніх екологів.

Для діагностування сформованості технологічної компетентності використовують певну систему критеріїв та показників. Тому потребує з'ясування трактування основних понять, а саме: «критерій», «показник», «рівень».

В психолого-педагогічній та довідковій літературі поняття «критерій» трактується як:

- ознака, на основі якої здійснюється оцінка чогось; мірило; умовна прийнята міра, яка

дає можливість здійснити вимірювання об'єкта і на основі цього дати йому оцінку [3, 245];

- підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [1, 588];
- ознака, на основі якої здійснюється оцінка та порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію визначається у конкретних показниках, для яких характерна ціла низка ознак [2, 93].

Резюмуючи вище подане, ми дійшли висновку, що критерії сформованості технологічної компетентності – це характеристики, які дозволяють судити про зміни, що відбулися у процесі формування цієї компетентності у фаховій підготовці. Науковці вважають, що критерій за своєю сутністю має значно ширше значення, ніж показник, тому для одного критерію можлива ціла низка показників.

Критерії мають відповідати певним вимогам:

- бути об'єктивними,
- містити важливі мотиваційні зміни особистості,
- формулюватися ясно, коротко, точно,
- вимірювати саме рівень технологічної компетентності.

Виявити рівень сформованості технологічної компетентності майбутніх екологів потрібно насамперед, спираючись на критеріальну базу. Як відомо, критерій є ознакою, на основі якої здійснюється оцінка або класифікація чого-небудь. Розроблення і практичне застосування критеріїв – одна з важливих наукових проблем. «Для кожної науки досить важливим є питання про критерії, якими можна керуватися при оцінці педагогічних процесів і явищ. Тільки при наявності таких критеріїв можна зробити висновок про бажані, найкращі результати педагогічного впливу» [4].

Отже, критеріями сформованості технологічної компетентності є такі її розпізнавальні ознаки, на основі яких оцінюється міра її сформованості. Критеріями та показниками рівнів сформованості технологічної компетентності майбутніх екологів є, у першу чергу, сформованість відповідних видів компетенцій, результативність виконання фахових завдань.

В процесі дослідження ми переконалися, що формування технологічної компетентності, як цілісної і динамічної структура, яка постійно змінюється під впливом науково-технічного прогресу, характеризується єдністю трьох критеріїв: мотиваційного, когнітивного та діяльнісного.

Кожен із цих критеріїв є досить широким, загальним, тому вважатимемо їх основними ознаками, які конкретизуються в показниках.

Поняття «показник», в словнику, розглядають як ознаку чого-небудь; явище або подію, на підставі яких можна робити висновки про перебіг

якого-небудь процесу; кількісна характеристика властивостей процесу [1, 1024].

У свою чергу, кожен із показників містить певні типові характеристики, за якими можна судити про рівень розвитку або прояву того чи іншого показника сформованості технологічної компетентності майбутнього еколога. У своїй сукупності типові характеристики показників відображають високий, середній достатній і низький рівень прояву загальних ознак у студента-еколога, що дозволяє зробити висновки про рівень сформованості технологічної компетентності.

Поняття «рівень» в словнику сучасної української мови трактується як ступінь якості, величина досягнута у чому-небудь; ступінь чистоти освіти, культури, підготовки [1, 1223].

Відповідно до нашого дослідження, ми трактуємо термін «рівень» як ступінь сформованості технологічної компетентності майбутніх екологів. Нами було розроблено рівні сформованості техно-

Таблиця 1

Критерії, показники та рівні сформованості технологічної компетентності майбутнього еколога

Критерії Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький
Мотиваційний	Показники: стійкі мотиви до вивчення техніко-технологічних дисциплін, усвідомлення значення цих дисциплін в практичній професійній діяльності, наполегливість у вирішенні професійних завдань, прагнення до самовдосконалення, глибокий інтерес до обраної професії та бажання до професійного зростання	Показники: осмислення доцільності вивчення техніко-технологічних дисциплін, усвідомлення завдяки власним здібностям і можливостям цілей і мети вивчення техніко-технологічних дисциплін для отримання позитивної оцінки, позитивне відношення до обраної професії, прагнення до досягнення успіху у професійній діяльності	Показники: формальний інтерес до вивчення техніко-технологічних дисциплін, незначний інтерес до майбутньої професії, нестійке прагнення до професійного зростання	Показники: відсутність інтересу до вивчення техніко-технологічних дисциплін, пасивне ставлення до обраної професії
Когнітивний	Показники: Глибокі, міцні та системні технологічні знання необхідні для професійної діяльності, знання основних закономірностей, принципів, методів, форм та засобів для здійснення діяльності за фахом	Показники: відповідні фахові знання, які дають можливість визначити спрямованість професійної діяльності, здатність застосовувати знання для вирішення фахових завдань	Показники: недостатні техніко-технологічні знання, часткова здатність до застосування цих знань в професійній діяльності	Показники: поверхові та нестійкі знання, які дають можливість відтворення понятійно-категоріальної інформації про технологічні процеси
Діяльнісний	Показники: уміння самостійно приймати рішення, уміння застосовувати набуті технологічні компетенції для вирішення дослідницьких та творчих завдань шляхом власного вибору і при застосуванні методів аналізу, евристичних і прогностичних методів, присутність наполегливості на цілеспрямованості до фахової діяльності	Показники: уміння самостійно обґрунтовувати власні підходи щодо вирішення загальноприйнятих професійних завдань, присутність наполегливості до фахової діяльності	Показники: уміння самостійно вирішувати типові завдання, недостатній рівень громадської і фахової комунікабельності	Показники: слабко сформовані уміння виконувати завдання за заданим алгоритмом, неспроможність працювати за обраним фахом, відсутня наполегливість до самоосвіти

логічної компетентності майбутнього еколога: високий, середній, достатній та низький. Опис рівнів сформованості технологічної компетентності майбутнього еколога за кожним критерієм подано у табл. 1.

Як видно з таблиці 1, для кожного критерію технологічної компетентності майбутнього еколога ми визначили показники, які характеризують її сформованість.

Показники мотиваційного критерію характеризує мотиваційні установки особистості: мотив до вивчення техніко-технологічних дисциплін; наполегливість у вирішенні професійних завдань; прагнення до самовдосконалення; інтерес до обраної професії та розуміння її ціннісних орієнтирів; бажання до професійного зростання. Цей критерій є надзвичайно важливим в процесі оцінювання рівня технологічної компетентності майбутнього еколога.

Когнітивний критерій визначає ступінь оволодіння системою технологічних компетенцій, які необхідні майбутнім екологам для реалізації своїх професійних завдань. Технологічні знання є базовим показником технологічної компетентності, оскільки вони є основою для професійної діяльності.

Діяльнісний критерій характеризується дієвістю предметних техніко-технологічних знань, тобто здатністю використовувати теоретичні знання при вирішенні фахових завдань, які формуються і використовуються під час вивчення дисциплін техніко-технологічного спрямування: «Техноекологія», «Урбоекологія», «Радіоекологія», «Онови промислового та сільськогосподарського виробництва», «Екобіотехнологія».

Аналізуючи досвід визначення науковцями рівнів сформованості технологічної компетентності майбутнього еколога та беручи за основу обґрунтовані критерії і показники, в ході констатувальної діагностики визначено доцільним виділити рівні сформованості технологічної компетентності: високий, достатній, середній і низький.

Високий рівень характеризується:

- за мотиваційним критерієм – наявністю чітких внутрішніх мотивів вибору фаху, пов'язаних з яскраво вираженими фаховими інтересами; мотивація до вивчення техніко-технологічних дисциплін; бажання до професійного зростання. Студент чітко усвідомлює сенс і значущість технологічної підготовки, з чітко вираженою ціннісною орієнтацією на людей (користь фахової діяльності для суспільства); розуміє значення та усвідомлює потребу у самоосвіті, має стійке прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, високий рівень сформованості технологічної компетентності (мотивація, знання, навички та ін.);
- за когнітивним критерієм – характеризується високим рівнем технологічних

знань та розвиненості творчого мислення, має знання основних закономірностей, принципів, методів, форм та засобів для здійснення діяльності за фахом;

- за діяльнісним критерієм – умінням застосовувати теоретичні знання для вирішення складних фахових завдань, які не мають стандартного методу вирішення, або завдань, які потребують творчого підходу, прояв ініціативи, самостійності і готовності до практичної діяльності в реальних виробничих умовах.

Достатній рівень характеризується:

- за мотиваційним критерієм – належним рівнем мотиву до отримання технологічних знань, позитивним відношенням до вибору професії, прагненням до кар'єрного зросту. Студент прагне досягти успіхів, має виражений інтерес до самостійного оволодіння знаннями, проте здатність до самоосвіти відбувається під впливом сторонньої допомоги;
- за когнітивним критерієм – виражається достатнім рівнем технологічних знань та бажанням вчитися;
- за діяльнісним критерієм – визначається самостійністю у обґрунтуванні та прийнятті професійних рішень і перенесення знань, умінь та навичок у нові ситуативні позиції.

Середній рівень характеризується:

- за мотиваційним критерієм – формальний інтерес до здобуття технологічних знань, нестійкий характер мотивації вибору професії, слабе ставлення до професійного зростання;
- за когнітивним критерієм – виражається середнім рівнем технологічних знань та можливістю їх застосування при вирішенні практичних завдань;
- за діяльнісним критерієм – характеризується умінням застосовувати теоретичні знання для вирішення стандартних завдань; готовністю здійснювати практичну діяльність у реальних виробничих умовах за сторонньої допомоги.

Низький рівень характеризується:

- за мотиваційним критерієм – відсутністю інтересу до вивчення техніко-технологічних дисциплін, недостатньою сформованістю фахового інтересу. Студент не усвідомлює специфіки обраної професії; простежується ціннісна орієнтація на себе, власне благополуччя, пріоритетами є власна матеріальна вигода. У нього відсутня усвідомлена потреба до самостійного освоєння знань та пошуку матеріалу для самоосвіти;
- за когнітивним критерієм – виражається низьким рівнем технологічних знань та низьке бажання вчитися;

- за діяльнісним критерієм – характеризується умінням застосовувати теоретичні знання для вирішення «найпростіших» фахових завдань за заданим алгоритмом, байдужістю студентів до розв'язування творчих фахових завдань. Студент не готовий проявити себе як фахівець в реальних виробничих умовах та нести відповідальність за наслідки виконаної роботи.

Висновки. Таким чином, визначені критерії, рівні та показники сформованості технологічної компетентності майбутнього еколога забезпечать можливість проведення моніторингових досліджень з даного питання, яке і є перспективою подальших пошуків у цьому напрямку з метою визначення шляхів для підвищення рівня технологічної компетентності майбутніх екологів у вищих педагогічних навчальних закладах з використанням ІКТ.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. : Ірпін: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
2. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом / А. В. Галімов. — Хмельницький: Вид-во НАДСПУ, 2004. — 376 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / С. У. Гончаренко. — Рівне: Волинські обереги, 2011. — 552 с.
4. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : «К. І. С. », 2004. — 112 с.

References

1. Velykyj tлумachnyj slovyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy (z dod. i dopov.) / Uklad. i golov. red. V. T. Busel. — K. ; Irpin': VTF «Perun», 2005. — 1728 s.
2. Galimov A. V. Teoretyko-metodychni zasady pidgotovky majbutnih oficeriv-prykordonnykiv do vyhovnoyi roboty z osobovym skladom / A. V. Galimov. — Xmel'nyc'kyj: Vyd-vo NADSPU, 2004. — 376 s.
3. Goncharenko S. U. Ukrayins'kyj pedagogichnyj encyklopedychnyj slovyk. Vydannya druge, dopovnene j vypravlene / S. U. Goncharenko. — Rivne: Volyns'ki oberegy, 2011. — 552 s.
4. Ovcharuk O. V. Rozvytok kompetentnisnogo pidhodu: strategichni oriyentyry mizhnarodnoyi spil'noty / O. V. Ovcharuk // Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy / za zag. red. O. V. Ovcharuk. — K. : «K. I. S. », 2004. — 112 s.

Войтович О. П. Критерии, показатели и уровни сформированности технологической компетентности будущих экологов

В статье определены и теоретически обоснованы основные критерии, конкретизированы показатели и выделены уровни сформированности технологической компетентности будущих экологов, которая формируется при изучении дисциплин технико-технологического направления. Для оценки сформированности технологической компетентности определены мотивационный, когнитивный и деятельностный критерии. Для каждого критерия технологической компетентности будущего эколога определены показатели, которые характеризуют их сформированность. Представлены четыре уровня сформированности технологической компетентности: высокий, достаточный, средний и низкий.

Ключевые слова: технологическая компетентность эколога, критерии, показатели, уровни сформированности.

Voitovych O. Criteria, indicators and levels of formation of technological competence of future environmentalists

The article defines and theoretically substantiates the main criteria, specifies indicators and highlights the levels of formation of technological competence of future environmentalists, which is formed during the study of disciplines of technical and technological direction. Motivational, cognitive and activity criteria were determined for appreciation the formation of technological competence. The motivational criterion is characterized by the presence of motives for the study of technical and technological disciplines and the desire for self-improvement. The cognitive criterion provides a system of technological knowledge, which are needed by future environmentalists to carry out their professional tasks. Activity criterion is characterized by the effectiveness of the subject and technological knowledge, which means the ability to use theoretical knowledge in solving professional problems that are formed and used during the study of disciplines of technical and technological direction.

For each criterion of technological competence were determined indicators that characterize their formation. Indicators of the motivational criterion of technological competence are formed motive for the study of technical and technological disciplines; persistence in solving professional tasks; desire for self-improvement; interest in the chosen profession; desire for professional growth. For the cognitive criterion we have identified the following indicators: deep, strong and systemic technological knowledge necessary for professional activity; knowledge of the basic regularities, principles, methods, forms and means for realization activity on a specialty. Activity criterion is characterized by the ability to make decisions independently; ability to apply acquired technological competencies to solve research and creative tasks by own choice and applying methods of analysis, heuristic and prognostic methods; the presence of persistence on purposefulness of professional activity.

There are presented four levels of formation of technological competence of future environmentalists: high, sufficient, average and low.

Key words: technological competence of an environmentalist, criteria, indicators, levels of formation.

Стаття надійшла до редколегії 31.10.2017

УДК 377:005.336.2

Ірина ГАЛУЩАК

кандидат економічних наук, доцент кафедри обліку і аудиту
Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: iryna.galushchak@gmail.com.

ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТА

У статті проаналізовано концептуальні засади компетентної підготовки майбутнього економіста та обґрунтовано основних підходів до формування його правової компетентності. Висвітлено деякі аспекти проблеми формування правової компетентності майбутнього фахівця, які впливають на формування готовності до професійної діяльності майбутніх економістів. Акцентовано увагу на тому, що професійна компетентність є складним поняттям і передбачає єдність фундаментальної або предметної, психолого-педагогічної та методичної компетентностей. Визначено складові правової компетентності відповідно до структури діяльності. Охарактеризовано правову компетентність як професійно значущу якість майбутнього економіста, необхідну для успішної професійної діяльності.

Ключові слова: компетентність, правова компетентність; професійна компетентність; професійна підготовка; професійні якості майбутнього економіста.

Інтеграція національної освіти в європейське співтовариство та зміна змісту й структури вищої економічної освіти призводить до вирішення суттєвих питань змісту й рівня підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності згідно вимог і потреб сучасного суспільства.

Реалізація дидактичної функції професійної освіти передбачає посилення ролі гуманітарної та професійно-орієнтовної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. У зв'язку з цим професійна освіта покликана збагатити інформаційний досвід майбутніх фахівців, допомогти їм в опануванні необхідних способів професійної діяльності і правової компетентності.

Не можливо бути справжнім спеціалістом, фахівцем у окремій галузі і бути повністю відокремленим від чинних законодавчих актів, адже саме в них міститься багато стандартів, положень та обмежень щодо будь-якого виду трудової діяльності в Україні. Відтак, щоб бути гідним українським фахівцем у будь-якій галузі, він повинен, окрім всього іншого, знати норми чинного законодавства, які стосуються його діяльності, слідувати за їх змінами та розуміти їх, як того вимагає сьогодення. З огляду на це для сучасної України є дуже важливою правова освіта фахівців різної категорії. У наш час на зміну «знанневому» підходу, який забезпечував загальне уявлення про способи виконання певної діяльності та сформованість загальнопрофесійних умінь, прийшов компетентністний підхід. Освіта повинна відповідати інтересам та вимогам суспільства. Основною ціллю освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнту-

ється в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

У межах нашого дослідження значний інтерес становлять праці, в яких відображаються різні підходи до формування професійної компетентності фахівця економічного напрямку. Різні сторони формування та види професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей досліджували: В. Приходько (економічна культура), В. Черевко (комунікативна компетентність майбутнього менеджера), Г. Копил (професійної компетентності фахівця з міжнародної економіки), Н. Баловсяк (інформаційна компетентність економіста), Є. Іванченко (формування професійної мобільності майбутніх економістів), Л. Дибкова (індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів), В. Уйсімбаєва (формування професійної компетентності економіста у процесі наукової роботи) та ін.

Зазначимо, що феноменологія правової компетентності особистості досліджується сучасними дослідниками (В. Варуков, Т. Волох, О. Панова, В. Персицька, В. Олейник), однак залишає свою дискусійність, особливо в контексті проблематики вищої школи.

Однак вивчення науково-методичної літератури показало відсутність цілісного аналізу дослідження проблеми формування готовності до професійної діяльності майбутніх спеціалістів економічного профілю в умовах підвищеної конкурентоспроможності на ринку праці.

Метою статті є розкриття сутності правової компетентності як складової процесу професійної підготовки майбутніх економістів.

Розкриття сутності проблеми розпочнемо з аналізу основних понять – «компетенція» і «компетентність». Їх диференціюють відомі російські вчені А. Хуторський та В. Краєвський. Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, – компетентність у певній галузі трактується як «володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній» [4, 9], тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

Отже, В. В. Краєвський, А. В. Хуторський пропонують розвести ці поняття, використовувати їх паралельно, але вкладаючи в них різний зміст: *Компетенція* – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них; *Компетентність* – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності.

Тобто, компетенцію, за А. Хуторським, потрібно розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» студента.

У контексті нашого дослідження, професійно-педагогічну підготовку майбутнього економіста доцільно розглядати через поняття «професійна компетентність», яка означає сукупність особистісних якостей, знань, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Професійна компетентність є складним поняттям і передбачає єдність фундаментальної або предметної, психолого-педагогічної та методичної компетентностей.

В аспекті дослідження привертають увагу наукові розвідки вчених (Н. Бордовська, В. Раєвський, А. Реан, А. Хуторський та ін.), які визначають дефініцію «професійна компетентність» як сукупність умінь як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення професійних завдань.

Так, В. Федіна, зазначає що, формування професійної компетентності це процес, що триває протягом усього професійного становлення. Його основними етапами є: формування професійних намірів і спрямованості, професійна підготовка, професіоналізація. Зокрема, етап формування професійних намірів і спрямованості здійснюється

ся шляхом психологічної і професійної адаптації студентів до майбутньої діяльності; етап професійної підготовки – шляхом оволодіння загальними і спеціальними знаннями і вміннями; етап професійного становлення – шляхом набуття професійного менталітету і високоякісного виконання професійної діяльності [8].

Ми поділяємо твердження В. Петрук яка визначає професійну компетентність, як готовність особистості мобілізувати власні ресурси (організовані в систему знань, умінь, здатності й особистісних якостей), які необхідні для ефективного розв'язання професійних задач у типових і нестандартних ситуаціях, що включає в себе ціннісні ставлення особистості до цих ситуацій [7].

Відтак, категорія «професійна компетентність» визначається, головним чином, рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями, вмотивованим прагненням особистості до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

Оволодіння компетентністю передбачає наявність такого структурного компоненту, на що вказують у своїх дослідженнях І. Зимня, В. Серіков, А. Хуторський та інші, як мінімально необхідний досвід діяльності студента у сфері визначеної компетентності.

Зауважимо, що професійна компетентність майбутнього спеціаліста формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду, що зумовлює готовність фахівця до виконання професійних обов'язків та забезпечує високий рівень його самоорганізації.

У контексті нашого дослідження маємо стверджувати, що цілеспрямований розвиток правової компетентності за допомогою реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки пов'язаний: а) з певним змістовим і процесуальним структуруванням і наповненням змісту навчання для забезпечення цілісності, внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції наукового знання, раціонального поєднання варіативності й інваріантності інформації, її фундаментальності та контекстності; б) з вибором і реалізацією ефективних форм і методів організації діяльності студентів із системного оволодіння соціальними та професійними знаннями, їх свідомого творчого застосування, оволодіння навичками професійної діяльності, соціальної поведінки, соціального та професійного спілкування; в) з організацією конструктивної педагогічної взаємодії, що сприяє розвитку свідомого ставлення студентів до змісту освіти, відповідального ставлення до своєї діяльності та поведінки, підвищення їх освітньої активності тощо.

З огляду на це, М. Горбушина [2] визначила, що правова компетенція спеціаліста соціальної

роботи представляє собою сукупність якостей, відображаючих ступінь кваліфікацій, рівень правових знань, умінь, навичок, готовності та здібностей, пов'язаних із здійсненням комплексу заходів з правової підтримки та захисту населення, і є однією з основних складових процесу професійної підготовки спеціаліста, в структурі якої важливими є мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний компоненти, а також професійно-особистісні якості. Зауважимо, Я. Кічук робить висновок про те, що правова компетенція є не лише однією з інтегративних стосовно особистості студента, а й виступає інваріантною характеристикою, тобто неодмінною у смислі обов'язковості, вагомості, постійності. У згорнутому вигляді ця компетенція може бути конкретизована через такі параметри результативності, як-от: «знати», «вміти», «досягати», «відповідати» [3]. І. Безукладникова визначає правову компетенцію як сукупність здібностей та особистісно-вольових настанов, визначаючих для людини здатність та прагнення урівняти свою соціальну поведінку з правом та іншими існуючими в суспільстві нормами [1].

Дослідники, які вивчають феномен правової компетентності фахівця у зв'язку з виконанням ним професійних функцій (Т. Волох, В. Олейник), цілком правомірно його пов'язують, по-перше, із ставленням особистості до права «як соціальної, державної та особистісної цінності, що обумовлює намагання постійно отримувати, розширювати арсенал засобів визначення та вирішення правових проблем»; по-друге, із правовою освіченістю, «як сукупністю знань з проблем права»; по-третє, з правовою готовністю – наявністю «вмінь з вирішення конкретних правових питань» [6].

У контексті нашого дослідження з'ясовано сутність поняття «правова компетентність економіста», яку з урахуванням специфіки його університетської професійної підготовки, розуміємо як складну особистісно-професійну якість, змістовим ядром якого є ціннісне ставлення до економічної діяльності, компетенції: «знати», «вміти», «досягати», «відповідати». Виявом означеної якості є потенціал здатності особистості, безпосереднє підґрунтя якого складають економічний і правовий різновиди культури, а опосередковане – духовність особистості, правовий зміст свідомості суспільства. Отже, правова компетентність, як особистісно-професійна

якість, відбивається через характер ставлення до діяльності та певні компетенції.

Спираючись на проведений теоретичний аналіз, який дав змогу виділити основні складові правової компетентності, визначено зміст кожного з компонентів:

- 1) правова освіченість: правові знання;
- 2) правова спрямованість: визнання значущості правових знань і вмінь у діяльності майбутнього економіста, прагнення їх удосконалення;
- 3) правова готовність: уміння й навички, що забезпечують вирішення професійних ситуацій на правовій основі.

Усі вищевказані компоненти взаємозумовлені і взаємозалежні між собою. Вони інтегруються в єдине утворення – правову компетентність, яка є важливою складовою загальної готовності майбутнього економіста до професійної діяльності.

Ми вважаємо, що правова компетентність – це якісна характеристика особистості, що включає в себе знання норм моралі та права, уміння та навички застосування даних норм у повсякденному житті, здатність та готовність до підвищення рівня правової компетентності протягом усього життя. Правова компетентність складається з ключових, базових та спеціальних компетенцій, які мають різні рівні формування та прояву. Перший рівень – формування ключових правових компетенцій; другий рівень – формування базових правових компетенцій; третій рівень – формування спеціальних правових компетенцій.

Отже, удосконалення рівня професіоналізму майбутнього фахівця економіки, зокрема його правової компетентності, в умовах університетської освіти потребує глибокого аналізу навчальної діяльності як результату фахової підготовки.

Правова компетентність фахівців економічного профілю визначаємо як інваріантну (необхідну) характеристику економіста, яка відображає рівень засвоєння правових знань, вмінь, навичок (компетенцій), необхідних для економічної діяльності фахівця. Таким чином, фахівець економічного профілю, на нашу думку, повинен володіти як загальною, так і професійно-правовою компетентністю, а також мати ключові базові та спеціальні правові компетенції.

Перспективи подальшого дослідження передбачають вивчення педагогічних умов, які сприятимуть формування правової компетентності майбутніх спеціалістів економічного профілю.

Список використаних джерел

1. Безукладникова И. В. Правовая компетентность учащихся и условия ее формирования [Электронный ресурс] / И. В. Безукладникова // Персональный сайт И. В. Безукладниковой. — Режим доступа до статті: http://innvik.ucoz.com/index/pravovaja_kompetentnost_i_uslovija_ee_formirovanija/0-49.
2. Горбушина М. В. Формирование правовой компетентности у будущих специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук спец. : 13.00.08 — теория и методика профессионального образования / М. В. Горбушина. — Ульяновск, 2007. — 210 с.
3. Кічук Я. В. Правова компетенція — інваріантна суб'єктна характеристика сучасної студентської молоді [Електронний ресурс] / Я. В. Кічук. — Режим доступа до статті: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editi_ns_emaga_zin_e_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_13/.

4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 3—10.
5. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: Загальноєвропейські підходи [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2009. — № 5 (13). — Режим доступу: <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>.
6. Олейник В. Теоретичні та практичні аспекти проблеми формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної освіти // Обрії. — 2007. — № 2 (25). — С. 25—31.
7. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. ... доктора наук : 13.00.04. — К., 2008. — 274 с.
8. Федина В. С. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / В. С. Федина. — Львів, 2009. — 252 с.

References

1. Bezukladnykova Y. V. Pravovaya kompetentnost' uchashchikhsya u usloviya ee formirovaniya [Elektronnyy resurs] / Y. V. Bezukladnykova // Personal'nyy sayt Y. V. Bezukladnykovoy. — Rezhym dostupu do statii: http://innvik.ucoz.com/index/pravovaya_kompetentnost_i_usloviya_ee_formirovaniya/0-49.
2. Horbushyna M. V. Formirovaniye pravovoy kompetentnosti u budushchikh spetsyalistov sotsyal'noy raboty v protsesse professional'noy podgotovki v vuze: dys. ... kand. ped. nauk spets. : 13.00.08 — teoriya i metodyka professional'nogo obrazovaniya / M. V. Horbushyna. — Ul'yanovsk, 2007. — 210 s.
3. Kichuk Ya. V. Pravova kompetentsiya – invariantna sub'yektna kharakterystyka suchasnoyi student-s'koyi molodi [Elektronnyy resurs] / Ya. V. Kichuk. — Rezhym dostupu do statii: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_13/.
4. Kraevskyy V. V., Khutorskoy A. V. Predmetnoe y obshchepredmetnoe v obrazovatel'nykh standartakh // Pedagogika. — 2003. — # 2. — S. 3—10.
5. Ovcharuk O. V. Kompetentnisnyy pidkhd v osviti: Zahal'noyevropeys'ki pidkhody [Elektronnyy resurs] / O. V. Ovcharuk // Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya. — 2009. — #5 (13). — Rezhym dostupu: <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>.
6. Oleynyk V. Teoretychni ta praktychni aspekty problemy formuvannya pravovoyi kompetentnosti kerivnykiv navchal'nykh zakladiv u systemi pisladyplomnoyi osvity // Obriyi. — 2007. — #2 (25). — S. 25—31.
7. Petruk V. A. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya bazovykh profesiynykh kompetentnostey u maybutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsial'nostey : dys. ... doktora nauk : 13.00.04. — K., 2008. — 274 s.
8. Fedyna V. S. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti u maybutnikh fakhivtsiv-skhodoznavtsiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. / V. S. Fedyna. — L'viv, 2009. — 252 s.

Галушак І. Правовая компетентность как составляющая процесса профессиональной подготовки экономиста

В статье проанализированы концептуальные основы компетентной подготовки будущего экономиста и обоснованно основных подходов к формированию его правовой компетентности. Освещены некоторые аспекты проблемы формирования правовой компетентности будущего специалиста, которые влияют на формирование готовности к профессиональной деятельности будущих экономистов. Акцентируется внимание на том, что профессиональная компетентность является сложным понятием и предусматривает единство фундаментальной или предметной, психолого-педагогической и методической компетенций. Определены составляющие правовой компетентности в соответствии со структурой деятельности. Охарактеризовано правовую компетентность как профессионально значимое качество будущего экономиста, необходимую для успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентность; правовая компетентность; профессиональная компетентность; профессиональная подготовка; профессиональные качества будущего экономиста.

Galushchak I. Legal competence as a component of the process of professional training of an economist

The article analyzes the conceptual foundations of the competent training of the future economist and substantiates the basic approaches to the formation of his legal competence. The author notes that the main goal of education is to train a skilled worker of the appropriate level and profile, competitive in the labor market, competent, who is fluent in the profession and oriented in related fields of activity, ready for constant professional growth, social and professional mobility. The emphasis is placed on the fact that professional competence is a complex concept and involves the unity of fundamental or substantive, psychological, pedagogical and methodological competencies. It is argued that the professional competence of a future specialist is formed on the basis of theoretical knowledge, practical skills, significant personal qualities and life experience, which determines the readiness of a specialist to perform his professional duties and provides a high level of his self-organization. Some aspects of the problem of formation of the legal competence of the future specialist, which influence formation of preparedness for professional activity of future economists, are highlighted. The author notes that legal competence consists of key, basic and special competencies that have different levels of formation and manifestation. The first level – the formation of key legal competencies; the second level is the formation of basic legal competencies; the third level – the formation of special legal competencies. The emphasis is placed on the fact that legal competence is a qualitative characteristic of the individual, which includes knowledge of the norms of morals and law, the skills and abilities of applying these norms in everyday life, the ability and readiness to increase the level of legal competence throughout life. It is argued that legal competence, as personal and professional quality, is reflected due to the nature of the attitude towards the activity and certain competencies. The components of legal competence according to the structure of activity are determined. The legal competence as a professionally significant quality of the future economist, necessary for successful professional activity is characterized.

Key words: competence, legal competence; professional competence; professional training; professional qualities of a future economist.

УДК 37.016:93/94:908

Віталій ГЛАДУН

старший викладач кафедри філософії освіти,
теорії та методики суспільствознавчих предметів Миколаївського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти, м. Миколаїв, Україна
e-mail: vitaliutas7@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917–1921 рр.)

У статті обґрунтовано методичні особливості використання краєзнавчих матеріалів і процесу формування національної та історичної свідомості у старшокласників під час вивчення теми «Наш край у добу Української революції 1917–1921 рр.». Визначено основні методи та форми проведення уроку на краєзнавчих матеріалах. Важливими факторами вивчення історії рідного краю є усвідомлення засвоєння учнями найскладніших питань соціально-політичного, економічного та культурного розвитку країни загалом. Завдяки вивченню, використанню місцевого історичного матеріалу учні мають змогу вийти за межі підручників, відчувати історичні події, осмислити історичні процеси, «доторкнутися» до історії.

Ключові слова: краєзнавство, система шкільної історичної освіти, історія рідного краю, Українська революція, національна свідомість.

На сучасному етапі розвитку освітнього процесу перед педагогами постають завдання пошуку ефективного поєднання методів, засобів і форм педагогічного впливу на учнів, пробудження в них стійкого інтересу до пізнання світу. Саме при вивченні історії відбувається формування національної свідомості в учнів. Історична освіта значною мірою спрямована на виховання в учнів почуття національної ідентичності, національної пам'яті, демократизму та поваги до історичного шляху свого та інших народів. Тому особливого значення в цьому процесі набуває навчання регіональної історії, що набуває особливої актуальності у контексті національного і культурного відродження України.

Навчання історії рідного краю повинно дати учням не тільки приналежності до тієї нації, яка творила цю історію, але й почуття того, що сьогодні вони є творцями майбутньої держави.

Поняття Батьківщина утворює в учнів асоціативний ланцюжок: Україна – рідна земля – рідне місто – моя родина, тому важливою складовою на уроках є формування патріотизму та національної гідності.

Питання змісту шкільної історичної освіти в національному та регіональному вимірах історії досліджували такі науковці як К. Баханов, Я. Верменич, Т. Ладиченко, О. Пометун, О. Удод та інші. Розкриття краєзнавчої роботи на уроках історії та вивчення рідного краю займалися такі дослідники як зокрема В. Бадяк, В. Бугрій, Н. Гончарова, О. Завальнюк.

Слушно зауважив щодо змісту та бачення краєзнавства В. П. Бадяк: «Краєзнавство означає

всебічне науково-комплексне дослідження краю та популяризацію і збереження його цінностей як форми збагачення знань, плекання патріотичних почуттів» [1, 16].

Також можна допустити що, краєзнавство – це цілий арсенал ефективних методів і форм успішної навчально-виховної роботи. Завдяки вивченню, використанню місцевого історичного матеріалу учні мають змогу вийти за межі підручників, відчувати історичні події, осмислити історичні процеси, «доторкнутися» до історії. Високі поняття «Батьківщина», «національна гідність» починаються саме зі знання історії рідного краю [7].

Метою даної статті є розкриття особливостей використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії України на прикладі теми «Наш край у добу Української революції 1917–1920 рр.» та моделювання основних форм і методів під час при вивчення історії рідного краю.

Цього року згідно з Указом Президента України від 22.01.16 № 14/2016 Україна відзначає 100-річчя подій Української революції 1917–1921 років [6].

Сьогодні науковці більше зосереджені на вивченні революційних подій загальнонаціонального масштабу, тоді як регіональні аспекти революції розглядаються менше. Особливістю цього періоду є вивчення історії у регіонах, тому що Українська революція сприймалася по-різному в певних локальних ситуаціях. Тому залишається проблемою висвітлення історико-методичних аспектів вивчення регіональної історії в навчальному курсі історії України. Проблема полягає у визначенні ролі, місця, змістового наповнення історії рідного краю у системі історичної освіти.

Загалом як самостійна змістова одиниця тема «Наш край» була введена до навчальних планів курсів історії у 1967–1968 навчальному році, це давало можливість сформувати в учнів цілісну систему уявлень про історичний розвиток свого регіону. Далі відбувалися суттєві зміни у викладанні краєзнавства, а особливо переломним моментом був початок 2000-х рр., також тривала розробка державного стандарту загальноосвітньої підготовки учнів. Але залишалася негативна особливість у тому, що історію рідного краю здебільшого розглядали як можливість проілюструвати загальні тенденції історичного процесу. На сучасному етапі краєзнавча освіта сприяє оволодінню когнітивним, практичним та ціннісним досвідом для учасниками процесу освіти [2].

Краєзнавчий компонент на уроках історії України допомагає усвідомленому засвоєнню учнями найскладніших питань соціально-політичного, економічного та культурного розвитку країни загалом. Цей компонент дозволяє вибудовувати пояснення методом індукції та дедукції, тобто від окремого до загального, коли на місцевому матеріалі розкриваються загальні наукові дослідження, і навпаки – від загального переходити до розгляду місцевого.

Однак заучування історичних дат, персоналій політичних діячів не сприятиме формуванню національної самосвідомості учнів, тому потрібно навчити їх самостійно здобувати інформацію з книжок і журналів, самостійно студіювати.

Використовуючи краєзнавчий матеріал, доцільно враховувати: 1) його наукову достовірність та відповідність загальним методологічним завданням курсу вітчизняної історії; 2) наявність взаємозв'язків місцевого та загальноісторичного матеріалу; 3) систематичність і плановість упровадження регіональних даних у процес навчання історії; 4) важливість залучення школярів до процесу збирання та вивчення краєзнавчого матеріалу під керівництвом учителя; 5) необхідність поєднання історико-краєзнавчої діяльності учнів на уроках історії та в позакласній роботі [5, 11].

Модель установлення зв'язків місцевого матеріалу з курсом історії України може виглядати так:

- формувати цілісні знання із загальних питань історії України та області;
- зіставляти загальноісторичні та місцеві явища та події з метою встановлення спільного, відмінного та особливого;
- установлювати синхронність подій із історії України та області;
- виконувати пізнавальні завдання, зміст яких одночасно базується на матеріалі з історії України загалом та регіону зокрема. Зв'язок історії країни та краю встанов-

люється насамперед через події, що мають загальнодержавне значення, але територіально локалізовані [9, 66].

Викладання історії України передбачає ознайомлення учнів із подіями, що відбувалися на території рідного краю. Однак через брак часу на уроках історії та недостатню кількість методичних посібників із теми «Наш край» краєзнавчий матеріал вивчається переважно оглядово. Зважаючи на такі обставини учитель все одно може використовувати на практичних заняттях з історії рідного краю різноманітні методи, методичні прийоми і педагогічні стратегії.

Головною мотивацією під час вивчення теми «Наш край» виступає розуміння сучасних проблем своїх земляків та переконання в тому, що історія Миколаївщини – складова не тільки історії України, але й всесвітньої історії.

Пропонуємо змодельовати основні елементи та форми роботи на уроці історії України 10 класу «Наш край у добу Української революції 1917–1920 рр.»:

1. *Робота з різними історичними документами та джерелами.* Особливого значення для розкриття історичного минулого набуває використання на уроках рідного краю *архівних матеріалів та документальних джерел.*

Як правило, до аналізу документів перед учнями ставляться логічні завдання:

Коли був написаний історичний документ?

Хто автор цього документу?

Якими історичними обставинами було зумовлено появу цього документу?

Які історичні події відображено в документі?

Яке враження цей документ справляє на сучасників?

Під час роботи на уроці з використанням історичних джерел може бути доцільним, наприклад, індивідуальне дослідження або робота в групах, аналіз, обговорення, дебати, дискусії, порівняння, рольові ігри або змагання тощо.

Добре ретельно підібрані, з чіткою метою документи будуть дуже корисними для учнів, розвиватимуть вміння та навички, викликатимуть інтерес і захоплення історією.

Особливу цінність на уроках історії України в 10 класі з теми «Наш край», складають книги науково-документальної серії «Реабілітовані історією. Миколаївська область», де опубліковані статті про очільників повстанського руху та висвітлено трагічні долі цих людей.

2. *Конференції, семінари, проектна діяльність.* У сучасному освітньому процесі доцільно проводити конференції, уроки-дослідження та семінари для старшокласників з тем, що містять найбільші обсяги навчального матеріалу і є соціально-

політично важливими для розуміння історії. Відповідно до вектора реформування освіти загалом та шкільної історичної освіти зокрема постає розуміння того що, навчання історії не можна звести лише до запам'ятовування, а саме урок із використанням активних та інтерактивних форм може зробити навчання по-справжньому цікавим і творчим процесом.

Доречним з дидактичної точки зору буде використання імітаційної моделі навчальної діяльності учнів через ділову гру «Урок-прес-конференція». Під час підготовки до даного уроку обираються ведучі, тобто учні, які найбільш компетентні у проблемі, що буде предметом обговорення. Усі інші учні – «журналісти», які ставлять запитання ведучим. У цій грі лише дві ролі: роль «ведучих» і роль «журналістів». Разом із тим в ігрову діяльність включаються всі учні класу в якості вільних спостерігачів. Підсумки гри підбиваються вчителем разом з учнями.

При проведенні семінарського заняття вчитель повідомляє за кілька тижнів, називає тему і мету семінарського заняття, дає перелік основної і додаткової літератури з рекомендаціями, та алгоритмом підготовки до семінарського заняття. У процесі підготовки учитель може провести декілька колективних та індивідуальних консультацій.

На семінарах можливе ознайомлення з наданими документами та їхнім аналізом, щодо питань розвитку нашого краю у добу Української революції. Доречним буде коментування відомих істориків про цей період, а особливо на Миколаївщині. Значення семінарського заняття полягає в тому, щоб здійснити спробу відновити історичну справедливість, вшанувати і зберегти добру славу

про героїв нашого краю. Основним методом під час семінару може виступати – бесіда, в ході якої обговорюються повідомлення учнів, аналізуються схеми, таблиці, ілюстрації, інформація з періодичної преси і додаткової літератури.

Серед багатьох новітніх технологій однією з найефективніших є проектна діяльність на уроках історії, доречним це буде під час вивчення теми «Наш край».

Під проектною технологією навчання історії сучасні вітчизняні дослідники розуміють цілеспрямований, чітко контрольований системний метод організації навчального процесу, за допомогою якого учні набувають історичних знань, умінь, ставлень та практичного досвіду (компетентностей) у процесі планування й виконання навчальних проектів, орієнтованих на створення і презентацію учнем специфічного для цього предмета продукту (текст, художнє зображення, вистава, відеофільм, мультимедійна презентація, макет) [4, с. 8–9].

3. *Застосування інформаційно-комунікативних технологій.* Реформування освіти в Україні відбувається в умовах бурхливого розвитку інформаційних та телекомунікаційних технологій. Важливими чинниками сучасного суспільства стають знання та вміння послуговуватися користуватися комп'ютером, зокрема інформацією, що надходить із різних джерел, вміння її аналізувати і застосовувати для власного розвитку та повсякденного життя і навчання.

Сучасний урок неможливо уявити без використання новітніх технологій, які здатні зацікавити сучасного школяра, зробити процес навчання різноманітнішим та ефективнішим, що сприяє

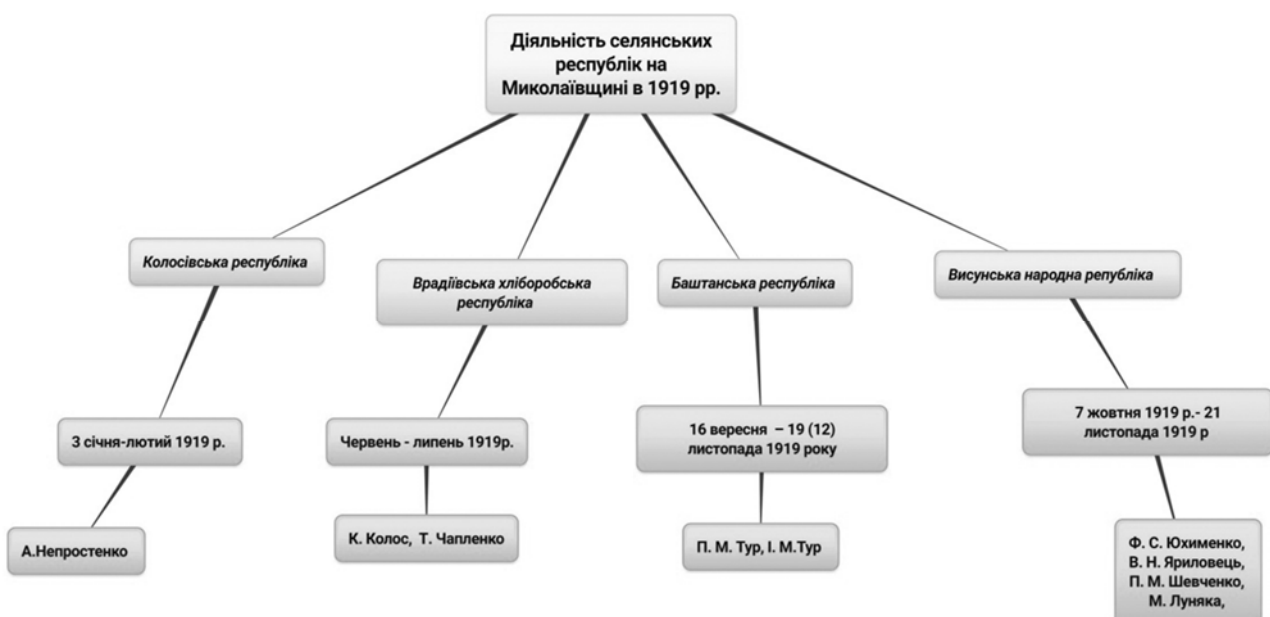


Рис. 1. Сел. республіки на Миколаївщині

підвищенню мотивації та пізнавальної активності учнівської молоді. Карти знань можуть стати мотиватором до більш інтенсивного навчання, а також заміною текстових конспектів.

Ментальні карти є зручною, ефективною технікою візуалізації мислення та альтернативного запису. Карта знань допомагає реалізувати один із принципів педагогіки – принцип наочності. Карта знань дає змогу охопити одним поглядом тему з історії, саме блок-схема показує все найвагоміше в асоціативних порівняннях та зв'язках.

Ментальні карти доцільно використовувати у викладанні історії на таких етапах уроку, як вивчення нового матеріалу – під час використання ментальної карти складні поняття можуть бути пояснені та представлені в систематизованому вигляді; закріплення матеріалу; повторення теми.

У ході вивчення теми «Миколаївщина в добу Української революції» застосування методу проблемного викладу матеріалу або систематизації знань набуло би більше результативності та продуктивності через використання ментальних (інтелект) карт. Наприклад, розгляд хронологічної таблиці з допомогою сервісу Mindmeister. Або при характеристиці отаманів, які діяли на Миколаївщині, використовувати сервіс Mindomo (рис. 1). Застосування Bubbl (рис. 2) в ході опису селянських республік було б доречним із дидактичної точки зору.

Нині учителі досить часто застосовують нетрадиційні уроки, водночас використання опор-

них схем, карт розуму на стандартних уроках є недостатнім. З огляду на вищесказане рекомендуємо впроваджувати в практику нові підходи на основі використання опорних схем, блок-схем, карт розуму тощо.

4. Відеоматеріали. Сьогодні не лише фахівці, але й широкі верстви населення виявляють значний інтерес до рідної історії, особливо до її трагічних сторінок, приховуваних радянським режимом подій і фактів. Телеканал «Миколаїв» спільно з обласним центром пошукових досліджень та редакційно-видавничою діяльністю за підтримки народного депутата України Тараса Кременія представили відеопроєкт «Справа №». Особливо хочеться звернути увагу на такі фрагменти, які доцільно використати на уроках історії України «Наш край», наприклад, «Справа № ... Миколаїв у добу Центральної Ради» – у двох частинах.

Відеокартинка завжди захоплювала увагу глядачів. Тому і не дивно, що відео у формі демонстрації різних кінофільмів зараз часто використовується у процесі навчання. На відміну від телемовлення, де ми залежні від програми телепередач, складеної завчасно і не нами, відео на цифрових носіях інформації дозволяє вчителю самостійно визначати об'єкт перегляду, тобто потрібний нам фільм або його фрагмент. Ознайомлення учнів із новими документальними і художніми фільмами надає змогу вчителю зробити свої уроки цікавішими, більш насичені і продуктивні. Демонстрування відеоматеріалів викликає неабиякий

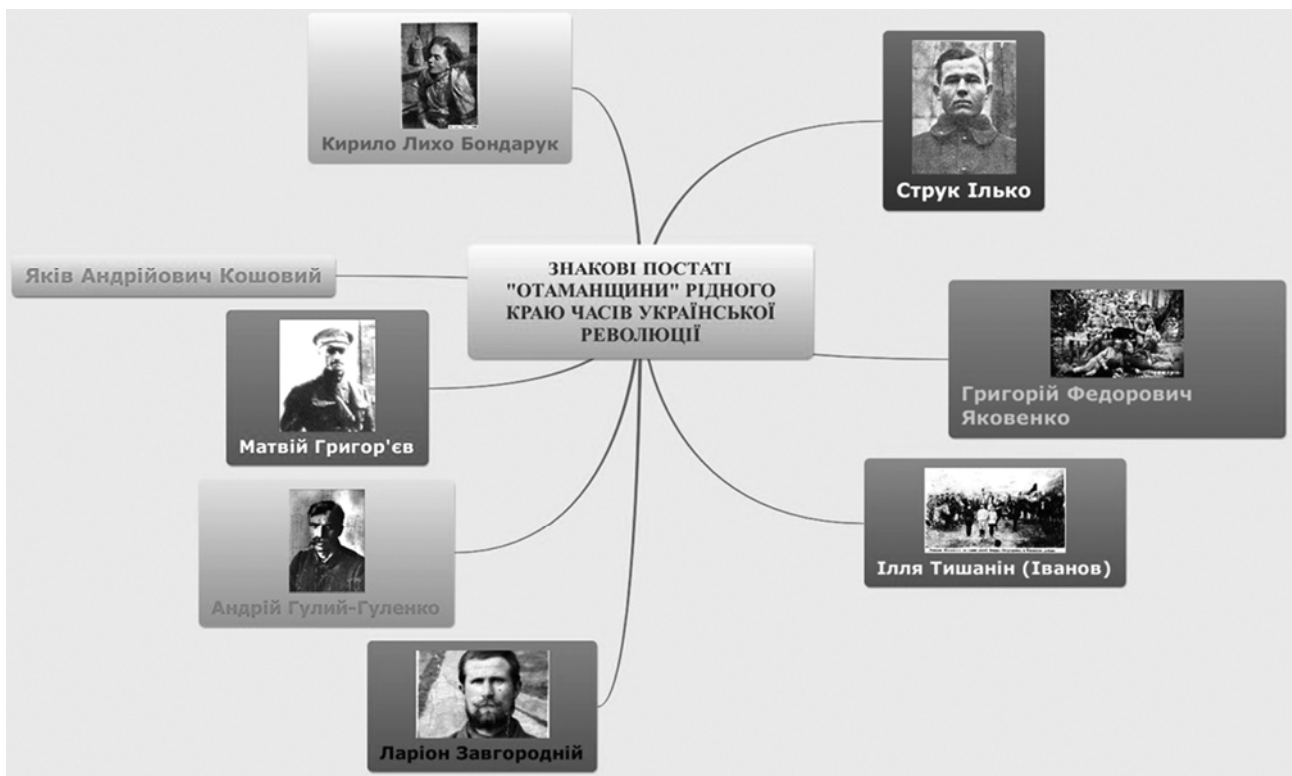


Рис. 2. Отамани Миколаївщини

інтерес учнів, у процесі їх перегляду виникає достатня мимовільна увага, що зумовлена яскравістю, динамічністю, розмірами, контрастністю зображення, звуковим супроводом тощо.

Отже, з навчально-освітньої точки зору відеоматеріали є корисними, оскільки: історичні факти в них можуть бути представлені в надзвичайно захоплюючий спосіб; наближають учнів до минулого і конкретизують їх історичні уявлення; дозволяють розвивати в учнів навички і вміння критичного мислення.

5. *Музейні екскурсії.* Як стверджує Я. М. Камбалова, важливою ділянкою навчання й виховання школярів є екскурсійна робота, що надає можливість комплексно вивчати історичне минуле рідного краю. Жоден підручник чи посібник не дасть учням такого багатого матеріалу, про який зможуть розповісти місцеві пам'ятки історії та культури. Ці відомості детально розкривають історичну спадщину краю, для того щоб учні більше змогли зрозуміти загальний процес розвитку батьківщини [3, 4].

Сьогодні свої культурно-просвітницькі послуги пропонує Миколаївський обласний краєзнавчий музей, у якому за допомогою учителів та музейних співробітників було сформовано систему уроків, що покликані урізноманітнити форми та прийоми роботи в освітньому процесі. Проект «Школа і музей – працюємо разом» із метою активізації пізнавальної діяльності учнів висвітлює перебіг національно-визвольної революції 1917–1921 рр. на Миколаївщині та вплив діяльності Центральної Ради, розкриває основні періоди проявів отаманщини в нашому регіоні.

Екскурсії до краєзнавчого музею є одним із важливих компонентів під час при вивчення історії рідного краю. Експонати в експозиціях представлені незначною кількістю. Це – грошові знаки (квитки грошові і кредитні), марки, документи Директорії УНР, листівки керівників повстанських загонів (Універсал отамана Григор'єва, відозва отамана Лихо-Бондарука), зброя часів громадянської війни (гвинтівка Мосіна, револьвер системи Нагана, карабін системи Маузера, шабля у піхвах), миколаївські газети того часу. Під час екскурсії учні беруть активну участь у практичній роботі з музейними матеріалами і документами. Учні об'єднуються в 4 групи. Кожна група отримує картку із завданням.

6. *Творчі завдання.* Ще одним із прийомів проведення уроку «Наш край в роки Української революції» є творчі завдання. Наприклад, проведення циклу «передачі» із історії рідного краю. Учні виконують роль телеглядачів і ставлять питання ведучому «передачі». Ведучий може запрошувати на допомогу собі «експертів». Метою такої форми роботи є набуття навичок публічного виступу та дискусування. Учитель на цьому уроці є ведучим.

Робота організовується у такий спосіб:

- оголошується тема «передачі»;
- потім пропонується висловитися «запрошеним гостям» (наприклад, Я. Ряппо, отаману Григор'єву або М. Грушевському);
- надається слово глядачам, які можуть виступати як сучасники тих подій, тобто звичайні люди того періоду;
- «запрошені» повинні мають відповідати на питання коротко та конкретно;
- ведучий теж має право ставити запитання.

Ця форма роботи допоможе навчитися брати участь у дискусіях та захищати власну позицію.

Цікавою інтелектуальною формою роботи на уроці може слугувати історична гра розроблена Українським інститутом національної пам'яті для учнів 10 класу, присвячена Українській революції 1917–1921 років, метою гри є об'єднати в одну державу всі українські землі. Гра складається з карти українських земель Степана Рудницького, яка умовно поділені на 6 регіонів, з них звичайно є Південь, в якому зачіпаються питання Миколаївщини у добу революції. Ці матеріали сприятимуть засвоєнню матеріалів про події Української революції учнями 10-11 класів та підготовки до ЗНО.

У сучасній історичній освіті все більш актуальним стає метод «Ретроальтернативістика» – це побудова можливих альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому. Вправи з ретроальтернативістики повинні задовольняти таким вимогам: віртуальні сценарії повинні бути реальними (тобто вони не повинні бути фантастичними); слід дотримуватися логіки (причинно-наслідкові зв'язки у побудові альтернативних версій повинні бути несуперечливими); необхідно дотримуватися критерію порівняльності (тобто порівнювати можна лише порівнюване); розмірковувати слід відповідно до критерію оптимальності (тобто, які уроки на майбутнє можна винести з віртуальних припущень) [8].

Застосовуючи вправи з ретроальтернативістики, необхідно враховувати, що побудова альтернативних сценаріїв не є самоціллю, а виконує роль наочної демонстрації так званих уроків історії.

Отже, висока ефективність уроків із історії рідного краю, на яких використовуються різноманітні прийоми та методи навчання, і робота з дидактичними матеріалами сприяє набуттю когнітивного, практичного та ціннісного досвіду учнів, які повинні розуміти не лише загальні історичні процеси, а й уміти локалізувати їх. Ефективність уроку на яких використовуються робота з текстами підручників та посібників, історичними документами, малюнками, дидактичними вправами має високі показники результативності роботи учнів. Зустрічі з історією не можуть обійтись без звернення до історії рідного краю. Діти повинні

розуміти не лише загальні історичні процеси, а й уміти локалізувати їх.

Сьогодні як ніколи головною зброєю залишається популяризація історії в новому вимірі та

розумінні в боротьбі проти російської експансії України. Ми повинні пам'ятати своїх національних патріотів і продовжувати поповнювати цей перелік, збагачуючи рідну землю.

Список використаних джерел

1. Бадяк В. П. Історичне краєзнавство як навчальний курс [Текст] / В. П. Бадяк // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Наук. зб. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. — С. 15—24.
2. Бугрій В. Шкільне краєзнавство в Україні друга половина XX-початок XXI століття: монографія / В. С. Бугрій. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. — 340 с.
3. Камбалова Я. М. Краєзнавча екскурсія як форма вивчення історії рідного краю / Я. М. Камбалова // Історія та правознавство. Позакласна робота : Науково-методичний журнал. — 2015. — № 1. — С. 14—17.
4. Мирошніченко В. Методика застосування проектної технології у процесі навчання історії в 10-му класі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13. 00. 02. «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Мирошніченко Володимир Олександрович; Бердянський державний педагогічний університет. — К. — 2010. — 20 с.
5. Перелигіна Л. Г. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії та у виховній роботі / Л. Г. Перелигіна // Історія та правознавство. — 2007. — № 35(135). — С. 9-11.
6. Про заходи з відзначення 100-річчя подій Української революції 1917 — 1921 років : Указ Президента України від 22.01.2016 № 17/2016. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/17/2016>.
7. Творун Л. Краєзнавство як елемент сучасної освіти : методичний посібник. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://dorobok.edu.vn.ua/article/view/482>.
8. Терно С. О. Теорія та методика навчання історії : Практикум для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Історія та археологія» / С. О. Терно. — Запоріжжя: ЗНУ, 2016. — 36 с.
9. Третьякова О. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії / О. Третьякова // Філософія освіти та педагогіка : науково-методичний збірник Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського. — Чернігів. — № 41, 5 квітня 2017. — С. 66—70.

References

1. Badyak, V. P. (2002). Istorychne krayeznavstvo yak nachal'nyy kurs [Historical regional studies as an initial course]. Istorychne krayeznavstvo v systemi osvity Ukrainy: zdobutky, problemy, perspektvy: Nauk. zb. — Historical regional studies in the system of education of Ukraine: achievements, problems, perspectives: Science. save. — Kam'yanets'-Podil's'kyi: Abetka-NOVA, 2002, 15-24 [in Ukrainian].
2. Buhriy, V. (2011). Shkil'ne krayeznavstvo v Ukraini druha polovyna XX- pochatok XXI stolittya): monohrafiya [School local history in Ukraine half of the XXth to the beginning of the XXI century): monograph]. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 340 [in Ukrainian].
3. Kambalova, Ya. M. (2015). Krayeznavcha ekskursiya yak forma vyvchennya istoriyi ridnoho krayu [Local studies excursion as a form of studying the history of native land]. Istoriya ta pravoznavstvo. Pozaklasna robota : Naukovo-metodychnyy zhurnal. — History and jurisprudence. Out-of-school work: Scientific and methodical journal. — 1, 14-17 [in Ukrainian].
4. Myroshnychenko, V. (2010). Metodyka zastosuvannya proektnoyi tekhnolohiyi u protsesi navchannya istoriyi v 10-mu klasi [Methodology of application of the project technology in the process of learning history in the 10th form]. Extended abstract of candidate's thesis. Berdyans'k [in Ukrainian].
5. Perelyhina, L. H. (2007). Vykorystannya krayeznavchoho materialu na urokakh istoriyi ta u vykhovniy roboti [Use of ethnographic material at the lessons of history and in educational work]. Istoriya ta pravoznavstvo. — History and jurisprudence, 35., 9-11 [in Ukrainian].
6. Pro zakhody z vidznachennya 100-richchya podiy Ukrainy's'koyi revolyutsiyi 1917 — 1921 rokiv : Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 22.01.2016 [About measures to celebrate the 100th anniversary of the events of the Ukrainian Revolution of 1917 — 1921: Decree of the President of Ukraine dated January 22, 2016 No. 17/2016.] Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/17/2016> [in Ukrainian].
7. Tvorun, L. Krayeznavstvo yak element suchasnoyi osvity : metodychnyy posibnyk [Ethnographic as an element of modern education: methodical manual]. Retrieved from: <https://dorobok.edu.vn.ua/artitsle/view/482> [in Ukrainian].
8. Terno, S. O. (2016). Teoriya ta metodyka navchannya istoriyi : Praktikum dlya zdobuvachiv stupenya vyshchoyi osvity bakalavra spetsial'nosti «Istoriya ta arkeolohiya» [Theory and methods of teaching history: A workshop for bachelor's degree students in the specialty «History and archeology»]. Zaporizhzhya: ZNU, 36 [in Ukrainian].
9. Tret'yakova, O. (2017). Vykorystannya krayeznavchoho materialu na urokakh istoriyi [Use of ethnographic material in history lessons]. Filosofiya osvity ta pedahohika : naukovo-metodychnyy zbirnyk Chernihiv's'koho oblasnoho instytutu pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity imeni K. D. Ushyn's'koho. — Philosophy of education and pedagogy: scientific and methodical collection of the Chernihiv regional institute of postgraduate pedagogical education named after K. D. Ushinsky, 41, 66-70 [in Ukrainian].

Гладун В. Особенности использования историко-краеведческих материалов в учебном процессе (на примере изучения украинской революции 1917–1921 гг.)

В статье обоснованы методические особенности использования краеведческих материалов и процесса формирования национального и исторического сознания у старшеклассников при изучении темы «Наш край в Украинской революции 1917–1921 гг.». Определены основные методы и формы проведения урока на краеведческих материалах. Важными факторами изучения истории родного края является

осознание усвоения учащимися сложных вопросов социально-политического, экономического и культурного развития страны в целом. Благодаря изучению, использованию местного исторического материала ученики могут выйти за пределы учебников, почувствовать исторические события, осмыслить исторические процессы, «прикоснуться» к истории.

Ключевые слова: краеведение, система школьного исторического образования, история родного края, Украинская революция, национальное сознание.

Hladun V. The main features of using the historical and ethnographic materials in the educational process (for example, studying the Ukrainian Revolution 1917–1921)

This article is devoted to the peculiarities of using the historical and ethnographic materials on the lessons of the history of Ukraine on the example of the theme «Our land in the days of the Ukrainian revolution of 1917–1921» It's touche actual questions of modern education and the process of finding an effective combination of methods, means and forms of pedagogical influence on students, awakening in them interest to the knowledge of the world. Using the ethnographic materials is a process of formation national and historical consciousness among the students. In article determined the basic methods and forms of lesson on local lore materials. The most important factors of studying the history of the native land are the assimilation by the students of the most difficult issues of socio-political, economic and cultural development of the country as a whole. Through the studying and using the local historical material students can go beyond textbooks, experience historical events, comprehend historical processes, «touch» the history. That's why particular importance in this process becomes the studying of regional history, especially in the context of national and cultural revival of Ukraine.

The most interesting feature of this article is a practical advices of a new approaches based on the using of reference circuits, flowcharts, mind maps, and more. The article emphasizes that historical facts must be presented in an extremely fascinating way, which allows students to develop theirs skills and critical thinking. Thus, the high efficiency of lessons from the native land, which uses various methods of teaching and work with didactic materials, contribute to the cognitive, practical and valuable experience of students. The education of young people on the best examples of life of the fighters for the establishment of Ukrainian statehood is one of the most important ways of forming the historical memory.

Key words: ethnographic /regional studies, system of school historical education, history of native land, Ukrainian revolution, national consciousness.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 372.41

Катерина ГНАТЕНКО

аспірант кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін в початковій школі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна

e-mail: 1992gnatenko@gmail.com

ШЛЯХИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ ПЕРСОНАЖА В КУРСІ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовується актуальність проблеми літературного розвитку молодших школярів у зв'язку з падінням рівня читацької культури та зниженням інтересу до літератури. Висвітлено погляди методистів, літературознавців, психологів щодо необхідності спеціальної роботи над образом-персонажем у початковій школі. Представлено та проаналізовано результати дослідження сприйняття художнього твору молодшими школярами. Схарактеризовано шляхи удосконалення методичної роботи над характеристикою персонажів на уроках літературного читання. Висвітлено та охарактеризовано методи та прийоми (бесіда, виразне читання, словесне малювання, драматизація), які доречно використовувати на уроках літературного читання.

Ключові слова: літературне читання, молодші школярі, сприйняття, персонаж, прийом, характеристика, художній твір, розуміння.

У сучасному світі, коли дуже активно розвиваються різноманітні комунікаційні канали, зокрема мережа Інтернет, постає питання про місце та значення читання художньої літератури. Учені різноманітних галузей гуманітарного знання зазнача-

ють, що хоча читання знаходиться в жорсткій конкуренції з іншими мас-медіа, однак художню літературу як певну форму зберігання культурної пам'яті не може замінити ані телебачення, ані Інтернет, ані будь-які інші засоби масової комунікації.

Перед учителями початкової школи постає нелегке завдання – формувати читача вже на перших етапах навчання. Потреби теорії і практики в ефективному вирішенні питань вдосконалення читацької діяльності учнів пов'язані із загальнопедагогічними завданнями виховання і освіти підростаючого покоління, залучення його до традицій вітчизняної культури, творів української та зарубіжної літератури, із завданнями розвитку творчих здібностей особистості, формування культури усного та писемного мовлення. Зменшення частки читаючого населення, призупинення традицій сімейного читання призводить до появи великої кількості некваліфікованих читачів з поверховим сприйняттям твору.

Проведене нами дослідження окремих аспектів сприйняття молодшими школярами художніх творів показало, що більшість опитуваних (70%) не уявляють персонажів, неправильно трактують їхні емоційні реакції і, відповідно, поверхово розуміють художній твір. На нашу думку, відсутність спеціально організованої роботи над сприйняттям образів персонажів негативно впливає на формування вмінь адекватно зрозуміти твір художньої літератури.

Мета статті – полягає в розкритті особливостей використання різних методів та прийомів, спрямованих на поглиблення сприйняття персонажів на уроках літературного читання з метою забезпечення адекватного розуміння твору молодшими школярами.

Одним з ключових моментів у методиці роботи над художнім твором є смислове сприйняття літературних персонажів, яке дозволяє з особливою силою і глибиною здійснювати пізнавально-виховну функцію літератури. Вивчення питань сприйняття і розуміння школярами героїв художніх творів займалося багато вчених (В. Ф. Асмус, М. М. Бахтін, О. О. Ісаєва, В. Г. Маранцман, Б. С. Мейлах, Н. Д. Молдавська, О. Орлова, Л. М. Рожина та ін.). Аналізуючи персонаж, кваліфікований читач виділяє його зовнішній вигляд, місто і час події, своє ставлення до персонажа, звертає увагу на мову героя, ставлення автора до героя, ставлення інших героїв, вчинки персонажа, його мотиви, роль персонажа в смисловому змісті, внутрішній стан персонажа (переживання, думки).

У методиці існують різні шляхи вивчення літературних персонажів: «услід за автором», за образами (коли в центрі уваги – герой твору) та проблемний. У працях багатьох методистів [3] простежується думка про те, що робота над образом повинна йти від цілісного враження про героя до його аналізу, а потім закінчуватися висновками – цілісним розумінням, узагальненням знань про персонаж.

Традиційно питання сприйняття й аналізу образів пов'язані з середньою школою. Сьогодні стало можливим вирішення питання роботи над характеристикою персонажа в початковій школі на якісно новому рівні. У програмі «Літературне читання» 2016 року вказано, що основним завданням аналізу художнього твору в початковій школі є сприймання художнього образу, усвідомлення ідеї твору [5]. На кінець початкової школи учні повинні вміти не тільки називати персонажів твору; визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою, а й характеризувати дійових осіб: оцінювати їх вчинки, поведінку, визначати риси характеру персонажів твору (з опорою на перелік назв рис характеру і самотійно).

На відміну від середньої школи, на уроках літературного читання в початкових класах робота над твором завжди відбувається під керівництвом учителя, особливо під час визначення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, оскільки самотійно молодшим школярам ще складно визначати мотиви персонажів, їх внутрішній стан, і пов'язане це, перш за все, з віковими особливостями, малим життєвим досвідом. У дослідженнях, що стосуються сприйняття молодшими школярами літературних творів, неодноразово зазначалося, що «інтерес читачів цього віку зосереджений в основному на описуваних подіях, особливо на вчинках героїв, а їх внутрішній світ мало цікавить дітей і мало помічається ними» [8].

На уроках літературного читання в початковій школі предметом розгляду стають лише окремі складові характеристики персонажа, але першине місце займають вчинок і його мотиви. Розглянемо специфіку виявлення деяких рис характеристики персонажа в дитячій літературі.

Особливе місце у структурі образу займає портретна характеристика. «Маючи за основний предмет художнього зображення взаємодію людини з довкіллям, письменники описують зміни зовнішнього вигляду персонажів у конкретних ситуаціях, у взаєминах між ними. Пильна увага до портретів персонажів ґрунтується на загальній закономірності, згідно з якою внутрішні психічні стани людей відображаються в міміці (виражальні рухи м'язів обличчя), пантоміміці (виражальні рухи всього тіла). Окрім того, одяг людини часто свідчить про її естетичні смаки, риси вдачі, майновий стан, рід занять» [6].

У творах з кола читання молодших школярів опис зовнішності займає значно менше місця, ніж у «дорослій» літературі. У казках, оповіданнях, віршах, які традиційно відносять до читання в початковій школі, такі описи майже відсутні. Герої твору названі переважно по іменах, що відкри-

ває широкі можливості для творчої уяви та зіставлення дитиною-читачем деяких власних рис з наявними в художньому образі. Особливо це характерно для оповідань письменників ХХ століття.

У літературних казках зустрічаються поодинокі характеристики зовнішності, які зазвичай поєднуються з іменем персонажа: так зайчик, героєм казки М. Пономаренко «Подарунок», має ім'я Сіра Шубка, а у творі В. Струтинського «Чому рипить сніжок?» іншого зайчика називають «вуханчику», «куцохвостий». Стислі портретні описи в дитячій літературі часто зустрічаються в пізнавальній літературі, де виконують інформативну функцію: «Коли глядь, а край лісу, в посадці, ще одна квітка красується. Два широких листочки, мов зелені долоньки, обхопили високе стебельце з білою китичкою дрібненьких квіточок» (О. В. Буцень «Хитра квітка»);

Зовнішність персонажа додає виразності образу, робить характеристику більш конкретною. Наприклад: «Якось сидів я в парку на лаві. Поряд зі мною читав газету старенький дідусь у солом'яному брилі й барвистій вишиванці. А неподалік грався м'ячиком маленький хлопчик». (А. І. Григорук «Дивовижні імена»). Іноді портретні характеристики несуть відбиток минулого. Ось, наприклад, в оповіданні О. Д. Іваненко «Галочка» зустрічаємо такі рядки: «Все було приготовлено звечора: повний портфель, коричнева форма, чорний фартушок, — все як належить, і, як належить всім семирічним, у цей день Галя прокинулася о шостій годині і вже не дала нікому спати»; «— А чому ти не в класі? — проходячи коридором, спитала її якась учителька в пенсне, висока і, мабуть, строга, бо навіть і не подивилася на Галю». Для того щоб зрозуміти опис зовнішності, читачеві необхідно знати специфіку часу.

Проведене нами опитування показало, що більшість молодших школярів не уявляє героїв художнього твору, або уявляє дуже розпливчато, невиразно. Більше того, для учнів навіть формулювання завдання («описати героя, як його уявляєш») було незвичним, вони постійно уточнювали в учителя, що саме їм треба записати. Спостереження за процесом опитування виявили і той факт, що учні не намагалися звернутися до тексту і пошукати в ньому відповідь.

Аналіз дитячої літератури, з якою стикається молодший школяр, свідчить про те, що сам по собі текстовий матеріал не формує в дітей умінь уявляти персонаж, хоча й передбачає вільну творчу уяву. Без спеціально спрямованої роботи ця компетенція не формується.

У літературознавстві поняття «портрет літературного героя» містить у собі не тільки зовніш-

ні, а внутрішні характеристики, пов'язані із мотивами, думками тощо. У творах дитячої літератури оцінку виявленням характеру, поведінки читачеві зазвичай необхідно робити самостійно. Під час характеристики дійових осіб твору учні оперують тими моральними поняттями, які є в їхньому особистому досвіді. У молодших школярів кількість таких оцінних понять обмежена [7, 92]. Учні дають оцінку героєві, без урахування мотивів його поведінки, умов, в яких він діяв. Скласти повну характеристику персонажа заважає і невеликий обсяг словника.

Аналіз дослідження показав, що без спеціальної роботи учні використовують тільки одну характеристику персонажа і досить категоричні в оцінці проступків. Так, під час роботи над художнім твором О. Буцень «Добрий Василько» учні 2-го та 3-го класів для характеристики головного героя використовували лише одне слово-прикметник (жадібний, злий, хитрий, хвастливий), яке тільки в 50% випадків відповідала рисам персонажа.

Особливе місце в характеристиці персонажа складають емоційно-оцінні прояви: ставлення читача до персонажа, ставлення інших героїв до нього, ставлення автора до героя. Якщо ставлення читача до персонажа виявляється під час першого знайомства з твором у вигляді сміху, сльоз, коментарів тощо, то ставлення до головного героя інших персонажів помічається важче і вимагає від учня певної розумової діяльності. Помилкові оцінки емоційного стану героїв вказують на недостатнє розуміння читачами-початківцями образів-персонажів і твору в цілому.

Аналіз наукових праць та узагальнення педагогічного досвіду дозволили виділити низку методів та прийомів, спрямованих на продуктивну роботу над характеристикою персонажів художніх творів. Бесіда – один з популярних методів, спрямований на освоєння літературного твору і включає в себе і розмову, і дискусію, взаємообмін знаннями, почуттями, думками, емоційними переживаннями. Щоб допомогти дітям зрозуміти твір глибше, учитель постійно демонструє зразки власного міркування, залучаючи учнів до обміну думками. Кожна бесіда чергується з виразним читанням учителя й учнів. Виразне читання вчителя, за словами М. О. Рибнікової, зазвичай передує розбору твору і є основним ключем до розуміння його змісту. Виразне читання учня полегшує процес розбору, підсумовує аналіз, практично реалізує розуміння і тлумачення твору [9].

На уроках літературного читання застосовують прийом вибіркового читання, коли необхідно віднайти певну частину тексту для підтверджен-

ня своїх думок. Для найменших читачів більш продуктивним є послідовний аналіз твору з перечитування, для більш досвідчених – можливий шлях від постановки проблемного запитання до колективного обговорення з цитуванням твору. Під час нашого дослідження в третьому класі продуктивним виявилась така послідовність: постановка запитань, які вимагають глибокого розуміння твору, бесіда з вибіркою читанням, узагальнення думок. Так, під час опрацювання оповідання М. Носова «Огірки» учням було запропоновано поміркувати над наступним: Чому твір закінчується словами: «На душі в Котьки було радісно»? Чому йому було радісно? Автор хотів, щоб ми замислилися. Над чим? Тільки над тим, що красоти – це погано? Але чому ми тоді співчуваємо хлопчику (зазвичай негативні персонажі змальовуються непривабливо)?

Актуальним для початкової школи є використання прийомів словесного і графічного малювання. У дослідженнях психологів (Л. Виготський, В. Мухіна, М. Ніколаєнко та ін.) обґрунтовується ідея про символічну функцію малювання і дитячий малюнок як вид графічної мови. За характеристикою Л. Виготського, дитяче малювання можна розглядати як символізм початкової стадії, що передує символізму другої стадії – письмовому мовленню: «Малювання дитини за психологічною функцією є своєрідною графічною мовою, графічна розповідь про що-небудь» [2]. У початковій школі застосування прийому малювання обмежується віковими можливостями володіння технічними навичками: діти, навіть маючи в уяві яскраві образи, не завжди можуть відтворити їх на папері. Найбільшу складність для дітей викликає створення зображення людей. У нашому дослідженні ми використовуємо розповіді дітей про свої малюнки, що сприяло виявленню певних нюансів їх задумів, уточненню мовленням створеного графічного образу.

Ще одним дієвим прийомом є робота з ілюстрацією. Ілюстрація дозволяє коментувати, тлумачити, пояснювати літературний текст у зорових образах. Саме цією своєю особливістю ілюстрація представляє велику цінність в курсі літературного читання в початковій школі. У нашому дослідженні ми застосували роботу з ілюстрацією під час опрацювання оповідання М. Носова «Огірки». Під час уроку були використані ілюстрації І. Семенова (рисунки 1, 2, 3). Кожна з запропонованих ілюстрацій допомагала учням краще сприйняти та уявити зовнішність персонажів, їх вік, місце дії, стосунки, почуття.

Під час уроку були використані різноманітні завдання: роздивитися ілюстрації та знайти у тексті діалоги, які відповідають зображеному; оцінити зображені почуття та прочитати виразно. Завдання до рис. 3 («Коли це відбувалося: на початку твору чи в кінці? Відповідь доведи») вимагало розуміння як зображених емоцій героїв, так і часу доби. Перспективними як з діагностичної точки зору (для розуміння рівня сприйняття), так і розвиваючої виявились завдання на вибір зображень персонажів з низки запропонованих. У нашому дослідженні під час опрацювання твору М. Носова «Огірки» дітям були запропоновані малюнки із зображенням хлопчиків (різних століть і різних соціальних станів), мами, сторожа. Учні, аргументуючи свій вибір, складали картинку до окремих епізодів.

Необхідно окремо розглянути драматизацію (розігрування ситуацій за прочитаним текстом чи епізодом, інсценізація, мізансценування тощо) як дієвий методичний підхід. За рахунок виразності прийом дозволяє наочно виявити рівень сприйняття і розуміння епізоду. Найбільш продуктивна частина драматизації – це підготовка, коли учні обговорюють постановку частини, або усього твору. Обговорення під керівництвом учителя вимагає постійного звертання до тексту та його аналізу. Однак не зважаючи на позитивні сторони,



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

драматизація не часто зустрічається в початковій школі. Широке використання цього прийому обмежує сором'язливість дітей, недостатня виразність мовлення, крім того, драматизація вимагає взаємодії «акторів», яку складно очікувати від молодших школярів. Для вчителя цей прийом затратний з точки зору використання часу. Однак ефективність і корисність драматизації для дітей неможна заперечувати.

Результативним узагальнюючим прийомом є перегляд мультфільмів, художніх фільмів, вистав за художнім твором. Однак необхідно врахувати те, що застосування на уроках літературного читання інших видів мистецтв вимагає усвідомлення їх специфіки. Майже всі постановки є інтерпретацією художнього твору, баченням режисера, сценариста тощо. Ступінь відхилення від початкового тексту може бути різним. На жаль, поки немає ґрунтовної монографії, яка б розглянула різноманітні постановки саме з точки зору методичного використання в початковій школі для поглиблення розуміння творів дитячої літератури. У нашому дослідженні після опрацювання твору М. Носова «Огірки» учням було запропоновано перегляд художнього фільму «Фантазери» (1965), який дозволив учням, співпереживаючи героєві, краще зрозуміти художній твір. Завдяки емоційному впливу, відбулася конкретизація літературних образів.

Дорослий глядач обов'язково зверне увагу на дивовижну режисерську роботу, завдяки якій гра дитини-актора викликає справжнє здивування. Використання фільму в навчальному процесі більш продуктивно в напрямку його порівняння з літературним твором. Учні відповідають на запитання «Що спільне у творі й фільмі, а що змінилося у фільмі? Як ви гадаєте, чому відбулися такі зміни?»

Про ефективність використання описаних методичних шляхів свідчить значне збільшення кількості молодших школярів, які почали розуміти твори, прочитані самостійно, на концептуальному рівні.

Уміння детально уявити картину, створену словами, допомагає глибшому розумінню. Формування цього вміння вимагає спеціальної роботи педагога, який скеровує сприйняття дитини-читача. Молодші школярі не можуть самостійно включитися в творчий процес, їх уява ще не діє за законами художнього мислення: уява не веде учнів до спроби створення нових образів. Наведений перелік прийомів, звичайно, не є остаточним, однак наше дослідження дозволяє стверджувати, що вказані шляхи методичної роботи допомагають глибше проникнути у твір.

Перспективи подальших досліджень полягають в реалізації методичних підходів в практиці роботи шкіл України.

Список використаних джерел

1. Hnatenko K. I. General questions of the character description work at the lessons of literary reading in primary school. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Viena, 2017. — № 1. — pp. 50—52, DOI: 10. 20534/EJHSS-17-1-50-52.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. / Л. С. Выготский. — М : Просвещение, 1991. — 90 с.
3. Голубков В. В. Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. — М: Учпедгиз, 1962. — 497 с.
4. Липаев А. А. К методике анализа действующих лиц литературного произведения / А. А. Липаев. // Литература в школе. — 1950. — № 2. — С. 37—47.
5. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2–4 класи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. — 2016. — Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>.
6. Літературознавчий словник-довідник [Електронний ресурс] // Академія. — 2007. — Режим доступу до ресурсу: http://shron.chtyvo.org.ua/Hromiak_Roman/Literaturoznnavchyi_slovyk-dovidnyk.pdf.
7. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В. Г. Маранцман // Литература в школе. — 1998. — № 6. — С. 90—98.
8. Рожина Л. Н. Психология воспитания литературного героя школьниками / Л. Н. Рожина. — М: Просвещение, 1977. — 392 с.
9. Рыбникова М. А. Очерки по методике преподавания литературного чтения: Пособие для учителя. / М. А. Рыбникова. — М: Просвещение, 1985. — 288 с.

References

1. Hnatenko K. I. General questions of the character description work at the lessons of literary reading in primary school. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Viena, 2017. — № 1. — pp. 50—52. DOI: 10. 20534/EJHSS-17-1-50-52 (eng).
2. Vygotskij L. S. (1991) *Voobrazhanie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psihologicheskij ocherk*. [Imagination and Creativity in Childhood: A Psychological Sketch]. M. : Prosveshhenie, 90 (rus).
3. Golubkov V. V. (1962) *Metodika prepodavaniya literatury*. [Methodology of teaching literature]. M. : Uchpedgiz, 472 (rus).
4. Lipaev A. A. (1950) *K metodike analiza deystvujushhih lic literaturnogo proizvedeniya* [To the method of analysis of the actors of the literary work]. *Literature at school*, № 2, 37–47 (rus).
5. *Literaturne chytannia. Navchalna prohrama dla zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 2–4 klasy* (2016) [Literary reading. Educational program for secondary schools 2–4 classes]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. Available at: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html> (ukr).

6. Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk (2007) [Literary dictionary-reference book]. Available at: http://shron.chtyvo.org.ua/Hromiak_Roman/Literaturoznavchyi_slovnyk-dovidnyk.pdf (ukr).
7. Marancman V. G. (1998) Interpretacija hudozhestvennogo proizvedenija kak tehnologija obshhenija s iskusstvom [Interpretation of a work of art as a technology of communication with art]. Literature at school, № 6, 90–98 (rus).
8. Rozhina L. N. (1977) Psihologija vospitanija literaturnogo geroja shkol'nikami [Psychology of education of a literary hero by schoolchildren]. M. : Prosveshhenie, 392 (rus).
9. Rybnikova M. A. (1985) Ocherki po metodike prepodavaniya literaturnogo chtenija [Essays on the method of teaching literary reading]. M. : Prosveshhenie, 288 (rus).

Гнатенко Е. И. Пути методической работы над характеристикой персонажа в курсе литературного чтения в начальной школе

В статье поясняется актуальность проблемы литературного развития младших школьников в связи с падением уровня читательской культуры и снижением интереса к литературе. Освещены взгляды методистов, литературоведов, психологов о необходимости специальной работы над образом персонажем в начальной школе. Представлены и проанализированы результаты исследования восприятия художественного произведения младшими школьниками. Охарактеризованы пути совершенствования методической работы над характеристикой персонажей на уроках литературного чтения. Освещены и охарактеризованы методы и приемы (беседа, выразительное чтение, словесное рисование, драматизация), которые уместно использовать на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: восприятие, литературное чтение, младшие школьники, персонаж, понимание, приём, художественное произведение.

Hnatenko K. Ways of methodical work on character profile in course of literary reading in the primary school

The article grounds a relevance of the problem of a literal development of primary school pupils connected with the decline of the level of reading culture and reduction of the interest to the literature. Teachers of primary school face a difficult task – to form the reader already at the first stage of education. The needs of theory and practice in effective solution of the issues of improving pupils' reading activity which are related to the general pedagogical tasks of care and education of the younger generation, to draw their attention to the works of Ukrainian and foreign literature, with the tasks of creativity development of the individuals, the formation of the culture of oral and written speech. Portrait characteristic (description of appearance) in works from primary school pupil's sphere takes much less place then in the "adult" literature. Such descriptions are almost absent in the fairy-tails, stories, poems which are traditionally relegated to the primary school reading. Heroes of the story are mainly called by names, and it offers exciting possibilities for artistic imagination and child-reader can confront some of his own features with features of the character. It is especially typical for the stories of the writers of the XX century. Analysis of scientific works and generalization of pedagogical experience allowed us to distinguish a number of methods and techniques oriented to efficient work with character profiles of the fictions. Conversation – is a one of the popular methods which is oriented to literary work mastering. Every conversation is rotated with expressive reading of the teacher and pupils. The technique of selective reading is used at the literary reading lessons, and it is used with a purpose to find an answer for raised question, content, separated text fragment; slowly reading of the needed text fragments with a purpose to get new information. The technique of oral and graphical drawing is current and relevant to be used at primary school. One more efficient technique is a work with an illustration. It allows us to comment, interpret, and explain literary text in visual images. An effective generalization technique is a watching of cartoons, theatrical films, and performances based on the fiction. However, it is necessary to take into account the fact that the attraction of other types of art requires understanding of their specifics.

Keywords: artistic work, character, junior perception, literary reading, reception, schoolchildren, understanding.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2017

УДК 37.011.31:316.444.5

Іннеса ГОРБАЧОВА

пошукувач кафедри початкової, дошкільної і професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
e-mail: ii_gorbachova@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ СПОСОБИ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ СВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У дослідженні акцентовано на необхідності стимулювання вчителів закладів загальної середньої освіти до професійної мобільності в освітньому просторі. Наведено власне тлумачення поняття «педагогічні способи», що означає спеціально організовані дії того, хто впливає на позитивні зміни вчителя, в тому числі й безпосередньо його дії, що призводять до самозмін, ефективність яких забезпечується використанням відповідних прийомів, методів, форм, засобів педагогічного впливу на особистість. Зазначено, що мотивація професійної мобільності вчителів має відбуватися через формування свідомості та самосвідомості, опанування досвідом практичної діяльності, стимулювання і корекцію результатів педагогічної роботи, самовиховання.

Ключові слова: професійна мобільність учителя, мотивація, заклади загальної середньої освіти, освітній простір, способи, педагогічний вплив, освітні проекти, методична робота.

Виникнення нових соціально-економічних відносин в Україні викликало необхідність перебудови не тільки всіх соціальних інститутів, але й такої важливої галузі як освіта. Особливості соціально-економічного розвитку України, мінливі умови ринкових відносин, глобальні процеси інтеграції, більш широка інтелектуалізація праці, інформатизація суспільства вимагають від фахівців не тільки відповідного обсягу фундаментальних знань, професійної компетентності, а й високого інтелектуального розвитку, певних особистісних якостей, нового типу розумової діяльності, що характеризується мобільністю мислення. Водночас зміни в економічному і суспільно-політичному житті країни значно підвищили вимоги до професійно-особистісного розвитку педагога. Сучасному суспільству потрібен педагог, який міг би швидко адаптуватися до нових умов праці, швидко перенавчатися, здатний брати на себе відповідальність, тобто бути професійно мобільним. Мобільній людині значно краще адаптуватися в умовах радикальних змін навколишнього світу, реагувати на зміни, що відбуваються останнім часом, зокрема в освіті, медицині тощо. Не випадково в Законі України «Про освіту» (2017 р.) наголошено на необхідності забезпечення високого професіоналізму, конкурентоспроможності та мобільності сучасних фахівців.

Актуальність поставленої проблеми мотивації професійної мобільності вчителів посилюється необхідністю розв'язання суперечностей, що були виявлені в процесі дослідження:

- між вимогами суспільства до високої кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) та недостатньо високим рівнем професійної мобільності як складової їхнього професіоналізму;
- між наявністю досліджень проблеми мобільності особистості в психологічній і педагогічній науці та недостатньою розробленістю педагогічних способів мотивації професійної мобільності вчителів;
- між необхідністю стимулювання професійної мобільності вчителів закладів загальної середньої освіти та недостатньо розробленими педагогічними умовами формування такої якості в освітньому просторі.

Отже, актуальність пояснюється вимогами суспільства до високої кваліфікації фахівців, у тому числі й освітньої галузі.

Поняття «мобільність» досить активно розробляється в сучасній науці. Значного поширення у вітчизняній і зарубіжній соціології, соціальній психології та професійній педагогіці отримали дослідження соціальної мобільності (Б. Барбер, П. Блау, О. Дункан, П. Сорокін, М. Реутова), професійної мобільності (Н. Василенко, Є. Іванченко, С. Нужнова, З. Решетова, Д. Чернілевський, А. Шелтон та інші). У працях Л. Бляхмана, Т. Заславської, А. Здравомислова, В. Подмаркова, Р. Пріми, Р. Рибкіної, О. Шкаратана та інших учених аналізується взаємодія об'єктивних економічних законів і трудової мобільності. С. Ліпсет і Р. Бендикс розробили показники професійної мобільності та виділили фактори, що впливають на її формування. Вплив процесів мобільності на стан суспільства й

поведінку особистості вивчали М. Вебер, Ч. Кулі, М. Кун, Дж. Мід, Т. Парсонс. Психологічні аспекти мобільності розглянуто в працях Ф. Гайсіна, Н. Мурадяна, Ф. Фаїзова. Питання професійної мобільності вчителя розглядали Ю. Бабанський, С. Желтова, В. Корнієнко, Р. Пріма, зокрема структура, критерії та рівні сформованості професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта досліджує О. Яненко.

Отже, значну кількість праць у галузі соціології, психології, педагогіки присвячено проблемі мобільності (А. Ващенко, Л. Горюнова, Є. Іванченко, О. Кіпіна, Н. Кожемякіна, І. Ларіонова та інші).

Однак, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблема мотивації професійної мобільності вчителів закладів загальної середньої освіти не стала предметом спеціального дослідження, залишаються недостатньо розробленими відповідні педагогічні способи стимулювання вчителів до виявлення такої якості в освітньому просторі на різних рівнях.

Метою статті є обґрунтування необхідності стимулювання вчителів закладів загальної середньої освіти до професійної мобільності в освітньому просторі, а завданнями – навести власне тлумачення поняття «педагогічні способи», що означає спеціально організовані дії того, хто впливає на позитивні зміни вчителя, в тому числі й безпосередньо його дії, що призводять до самозмін, ефективність яких забезпечується використанням відповідних прийомів, методів, форм, засобів педагогічного впливу на особистість; спроектувати та реалізувати на практиці думку про те, що мотивація професійної мобільності вчителів має відбуватися через формування свідомості та самосвідомості, опанування досвідом практичної діяльності, стимулювання і корекцію результатів педагогічної роботи, самовиховання.

Згідно Новому тлумачному словникові української мови (2008) термін «спосіб» означає «певна дія, прийом або система прийомів, яка дає можливість зробити, здійснити що-небудь, досягти чогось; те, що служить знаряддям, засобом у якій-небудь справі, дії» [5, 390]. У нашому розумінні словосполучення «педагогічні способи» означає спеціально організовані дії того, хто впливає на позитивні зміни вчителя, в тому числі й безпосередньо його дії, що призводять до самозмін, ефективність яких забезпечується використанням відповідних прийомів, методів, форм, засобів педагогічного впливу на особистість. За основу педагогічного впливу на особистість учителя ми брали класифікацію методів виховання, представлену в навчальному посібнику В. Лозової і А. Троцько [6]. Пояснюємо це тим, що мотивація

професійної мобільності вчителів ЗЗСО в освітньому процесі має відбуватися через формування свідомості та самосвідомості, опанування досвідом практичної діяльності, стимулювання і корекцію результатів педагогічної роботи, самовиховання. Зазначимо, що мотиваторами виступають керівники ЗЗСО, методисти, вчителі, активні школярі та ініціативні батьки, які бажають бачити в сучасному вчителеві позитивне й зразкове. Педагогічні способи умовно поділимо та назовемо, як: актуалізаційно-ціннісний, дієво-практичний, аналітико-коригувальний, особистісно-вдосконалювальний, характеризуємо їх.

Актуалізаційно-ціннісний спосіб мотивації професійної мобільності вчителів ЗЗСО в освітньому процесі передбачав виявлення потреб швидкого реагування на зміни в освітньому просторі, здатності до застосування педагогічних прийомів і методів роботи з учнями в нових умовах, схильності до педагогічної творчості й ініціативності. Для розв'язання поставлених завдань у процесі пілотного дослідження ми використали тест «Чи вмієте Ви швидко пристосовуватися?» А. Ясингера [7]. Уміння адаптуватися в нових умовах означає здатність особистості розв'язувати нові нестандартні завдання, з'ясовувати взаємозв'язки з різними елементами оточуючого середовища, між педагогічними явищами та подіями. Опитані вчителі (разом 189 осіб) виявили здібності до адаптації в нових умовах, а саме: гарні (11%), задовільні (55%), незадовільні (34%), що без сумнівів викликає занепокоєння і термінової потреби в складання програми роботи над собою. Зазначимо, що завдяки такому тесту ми отримали поверхові знання про здібності вчителів, що не дало змогу нам проаналізувати причини незадовільних показників їхньої професійної мобільності, до якої й відносимо здатність особистості до адаптації. Наведемо результати опитування раніше зазначених учителів, отримані завдяки тесту «Чи можете Ви добиватися успіху?» [7]. Учителі (13%) мають усі можливості досягати успіху в житті, в їхньому характері присутня рівновага між: інстинктом і розумом, особистим і суспільним життям, діями і роздумами. 75% учителів мають змогу утвердитися в суспільстві, однак їм постійно необхідно контролювати себе і упереджувати конфліктні ситуації. 12% учителів невпевнені та нерішучі в своїх здібностях, неповністю відкриті для нового, нестандартного в професійній діяльності, їм необхідно працювати над собою. Отже, потреби самореалізації в професійній діяльності та прагнення до успіху є рушійною силою мотивації професійної мобільності вчителів, адаптації до нових умов професійної діяльності.

Реалізація зазначеного вище способу здійснювалася шляхом переконання вчителів у тому, що найвищою цінністю є людина та її потреби самореалізації. З учителями проводили бесіду на тему: «Самодостатній учитель: це міфи педагогічної дійсності чи реальність?», у ході якої розглядали питання, що стосуються можливостей самореалізації вчителів у педагогічній діяльності, умов для формування їхньої професійної мобільності, зацікавленості педагогів у постійному самовдосконалюванні й саморозвитку особистості.

Дієво-практичний спосіб мотивації професійної мобільності вчителів ЗЗСО в освітньому процесі орієнтував на засвоєння й оновлення ними досвіду практичної діяльності, безпосередню участь у розробленні й використанні нових прийомів і методів роботи зі школярами. З учителями проводили спецсеминар на тему «Українська акмеологічна школа: здобутки Української академії акмеології (м. Київ)», на якому вони знайомилися з досвідом відомих українських педагогів. Ефективними виявилися методичні заходи для всіх категорій педагогічних працівників: тематичні методичні семінари, тренінги особистісного росту, професійні конкурси педагогічної майстерності, Школа молодих учителів, консультації з питань розроблення освітніх проектів на міжнародному рівні, методичні студії, ділові ігри.

Аналітико-коригувальний спосіб мотивації професійної мобільності вчителів ЗЗСО в освітньому процесі має заохочувати педагогічних працівників до різних видів педагогічної діяльності, зокрема до методичної роботи. Аналізуючи матеріали Закону України «Про освіту» (2017), ми звернули увагу на державні гарантії, у межах яких «за особливі трудові заслуги педагогічні та науково-педагогічні працівники можуть бути нагороджені державними нагородами, представлені до присудження державних премій України, відзначені знаками, грамотами, іншими видами морального та матеріального заохочення» [1]. Як зазначає С. Кіриченко, на практиці додаткове стимулювання вчителів відбувається в формі заохочення з опорою на індивідуальний інтерес до освітніх проектів, позачергова атестація й отримання педагогічних звань старшого вчителя, вчителя-методиста, нагородження грамотами різного рівня, нагрудними значками, безкоштовні екскурсії та походи в театр [2]. Очевидно, що сьогодні ні декларативні положення, ні шкільний досвід заохочення не задовольняють потреби вчителя, його прагнення бути самодостатнім і мобільним, прикладом для учнів та батьків. І на цьому факті наголошує В. Огнев'юк у своїй статті, як: «Орієнтований на культурний спадок українського села або міфо-

логом радянського періоду педагог не може стати носієм і лідером у новій українській школі не лише тому, що його ментальність змінилася, а насамперед через те, що його, крім власного сумління, ніщо не мотивує до зміни цієї ментальності та здійснення переходу до взаємодії з учнями у процесі перетворення навчання на захоплююче дослідження проблем і шляхів їх вирішення» [6, 5]. Як зазначає учений, мотивація має змінитися за умови реформи оплати праці в системі освіти, зміни соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників із людей неможливих на представників середнього класу.

Змагальний характер педагогічної діяльності має поширюватися в освітньому колективі. І тому учителів необхідно знайомити з досвідом проведення освітніх проектів «Інтелект України» (керів. І. Бех, І. Гавриш), «Обдарована молодь» (керів. Л. Карпова), «Ліцейна освіта школярів» (кер. С. Кіриченко), залучати до педагогічних змагань на партнерських засадах.

Особистісно-вдосконалювальний спосіб мотивації професійної мобільності вчителів ЗЗСО в освітньому процесі орієнтує на усвідомлення значущості самоосвіти й самовиховання педагогічних працівників. З учителями, вище названими, ми провели методику «Чи дотримуєтесь Ви здорового способу життя та чи вмієте продуктивно працювати?» [7], яка виявилася не лише діагностувальною, але й повчальною, оскільки містила певні поради. Учителі (8%) отримали такі поради, як: «Ви можете радіти відносно власної здорової стресової стійкості», 67% учителів – «У зв'язку з тим, що у Вас виявляються ланцюгові реакції фізичних і розумово-психічних порушень, Вам необхідно виконувати вправи для усунення стресу і підвищення працездатності», 25% учителів – «Ви сильно напружені, чутливі до навантажень і до екстрених ситуацій, тому необхідно зайнятися собою, щоб повернути спокій і впевненість у собі». Слід зазначити, що учителям з низьким рівнем продуктивної діяльності допомагали заняття із самоменеджменту, на яких вони усвідомлювали роль саморегуляції та самоорганізації в підвищенні власної працездатності та професійної мобільності.

У дослідженні доведено необхідність стимулювання вчителів ЗЗСО до професійної мобільності в освітньому просторі. Уперше наведено власне тлумачення поняття «педагогічні способи», що означає спеціально організовані дії того, хто впливає на позитивні зміни вчителя, в тому числі й безпосередньо його дії, що призводять до самозмін, ефективність яких забезпечується використанням відповідних прийомів, методів, форм, засобів педагогічного впливу на особистість. Педагогічні

способи умовно поділено, як: актуалізаційно-ціннісний, дієво-практичний, аналітико-коригувальний, особистісно-вдосконалювальний. Доведено, що мотивація професійної мобільності вчителів має відбуватися через формування свідомості та самосвідомості, опанування досвідом практичної діяльності, стимулювання і корекцію результатів педагогічної роботи, самовиховання. На практиці реалізовано педагогічні способи мотивації професійної мобільності вчителів у методичній роботі та в освітній проектній діяльності.

Перспективами подальшого дослідження є розроблення педагогічних умов формування професійної мобільності вчителів на засадах акмеологічного підходу і впровадження технології їх реалізації у системі методичної роботи ЗЗСО. У подальшому необхідно проводити моніторинг результатів дослідження, який надає інформацію для ухвалення стратегічних і тактичних рішень. Діяльність суб'єктів моніторингу носить накопичувальний і аналітичний характер. Зміст моніторингу відображає інформацію про рівень професіоналізму педагога. Крім того, вироблення тієї або іншої стратегії визначається тим, над якою темою працює ЗЗСО.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Законодавство України. — 2017. — № 38-3. — Режим доступу до джерела: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Кіриченко С. В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи засобами освітньо-проектної діяльності // Імідж сучасного педагога. Полтава, 2016. — № 5 (164). — С. 16—18.
3. Куценко Т. В. Система методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів як засіб стимулювання професійної самореалізації. Педагогічні науки : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Херсонський державний університет. — 2016. — Вип. LXX, Т. 2. — С. 74—78.
4. Лозова В. І., Г. В. Троцько. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. -метод. посібник. ХНПУ імені Г. С. Сковороди. — 2-ге вид., випр. і доп. — Харків, 2002. — 400 с.
5. Новий тлумачний словник української мови / Уклад. : В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. — Київ, 2008. — Вид. друге, випр. — Т. 3. А-К. — С. 390.
6. Огнев'юк В. О. Лідери для нової української школи», надрукований в науковому журналі // Неперервна освіта: акмеологічні студії. — № 1. — 2017. — С. 4—13.
7. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала. — Самара, 2010. — 790 с.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs] // Zakonodavstvo Ukrainy, 2017. № 38-3. Rezhym dostupu do dzherela: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Kyrichenko S. V. Profesiina samorealizatsiia vchyteliv starshoi shkoly zasobamy osvitno-proektnoi diialnosti. Imidzh suchasnoho pedahoha. Poltava, 2016. № 5 (164). S. 16-18.
3. Kutsenko T. V. Systema metodychnoi roboty zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv yak zasib stymuliuvannya profesiinoi samorealizatsii. Pedagogichni nauky : zb. nauk. prats / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Khersonskiy derzhavnyi universytet. 2016. Vyp. LXX, T. 2. S. 74—78.
4. Lozova V. I., H. V. Trotsko. Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia : navch. -metod. posibnyk. KhNPU imeni H. S. Skovorody. 2-he vyd., vypr. i dop. Kharkiv, 2002. 400 s.
5. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy. Uklad. : V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko. Kyiv, 2008. Vyd. druhe, vypr. T. 3. A-K. S. 390.
6. Ohneviuk V. O. Lidery dlia novoi ukrainskoi shkoly», nadrukovanii v naukovomu zhurnali. Neperervna osvita: akmeologichni studii. Kyiv. № 1. 2017. S. 4—13.
7. Entsiklopedyia psykhydahnostyky. Psykhydahnostyka personala. Samara, 2010. 790 s.

Горбачева И. И. Педагогические способы мотивации профессиональной мобильности учителей заведений общего среднего образования в образовательном пространстве

В исследовании акцентировано на необходимости стимулирования учителей учреждений общего среднего образования к профессиональной мобильности в образовательном пространстве. Приведено собственное толкование понятия «педагогические способы», что означает специально организованные действия того, кто влияет на положительные изменения учителя, в том числе и непосредственно его действия, приводящие к самоизменению, эффективность которых обеспечивается использованием соответствующих приемов, методов, форм, средств педагогического воздействия на личность. Отмечено, что мотивация профессиональной мобильности учителей должна происходить через формирование сознания и самосознания, овладение опытом практической деятельности, стимулирования и коррекции результатов педагогической работы, самовоспитания.

Ключевые слова: профессиональная мобильность учителя, мотивация, учреждения общего среднего образования, образовательное пространство, способы, педагогическое воздействие, образовательные проекты, методическая работа.

Gorbacheva I. Pedagogical methods of motivation of teachers' professional mobility of establishments of general secondary education in educational space

The study focuses on the need to encourage teachers of establishments of general secondary education to professional mobility in the educational space. It is given the actual interpretation of the concept of «pedagogical methods», which means the specially organized actions of those who influence the positive changes of the teacher,

including directly his actions, which lead to self-change, whose effectiveness is ensured by the use of appropriate techniques, methods, forms, means of pedagogical influence on personality. It is noted that the motivation for the teachers' professional mobility should be through the formation of consciousness and self-awareness, mastering the experience of practical activity, stimulating and correcting the results of pedagogical work, self-education. Actuality-value method of motivation of teachers' professional mobility envisages the identification of the needs of rapid response to changes in the educational space, the ability to apply pedagogical methods and methods of working with students in the new environment, the tendency to pedagogical creativity and initiative. The practical and practical way of motivating teachers' professional mobility was oriented towards assimilation and updating of their practical experience, direct participation in the development and use of new techniques and methods for working with students. An analytical and corrective way of motivating professional mobility encourages various types of pedagogical activities, in particular methodological work and educational project activities. The personal and improving way of motivating the teachers' professional mobility contributes to their awareness of the importance of self-education and self-education in raising their level of professional mobility. Methodological measures are found to be effective for all categories of pedagogical workers: thematic methodical seminars, personal development trainings, professional competitions for pedagogical skills, the School for Young Teachers, consultations on the development of educational projects at the international level, methodological studies of cooperation and business partnership, business games.

Key words: the teacher's professional mobility, motivation, establishments of general secondary education, educational space, methods, pedagogical influence, educational projects, methodical work.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 37.015.31-053.6:78

Оксана ГУСАЧЕНКО

викладач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу
і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного
педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: oksanafilo@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ ЯК МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається поняття потенціалу, творчого потенціалу в філософському, психологічному, соціальному, педагогічному, музикознавчому та музично-педагогічному аспектах. Показано діалектичний взаємозв'язок потенційного і можливого, реалізованого і прихованого, біологічного і соціального. Зазначено сприятливі умови для успішного формування та реалізації творчого потенціалу підлітка в суспільно-культурному середовищі, а саме: установка на успіх та регулярність (систематичність) спроб самовираження; поєднання задатків (здібностей), індивідуальних особливостей (мислення, пам'ять, коло та глибина інтересів), емоційно-вольових якостей з наявністю життєвого і творчого досвіду дитини. Відмічено відносну оригінальність і новизну підліткової творчості.

Ключові слова: творчий потенціал, дійсність, можливість, ймовірність, самореалізація.

Сучасний етап реформування шкільної освіти одним з пріоритетних напрямків виокремлює проблему формування всебічно розвиненої творчої особистості учня, новатора, який буде здатний вчитися впродовж життя. Оновлена програма спирається на декілька першорядних компетенцій, серед яких є загальнокультурна грамотність та здатність до самовираження. Для досягнення цієї компетенції необхідно оволодіти навичками критичного мислення, творчого підходу, ініціативності, тому актуальним стає питання про формування творчого потенціалу підлітків в музично-педагогічній площині. Протягом багатьох століть напрацьовано великий досвід і знання про

«потенціал», «творчий потенціал» в різних наукових галузях, однак у музично-педагогічній літературі ця проблема недостатньо висвітлена.

Метою статті є окреслення поняття «потенціал», «творчий потенціал» в часовому аспекті та визначення відповідних йому характеристик у підлітковому віці.

Поняття потенціал було привабливим і залишається актуальним для філософів в різні історичні періоди, серед яких найбільш вагомий вклад внесли Аристотель, І. Кант, М. Кузанський, Г. Лейбніц, Плотін, Л. Фейербах, які розглядали потенціал як джерело, можливість, засіб, резерв, який є у наявності, як те, що може бути приведено до дії.

Аристотель вперше визначив і ввів в обіг поняття «акт» і «потенція», «дійсність» і «можливість», «ймовірність» і «ентелехія». Крім того, Аристотель розрізняє «можливість» як внутрішні сили, ресурси і «здатність» як потенцію (та, що знаходиться в розвитку, змінюється, перебуває в русі). Терміну «потенція» мислитель надає як активного, так і пасивного значення (начало, основа). Філософ стверджує, що сутне в можливості (потенція) виявляє себе через діяльність (акт). Поняття «ентелехія» розуміє як перетворення можливості на дійсність, характеризує спектром обмежених можливостей, які в своїй сукупності складають ніби наперед заданий потенціал. Актуалізація цих можливостей відкриває нові можливості, створюючи ланки взаємопереходів однієї відносної дійсності в іншу, здійснюючи можливе й уможливлуючи дійсне.

Плотін зазначав, що можливість – це об'єктивно існуюча тенденція виникнення чогось, що зумовлюється певною закономірністю. Реалізуючись, вона перетворюється на дійсність. Важливим спостереженням мислителя стало те, що будь-яка можливість має певний ступінь ймовірності реалізації, що пов'язано з діалектикою необхідності і випадковості. В кожній ситуації існує певний обсяг реальних, в тому числі протилежних можливостей, реалізація однієї з яких означає усунення інших. На ступінь ймовірності реалізації можливостей накладають відбиток умови як зовнішні, так і випадкові.

М. Кузанський також звертає увагу на те, що потенціал (можливість, яка знаходиться в згорнутому вигляді) можливо побачити тільки через його актуалізацію і лише до меж, які визначені ще до його виявлення. Філософ розрізняє «абсолютну можливість», яка є ніби абсолютним потенціалом і може ніколи не актуалізуватися, проте існувати завжди як можливість. В своїх розмірковуваннях мислитель проводить межу між можливістю і її втіленням в життя. Він пояснює, що те, яке створено можливістю, є лише її подобою, в більшій або меншій мірі їй відповідною. Потенціал – це неактуалізована можливість, яка може і залишитися не актуалізованою, але з великою ймовірністю реалізації. До того М. Кузанський висуває внутрішню умову реалізації – наявність наміру [1, 302–303].

І. Кант до вищезазначених умов реалізації додає волю, як необхідну умову прояву потенціалу, якій надає значення основи внутрішньої можливості, найвищої спроможності бажання. За цієї умови потенціал може плідно реалізуватися, бо скасовуються усі інші можливі потенції.

На думку Л. Фейербаха, доцільно розглядати повноцінну реалізацію потенціалу крізь призму

активної взаємодії між суб'єктом і об'єктом. Об'єкт фактично стає першопричиною актуалізації потенційних сил людини, бо він, спрямовуючи на себе енергію пізнання, викликає прояви внутрішньої активності особистості. Водночас, прояви внутрішньої активності людини постають виміром потенціалу об'єкту. Ця взаємодія з боку людини включає в себе здатність мислити, відчувати і діяти, а з боку об'єкта дозволяє більш глибоке занурення в себе, як в предмет пізнання.

Г. Лейбніц у своїх працях веде розмову про реалізований потенціал, зазначаючи, що він формується з досвіду та отримує від нього «не саму силу дії, а лише межі та визначення ймовірності дії» [2, 346]. Просвітитель говорить про те, що не все потенційне реалізовується, виокремлюючи «активну силу» від голої потенції. «Активна потенція» визначається ним як можливість дії, що наближається, проте потребує стороннього збудника для перетворення на дію. «Активна сила» складає дещо середнє між можливістю дії та самою дією, не потребує стороннього збудника, лише додаткові засоби у вигляді усунення пересторог.

Видатні українські філософи Г. Сковорода та Ф. Прокопович теж не оминули своєю увагою питання актуалізації потенціалу. Дуже важливою для нашого огляду є думка Ф. Прокоповича стосовно власного потенціалу і формування та актуалізації потенціалу інших, особливо учнів. Він зауважував, що спершу слід здійснити свій саморозвиток шляхом актуалізації власного потенціалу, і тільки згодом переходити до актуалізації прихованих можливостей інших. Г. Сковорода притримувався цієї ж думки, наголошуючи, що людина в результаті самовизначення відкриває нереальне у своїй природі, тобто потенціал, усвідомлює межу своїх здібностей, здатностей до певної діяльності. Він вказує, що діяльність формує досвід, а досвід в свою чергу, закладає новий потенціал.

Отже, філософська думка зазнала трансформації щодо поняття потенціалу. Майже всі мислителі збігаються з тим, що потенціал – це дещо існуюче в реальній можливості і пов'язане з актуалізацією, бо це передбачає здійснення і виявляється лише в діяльності. Дійсність і можливість відображають внутрішній зв'язок між двома послідовними етапами, двома основними формами їхнього буття. Потенціал може залишитися потенціалом і ніколи не актуалізуватися, але з великою ймовірністю до реалізації. Задля актуалізації потенціалу необхідним є поєднання певного мінімуму умов, а саме: наявності незмінного наміру, який має бути підкріплений волею як найвищим ступенем бажання, інтересу до зовнішнього об'єкта у вигляді спрямованого пізнання, тривалість якого обумовлюється глибиною об'єкта. Теперішній стан людини – це

потенційний стан майбутнього. Те, що формується у теперішньому часі набуває потенційності у майбутньому. Для реалізації потенціалу людини необхідна взаємодія стороннього збудника-поштовху та активного прагнення.

Вивчення та аналіз наукової літератури стосовно поняття «творчий потенціал» особистості дозволяє нам виділити наступні його характеристики. Спочатку це поняття досить активно використовувалось психологами, зокрема, О. Леонтьєвим, Я. Пономарьовим, С. Рубінштейном, О. Тихоміровим, включаючи усі основні психологічні особливості і якості людини (мислення, волю, пам'ять, переконання, емоції тощо).

М. Каган обмежує творчий потенціал особистості отриманими нею і самостійно напрацьованими вміннями та навичками, здатністю до утворюючої або руйнівної, продуктивної або репродуктивної дії, мірою їх реалізації в тій чи іншій (або навіть декількох) сфері.

У роботах П. Кравчука природа творчої активності особистості розуміється як послідовне безперервне саморозкриття її творчого потенціалу, яке не зводиться до розгортання природних даних, а відбувається при активному включенні творчого потенціалу.

О. Колеснікова, І. Мартинюк, О. Матюшкін трактують загальний зміст поняття творчий потенціал як інтегративну особистісну якість, яка характеризує міру можливостей особистості в сукупності реальних можливостей, вмінь та навичок, що визначають рівень її розвитку.

У соціальному ракурсі Р. Ануфрієва, Л. Сохань, В. Тихонович визначають творчий потенціал як інтегруючу якість особистості, яка окреслює межі її можливостей в постановці та рішенні нових завдань в сфері своєї діяльності. На думку дослідників, об'єктивними показниками розвитку і реалізації творчого потенціалу слугують якісні показники діяльності, ступінь змістовної новизни. Вони зазначають, що творчий потенціал передбачає наявність у людини здатності до розвитку в майбутньому, створення нового не лише в теперішньому, а й у перспективі. Формування і ступінь реалізації творчого потенціалу визначають єдністю внутрішніх і зовнішніх факторів, їх оптимальним узгодженням в життєдіяльності особистості.

М. Марчук висуває думку, що творчий потенціал не є невичерпним резервуаром активності, а творчість у всіх її можливих аспектах є завжди актуалізацією потенціалу взаємодії суб'єкта з об'єктом.

Українські педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський зазначали, що творчий потенціал – це динамічна система, яка формується і реалізується протягом життя. Для його актуа-

лізації необхідно створити належні умови. Одними з таких умов педагоги називають установку на успішний результат діяльності та систематичний підхід. Потенціал особистості складається з вроджених задатків та щоденної праці людини (набуття досвіду в певній діяльності). На їхню думку, творча діяльність має власний шлях розвитку, а саме: ґрунтуючись на природних, насамперед психофізіологічних задатках, перетворюючись у творчі здібності, спираючись на індивідуальні особливості людини (гранична концентрація духовних сил людини, її емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту), вона реалізується і розвивається лише у суспільно-культурному середовищі. Практики розуміють творчий шлях людини як сукупність, певну послідовність творчих здобутків особистості.

У музикознавчій літературі пошукам складових творчого потенціалу та його практичній реалізації присвячено роботи М. Казініка, О. Лука, О. Мелік-Пашаєва, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, які вважають, що творчий потенціал являє собою «сукупність готовності, здатності і можливості особистості здійснювати творчу діяльність, мета якої міститься у самовираженні» [3, 67]. До основних складових в системі творчого потенціалу дослідники відносять задатки, схильності, широту кола інтересів, прагнення до створення нового, швидкість утворення асоціативних масивів, здатність до створення індивідуальної стратегії при вирішенні складних, нестандартних завдань, критичного мислення.

У музично-педагогічній літературі зустрічається різне тлумачення проблеми творчого потенціалу. Так, зокрема О. Олексюк, М. Ткач джерелом творчої реалізації особистості вбачають її духовний потенціал, що є «складним духовним утворенням, який проростає з трьох взаємопов'язаних засад, а саме: 1) з гармонійного розвитку духовних сутнісних сил людини; 2) інтегрування пізнавальної, емотивної та волюнтативної складових світовідношення; 3) діяльнісного світовідношення як процесу, в якому формуються можливості актуалізації духовної сутнісної сили» [4, 20].

В. Мясіщев, О. Рудницька вбачають категорію творчого потенціалу в діалектичній єдності біологічного і соціального в людині, яке реалізовується в творчій діяльності. Біологічне залежатиме від задатків дитини, які можуть перетворитися на здібності і розкритися в творчій діяльності як талант. Соціальне залежатиме від умов, які сприятимуть, або гальмуватимуть бажання особистості до самореалізації в творчій діяльності.

Проблема розвитку творчого потенціалу саме в підлітковому віці майже не висвітлена в музичній педагогіці. Однак є поодинокі дослідження з

ції теми. Так, Дж. Фентресс звертає увагу на віковий момент реалізації творчого потенціалу, а саме, що для кожного часового інтервалу існує свій оптимум можливостей, «набутий досвід завжди буде працювати в контексті останніх вікових схильностей організму». Н. Лейтес, спираючись на дослідження Л. С. Виготського, вказує на необхідність повного виявлення й розвитку прихованих творчих можливостей дитини в кожному «сензитивному періоді», таким чином формуючи творчий потенціал і роблячи вклад в становлення особистості.

С. Холл, В. Мухіна, вивчаючи вікові особливості підліткового віку, підкреслюють, що для правильної організації та кваліфікації підліткової творчості важливо враховувати відносну оригінальність та самостійність творчої реалізації, пов'язуючи це з недостатністю життєвого досвіду, спеціальних знань і навичок, звертають увагу на важливість врахування понять об'єктивної і суб'єктивної новизни стосовно дорослої людини і підлітка. У підлітковому віці людина перебуває у стані бродіння, поки не відкриє в собі моральні та пізнавальні максими. Значна ситуативність, допитливість і вчинкова активність створюють лише видимість нестійкості та розкиданості інтересів дитини. Одні інтереси, здебільшого, виступають у формі нетривалих, але сильних захоплень, які відтісняють інші (дія захоплює підлітка і робить його в даний час «глухим» до всього іншого)[5, 66].

Учені вказують на те, що чим яскравіше, енергійніше протікає підліткова криза, ознаками якої найчастіше є впертість, негативізм, егоцентризм, зухвалість, відчуження, протести проти авторитетів, асоціальність поведінки, тим продуктивні-

шим стає процес формування творчої особистості. Дослідивши ключові погляди науковців стосовно творчого потенціалу, можемо змодельовати яким чином здійснюється формування творчого потенціалу підлітків.

Творчий потенціал підлітка знаходиться в площині діалектичної єдності можливого і дійсного. Можливе залежатиме від біологічних задатків дитини, обдарованості в певному виді діяльності, які можуть бути виявлені лише через творчу діяльність. Для актуалізації творчого потенціалу підлітка необхідними є наявність його пізнавального інтересу, вольових якостей, потреби в самореалізації. Сукупність творчої спрямованості, наявності інтелектуальних і практичних знань, умінь і навичок, можливості застосувати їх на практиці, інтуїції, визначатиме якісні характеристики потенціалу, а межа творчого потенціалу залежатиме від наявного життєвого та творчого досвіду дитини. Чим він буде багатший, тим більшим буде нереалізований потенціал-резерв підлітка. Реалізований творчий потенціал підлітка несе відносну (суб'єктивну) новизну і оригінальність.

Підводячи підсумки розглянутої проблеми можна констатувати, що формувати основи творчого потенціалу підлітків, досягти його глибини та збільшувати межі досвіду дитини необхідно і можливо лише в практичній творчій діяльності. Однак слід пам'ятати, що майбутнє в освіті залежить не стільки від кількості знань, які отримає підліток в школі, скільки від його спроможності орієнтуватися в сучасному мінливому світі та виникненням у нього бажання реалізовувати свій творчий потенціал надалі, прагнення до творчого зростання.

Список використаних джерел

1. Кузанский Н. Соч. в 2-х т. : Т. 2. — М. : Мысль, 1980. — 472 с.
2. Лейбниц Г. -В. Сочинения в четырех томах: Т. 1/Академия наук СССР Институт философии. — М. : Мысль, 1982. — 636 с.
3. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. — М. : Просвещение, 1981. — 217 с.
4. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. — К. : Знання України, 2004.
5. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3-тє вид. — К. : Либідь, 2004. — 288с.

References

1. Kuzanskij N. (1980) Soch. v 2-kh t. : T. 2 [Compositions are in two volumes] — Moskow: Mysl, 472 [in Russian].
2. Lejbnijs G. -V. (1982) Sochineniya v chetyryokh tomakh: T. 1/Akademiya nauk SSSR Institut filosofii. [Compositions are in four volumes: V. 1/The Academy of sciences of the USSR Institute of philosophy] — Moskow: Mysl, 636 [in Russian].
3. Melik-Pashaev A. A. (1981) Pedagogika iskusstva i tvorcheskije sposobnosti [Pedagogics of art and creative capabilities]. — Moskow: Prosveshchenie, 217 [in Russian].
4. Oleksiuk O. M., Tkach M. M. (2004) Pedagogika dukhovnogo potentsialu osobystosti: sfera muzychnoho mystetstva [Pedagogics of spiritual potential of personality : sphere of musical art]. Kyiv: Znannia Ukrainy, 264 [in Ukrainian].
5. Romenets V. A. (2001) Psykholohiya tvorchosti [Psychology of work]. Kyiv: Lubid, 288 [in Ukrainian].

Гусаченко О. П. Формирование творческого потенциала подростков как музыкально-педагогическая проблема

В статье рассматриваются понятия потенциала, творческого потенциала в философском, психологическом, социальном, педагогическом, музыковедческом и музыкально-педагогическом аспектах. Представлена диалектическая связь потенциального и возможного, реализованного и скрытого, биологического и социального. Указаны благоприятные условия для успешного формирования и реализации

творческого потенциала подростка в социально-культурной среде, а именно: установка на успех и регулярность (систематичность) попыток самовыражения; сочетание задатков (способностей), индивидуальных особенностей (мышления, памяти, круг и глубина интересов), эмоционально-волевых качеств с наявностью жизненного и творческого опыта ребенка. Отмечены относительная оригинальность и новизна подросткового творчества.

Ключевые слова: творческий потенциал, деятельность, возможность, вероятность, самореализация.

Gusachenko O. Forming of creative potential of teenagers as music-pedagogical problem

The concept of potential, creative potential is examined in philosophical, psychological, social, pedagogical, musicologist and music-pedagogical aspects in the article. Dialectical intercommunication is shown potential and possible, realized and hidden, biological and social. Favorable terms are marked for the successful forming and realization of creative potential of teenager in a sociocultural environment, namely: setting is on success and regularity (systematic character) of attempts of self-expression; combination of making (capabilities), individual features (thinking, memory, circle and depth of interests), emotionally-volitional qualities is with the presence of vital and creative experience of child. Relative originality and novelty of juvenile work are marked.

Key words: creative potential, reality, possibility, probability, self-realization.

Стаття надійшла до редколегії 14.11.2017

УДК 371.134+372.4(043.3)

Ірина ДЕМЧЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань. Україна

Іренеуш ПИЖИК

в. о. декана відділу педагогічних наук Куявської вищої школи у Влоцлавку, Польща
e-mail: irynadi67@gmail.com

КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Теоретично обґрунтовано концептуальні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти із позицій: системного, аксіологічного, суб'єктного, компетентнісного, контекстного, акмеологічного підходів.

З'ясовано, що основу концепції підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти складають три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний та методичний.

Ключові слова: інклюзивне навчання, підготовки майбутнього вчителя, концепція підготовки, методологічні засади підготовки.

Початок ХХІ століття в Україні ознаменувався успішним впровадженням інклюзивного навчання в систему неперервної освіти, яке визначається як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників з урахуванням потреб та можливостей» [5]. Тобто інклюзивне навчання має бути комплексним процесом забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям із особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно зорієнтованих методів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких ді-

тей. Для успішної реалізації цього необхідні якісно підготовлені педагогічні кадри, у тому числі й початкової ланки загальноосвітньої школи.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти – це надзвичайно складна психолого-педагогічна система із специфічним змістом, ієрархією структурних компонентів, причинно-наслідковими зв'язками, способами розв'язання глобальних і локальних суперечностей. Як зазначає В. Чайка, у процесуальному аспекті ця система реалізується ступенево й підпорядковується загальній логіці формування особистості майбутнього педагога. У функціональному плані вона містить навчальну, виховну та управлінську підсистеми, які органічно пов'язані між собою [11, 175]. Ціліс-

не розуміння сутності цього педагогічного явища має ґрунтуватися на концептуальному рівні для визначення методологічної основи розроблення і функціонального забезпечення гнучкої системи скоординованих дій, спрямованих на досягнення освітніх цілей.

Теоретичний аспект для визначення концептуальних засад підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти розроблено в працях таких вітчизняних та зарубіжних науковців як, Д. Адріан, О. Акімова, Д. Андревс, К. Васильєва, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Т. Лорман, О. Мартинчук, С. Миронова, А. Хінц, І. Шишова та інші, а також положення теорії і методики професійної освіти, які прямо чи опосередковано стосуються порушеної проблеми (А. Алексюк, В. Бондар, О. Біда, І. Бужина, В. Галузинський, Н. Кічук, С. Литвиненко, Д. Пащенко, О. Пехота, Л. Хомич та ін.

Студіювання окреслених наукових праць дає змогу на теоретико-методологічному рівні визначити основи для ефективної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти із позицій: філософії, педагогічної антропології, психології, дидактики.

Метою статті є теоретично обґрунтувати концепцію підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Провідна ідея концепції підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти полягає у моделюванні такої педагогічної системи, функціонування якої дало б змогу цілевідповідно, методологічно й освітньо-процесуально забезпечити якість і результативність навчально-виховного процесу у вищій школі. Основу її наукового обґрунтування становлять методологічний, теоретичний та методичний концепти.

Для ефективної організації процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти важливим є **методологічний концепт**, що охоплює сукупність вихідних положень: філософії, що дає підстави для з'ясування діалектики перебігу процесу професійної підготовки фахівців у вищій школі та особливостей функціонування систем інклюзивної освіти в контексті світових і національних тенденцій її розвитку; педагогічної антропології, що ґрунтується на положенні про людину як духовної істоти, життєдіяльність якої супроводжується на соціальних засадах свободи, рівності, гармонії особистісного розвитку, творчої самоактуалізації й самореалізації; психології, що

вможливорює вдосконалення механізмів професійного становлення майбутнього педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії, стимулювання до гуманістичної поведінки та формування відповідального ставлення до осіб з особливими освітніми потребами (ООП) у процесі психолого-педагогічної, навчально-виховної та корекційно-розвивальної діяльності; дидактики, спрямованої на оволодіння студентами загальними закономірностями та спеціальними принципами, методами і прийомами організації інклюзивного навчання молодших школярів; таких науково-педагогічних підходів, як системний, аксіологічний, суб'єктний, компетентнісний, контекстний та акмеологічний.

Системні засади організації професійної освіти у всіх її складниках зорієнтовані на реалізацію певної парадигми як «сукупності цінностей, методів, підходів... у межах наукової традиції, що склалась у певний проміжок часу» [8, 40]. Серед багатьох педагогічних парадигм найчіткіше увиразнюється гуманізм, що інтерпретується як система поглядів на людину як найвищу цінність. Тобто навчально-виховний процес має ґрунтуватися на засадах визнання людини як особистості, її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей, створення умов для самоствердження, самовираження і саморегуляції, забезпечення всебічного й гармонійного розвитку для її реалізації в суспільстві та знаходження свого місця в житті. Це однаково стосується як загальноосвітньої, так і професійної ланок неперервної освіти та на концептуальному й практичному рівнях пов'язано з аксіологічним підходом до організації навчально-виховного процесу.

Слід зазначити, що в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів цінності посідають особливе місце, оскільки вони є основою, на яку спираються всі інші компоненти педагогічної системи, аксіологічну архітектуру якої (за В. Крижком) складають такі компоненти: теоретико-методологічний (філософський): культурне середовище людської діяльності, започаткованої на принципах гуманізму; соціально-педагогічний: знання про Всесвіт, людину та середовище її ціннісно-діяльнісного існування; продукування й розвиток моральних норм; аксіологія, акмеологія як необмежений і відкрий ареал дослідження проблем людського самоцінного буття; технологічний: аналіз і корекція досвіду ціннісної людської діяльності; напрацювання й розвиток «технологій» успішної та емоційно-позитивної діяльності людини (результат – самореалізація, самоцінність, щастя) [7, 199].

Таким чином, на основі аксіологічного підходу відбувається засвоєння цінностей інклюзивної освіти на суспільному, професійному й особистісному

рівнях. Концептуальними напрямками реалізації його реалізації у підготовці майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є формування в нього переконань ціннісного плану та системи професійно-ціннісних орієнтацій, що визначають його гуманістичне ставлення до дітей з ООП. При цьому на етапі його професіоналізації вибір цінностей і створення їх систем детерміновані процесами пізнання, визнання, засвоєння та співвіднесення їх з індивідуальною спрямованістю бажань, ідеалів і цілей. Вектор цього підходу націлено в бік створення психолого-педагогічних умов для сприйняття і прийняття особистістю фахівця цінностей інклюзивної освіти як власних для перетворення їх на особистісні вартості. За таких обставин актуалізується суб'єктний підхід.

На філософському рівні узагальнення поняття «суб'єктність» позначає якісну характеристику людини, яка в процесі взаємодії зі світом оволодіває різноманітними видами і формами діяльності, детермінуючи водночас свій власний розвиток. Із психологічного кута зору цей термін трактується крізь призму «Я-концепції» особистості та пов'язується з її рефлексією, сутнісними силами, життєвою стратегією й самоактуалізацією. За С. Рубінштейном, суб'єктність – це самостійна активність, саморух, усвідомлена саморегуляція особистості [10, 351].

Згідно із позицією А. Бойко, в основі суб'єктності лежить визнання самотності й самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності й самостійності [1, 15].

Таким чином, категорія особистісної цінності є провідною в суб'єктному підході. Згідно з ним, у межах гуманістичної освітньої парадигми проголошено принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії на засадах рівності позицій учасників педагогічного процесу, концептуальними положеннями організації якого є: визнання прав особистості на унікальність, неповторність оригінальність, свободу, активність і духовність з урахуванням специфіки змісту й спрямованості навчально-виховного процесу, що зумовлює пріоритет особистісно зорієнтованих технологій; діалогічність як спосіб налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками освітньої діяльності; спрямованість суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії на зміщення акцентів із знань, умінь і навичок на особистісний розвиток.

Отже, суб'єктний підхід декларує принципи демократії, толерантності, підтримки, співпраці й співтворчості для забезпечення результативності

діяльності учасників інклюзивно-освітнього процесу.

Доцільними принципами організації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, як стверджує А. Бойко, є співпідпорядкування (строге дотримання нормативних прав та обов'язків), співпраця (рівноправне партнерство), співтворчість (спільний пошук нового) [1, 11]. Дослідниця наголошує, що на цьому підґрунті відкриваються перспективи для формування компетентності вчителя, його майстерності, педагогічного такту, стилю, авторитету тощо [1, 8]. З огляду на це, наступним в ієрархії методологічних підходів до підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти слід виокремити компетентнісний підхід.

Доцільність опори на компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзії полягає в тому, що відкриваються широкі можливості для формування у нього психологічної, теоретичної і практичної здатності якісно виконувати її функції і завдання, моніторингу результатів і якості освіти за чітко визначеними критеріями та зіставлення їх згідно з чинними соціальними, державними й освітніми вимогами. Реалізація цього підходу також передбачає створення педагогічних умов для трансформації набутих студентами знань у реальну фахову готовність адекватно й ефективно діяти в складних психолого-педагогічних ситуаціях у роботі з дітьми інклюзивного класу.

На наше переконання, компетентнісний підхід неодмінно пов'язаний із професійним контекстом, що створює умови для підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності, у яких є змога імітувати реальні чи уявні педагогічні ситуації та відшукувати оптимальні способи їх розв'язання.

У вищій школі часто трапляється, що студенти опановують вирваними з контексту майбутньої професійної діяльності знаннями, унаслідок чого вони втрачають особистісний смисл. Один зі шляхів розв'язання цієї проблеми запропонував А. Вербицький, який, опираючись на теорію діяльності Л. Виготського, обґрунтував контекстний підхід, що призначений для застосування у вищій школі й зорієнтований на професійну підготовку студентів із системним використанням фахового контексту [3]. Його концептуальною базою є принципи активності особистості, проблемності, єдності навчання і виховання та послідовного моделювання в розмаїтті їх форм змісту тй умов реальної професійної діяльності фахівця. Їх реалізація відбувається за допомогою моделювання

(мовою навчальних дисциплін) цілісного змісту майбутньої педагогічної діяльності.

Отже, за контекстним підходом імітуються умови реального перебігу професійної діяльності педагога інклюзивної початкової школи, програються справжні й уявні складні педагогічні ситуації для успішного переходу студентів від академізму до квазіпрофесіоналізму. При цьому засобами формування знань стають (ніби «проглядаються») контури професійної діяльності, а тому абстрактні педагогічні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи) щільніше зближуються з реаліями обраного фаху для досягнення вершин професіоналізму. Цим також актуалізується доцільність використання акмеологічного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Оцінюючи якість професійної підготовки педагога з кута зору акмеології, доцільно виокремити групу позитивних освітніх тенденцій: відкритість для досягнення нового, системний спосіб мислення, здатність до об'єктивної самооцінки, висока мотивація досягнень тощо. Як зазначає В. Вакуленко, акмеологічний підхід акумулює в собі сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, зорієнтованих на прогноз якісного результату в підготовці педагога, високий рівень продуктивності й професійної зрілості [2, 75].

Акмеологічний підхід сповідує стратегію досягнення вершин професіоналізму завдяки інтенсифікації та оптимізації підготовки педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти й творчого переосмислення її реалій. Доцільність його використання очевидна, оскільки початкова школа з інклюзивною формою навчання очікує від випускників педагогічних факультетів ВНЗ, що вони прагнутимуть успіху й умітимуть самостійно будувати індивідуальну траєкторію професійного саморозвитку. Адже саме через «акме» (вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень) або «акме колективне» (вияв високого професіоналізму в груповій діяльності) фахівець виявляє свою сутність. Цей підхід у підготовці майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є методологічною програмою, зорієнтованою на прогнозоване досягнення якісного результату освіти, генерування перспективних ідей і чинників, під впливом яких він складається, на вивчення акмевершин, що безпосередньо пов'язано з теоретичним концептом вищої педагогічної освіти.

Теоретичний концепт визначає систему вихідних дефініцій і параметрів, що розкривають ро-

зуміння сутності підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, її специфічних функцій і характеристик. Визначальним для теоретичного концепту є положення, згідно з яким підготовка є неперервним, інтегративним, фундаментальним, професійно зорієнтованим та інтенсивним освітнім процесом, спрямованим на формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до успішного виконання розширеного спектру таких функцій професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, як навчальна, виховна і розвивальна (основні), діагностико-інформативна, організаційно-орієнтаційна, психотерапевтична, корекційно-реабілітаційна, комунікативно-стимулювальна, просвітницько-консультативна, дослідницько-творча (допоміжні).

Теоретичні засади складають положення сучасної психолого-педагогічної науки про закономірності розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та без них і провідну роль навчання в їхньому особистісному становленні (В. Бондар, Л. Виготський, М. Супрун, В. Тарасун); альтернативність у побудові індивідуальної траєкторії, виборі форм, методів і засобів навчання в умовах інклюзивної освіти (К. Косова, С. Миронова, О. Рассказова, Т. Сак); комплексність послуг інклюзивної освіти (Дж. Депплер, А. Колупаєва, С. Миронова, Л. Прядко, О. Таранченко); компетентність фахівця як його здатність якісно виконувати функції професійної діяльності (Н. Бібік, О. Браславська, О. Гура, В. Коваль, О. Пометун, І. Рогальська-Яблонська); педагогічні засади професійної підготовки педагогів у системі вищої освіти (В. Бондар, Р. Гуревич, І. Зязюн, О. Комар, А. Кузьмінський, В. Кузь, М. Мартинюк, Н. Ничкало, С. Совгіра); взаємозумовленість інтенсифікації навчального процесу та інтелектуального розвитку особистості майбутнього фахівця (А. Алексюк, Г. Васянович, Т. Жижко, С. Сисоєва, І. Якиманська); взаємозв'язок і взаємозалежність соціально-педагогічних явищ (О. Безпалько, С. Литвиненко, І. Рогальська-Яблонська, С. Харченко); законодавчі акти та положення «Концепції розвитку інклюзивної освіти».

Апріорно, що про ефективність та прогресивність практики підготовки майбутніх фахівців у вищій школі можна висловлювати судження за наслідками освоєння, реалізації креативних ідей та педагогічних технологій досягнення нового. Узагальнення інформації про нововведення у вищій освіті й осмислення практики застосування педагогічних інновацій є предметом досліджень праксеології (грец. *praktikos* – діяльний і *logos* – слово, учення) – науки, що вивчає досконалу людську діяльність, її стратегію, програми й

системи дій. Іншими словами, праксеологія про-
дукує своєрідну «граматику дії», що дає змогу зро-
зуміти сутність життя в діяльності» [4, 200]. В ос-
нові її провідної ідеї покладено вимогу органічно-
го поєднання теоретичного руху думки і практич-
ної дії для розкриття потенціалу продуктивної
сили через дієву працездатність та творчу компо-
ненту діяльності [6].

Провідними категоріями праксеології є «ефек-
тивність», «оптимальність» і «раціональність». Її
тезаурус становлять також поняття «мета», «план»,
«засіб», «метод», «результат», «якість діяльності»,
«раціональність», «дієвість», «продуктивність» то-
що. Однак ключовим терміном цієї науки є
«ефективність».

А. Малахін пропонує забезпечити взаємозв'я-
зок об'єктивних і суб'єктивних факторів, що спри-
яють успіху студентів в оволодінні методичними
знаннями і навичками за рахунок дієвості таких
функцій: системної – дає змогу уявити об'єкт ви-
вчення як систему з усіма її зв'язками; діяльніс-
ної – уможливорює проникнення в сутність діяль-
ності з психологічного й педагогічного кута зору,
виявлення закономірностей і факторів її успішно-
го перебігу та стимулювання максимальної актив-
ності студентів; компетентнісної – орієнтує на до-
сягнення певного результату, що дуже важливо
для виявлення динаміки розвитку студентів під
час навчання; особистісно зорієнтована – дозволяє
зробити опис умов для повноцінної реалізації осо-
бистості протягом навчання у ВНЗ, а також у май-
бутній педагогічній діяльності; технологічна –
спрямовує на визначення необхідних і доцільних
педагогічних технологій для розвитку методичної
майстерності майбутніх фахівців; тезаурусна –
указує на те, що, володіючи термінологією у кон-
кретній професійній діяльності, студент здатен са-
мостійно продукувати нове наукове знання [9, 74].

Окреслена функціональна забезпеченість
практичної підготовки студентів значною мірою
залежить від організації освітнього процесу у
ВНЗ, у ході якого інфосередовище вищої школи
має не лише надати максимальну кількість знань
студентам, але й навчити їх користуватися ними
на засадах активності. Однак це виявляється ли-
ше за необхідних і достатніх педагогічних умов,
спеціально створених для творчої роботи з опану-

вання вимог до обраного фаху, професійних нави-
чок тощо й завдяки щоденній копіткій праці, сум-
лінного виконання практичних завдань.

Підсумовуючи викладений матеріал зазнач-
мо, що в основу концепції підготовки майбутньо-
го вчителя початкових класів до професійної дія-
льності в умовах інклюзивної освіти покладено
єдність теорії і практики освітнього процесу на
діалектичних засадах загального, особливого та
індивідуального у навчально-професійній взаємо-
дії. Вона забезпечується такими концептуальни-
ми положеннями:

– методологічний концепт (формування пси-
хологічної, теоретичної і практичної готовності
майбутнього вчителя початкових класів до про-
фесійної діяльності в умовах інклюзивної освіти
доцільно здійснювати на засадах системного, ак-
сіологічного, суб'єктного, компетентнісного, кон-
текстного й акмеологічного підходів);

– теоретичний концепт (підготовка є неперер-
вним, інтегративним, фундаментальним, профе-
сійно спрямованим та інтенсивним освітнім про-
цесом, націленим на формування готовності май-
бутнього вчителя початкових класів до успішного
виконання розширеного спектру функцій профе-
сійної діяльності в умовах інклюзивної освіти,
при цьому неперервність закономірно виявляєть-
ся на рівні змісту навчальних дисциплін та різних
видів академічної, самостійної і самоосвітньої дія-
льності студентів. Інтеграція забезпечується у
спосіб міждисциплінарності, координації, комбі-
нування, актуалізації);

– методичний концепт (підвищення ефектив-
ності підготовки майбутнього вчителя початко-
вих класів до професійної діяльності в умовах ін-
клюзивної освіти детермінується тими освітніми
інноваціями, що на праксеологічному рівні забез-
печують раціональність і продуктивність педаго-
гічних дій і впливів для досягнення успіху в ово-
лодінні студентами методичними знаннями й
навичками за рахунок дієвості системної, діяльні-
сної, компетентнісної, особистісно зорієнтованої,
технологічної та тезаурусної функцій вищої осві-
ти, а також оновлення існуючих і створення дода-
ткових організаційних, середовищних та психоло-
го-педагогічних умов якісного функціонування
педагогічної системи.

Список використаної літератури

1. Бойко А. М. Феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» — стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики / А. М. Бойко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. — Слов'янськ : СДПУ, 2012. — Спец-вип. 8. — Ч. I. — С. 3—17.
2. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу : моногр. / В. М. Вакуленко. — Луганськ : Альма-матер, 2007. — 496 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : Контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М. : Высш. шк., 1991. — 208 с.
4. Горшкова В. В. Межсубъектная педагогика : тенденции развития : моногр. / В. В. Горшкова. — СПб. : Ин-т образования взрослых Рос. академии образования, 2001. — 237 с.

5. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. — М. : Академия, 2005. — 256 с.
7. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. — К. : Освіта України, 2005. — 217 с.
8. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1976. — 303 с.
9. Малахін А. О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій / А. О. Малахін // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. — Тернопіль, 2014. — № 3. — С. 72—77.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб : Питер, 2002. — 720 с.
11. Чайка В. М. Основні підходи до розробки концепції і системи підготовки майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності / В. М. Чайка // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. пр. / Редкол. А. С. Дем'янчук, В. І. Борецько та ін. — Рівне : МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2013. — № 2 (10). — С. 174—181 с.

References

1. Boyko A. M. (2012) Fenomen «sub"yekt-sub"yektnei vidnosyny» — stratehiya podal'shoho rozvytku pedahohichnoyi teoriiy i praktyky [The phenomenon of «subject-subject relations» — a strategy for the further development of pedagogical theory and practice] Humanizatsiya naval'no-vykhovnoho protsesu : zb. nauk. pr. — Slov'yans'k : SDPU, Spetsvyp. 8. CH. I. 3—17.
2. Vakulenko V. M. (2007) Rozvytok teoriiy i praktyky vyshchoyi pedahohichnoyi osvity Ukrayiny, Rosiyi, Bilorusi na osnovi akmeolohichnoho pidkhodu [Development of the theory and practice of higher pedagogical education of Ukraine, Russia, Belarus on the basis of the acmeological approach]: monogr. Luhans'k : Al'ma-mater, 496.
3. Verbitskiy A. A. (1991) Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole : Kontekstnyy podkhod [Active education in higher education: Contextual approach] M. : Vyssh. shk., 208.
4. Gorshkova V. V. (2001) Mezhsob"yektynaya pedagogika : tendentsii razvitiya [Intersubject pedagogy: development trends] : monogr.. — SPb. : In-t obrazovaniya vzroslykh Ros. akademii obrazovaniya, 237.
5. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»] № 2145-VIII vid 05. 09. 2017 [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Kolesnikova I. A. (2005) Pedagogicheskaya prakseologiya [Pedagogical praxeology] : ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. M. : Akademiya, 256.
7. Kryzhko V. V. (2005) Aksiolohichnyy potentsial derzhavnogo upravlinnya osvityou : navch. posib. [Axiological potential of public administration of education: teaching. manual] K. : Osvita Ukrayiny, 217.
8. Krutetsky V. A. (1976) Psykholohyya obuchenyya y vospytanyya shkol'nykov [Psychology of the education and upbringing of schoolchildren] M. : Prosveshchenye, 303.
9. Malakhin A. O. (2014) Sutnist' i pryntsypy prakseolohichnoho pidkhodu v metodychniy pidhotovtsi maybutn'oho vchytelya tekhnolohiy [Essence and principles of the praxeological approach in methodical preparation of the future teacher of technologies] Naukovi zapysky Ternopil's'koho nats. ped. un-tu im. Volodymyra Hnatyuka. Ser. Pedahohika. Ternopil', № 3. 72—77.
10. Rubinshtein, S. L. (2002) Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology] SPb : Piter, 720.
11. Chayka V. M. (2013) Osnovni piddkhodi do rozrobki kontseptsii i sistemi pidgotovki maybutn'ogo vchytelya do innovatsiynoyi pedagogichno-diyal'nosti [Basic approaches to the development of the concept and system of training future teacher for innovative pedagogical activities] Psikhologo-pedagogichni osnovi humanizatsiynavchal'no-vikhovnoho protsesu v shkol' ta VNZ : zb. nauk. pr. / Redkol. A. S. Dem'yanchuk, V. I. Boreyko ta in. Rivne : MEGU im. akad. S. Dem'yanchuka, № 2 (10). 174—181.

Демченко И., Пыжик И. Концепция подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

Теоретически обоснованно концептуальные основы подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования с позиций: системного, аксиологического, субъектного, компетентностного, контекстного, акмеологического подходов. Выявлено, что основу концепции подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования составляют три взаимосвязанные концепты: методологический, теоретический и методический.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, подготовки будущего учителя, концепция подготовки, методологические основы подготовки.

Demchenko I., Pyrzyk I. Concept of future teacher training to professional activity in conditions of inclusive education

Theoretically grounded conceptual foundations of future teacher of primary school to the profession in terms of inclusive education positions: systematic, axiological, subjective, competence, context, acmeological approaches. It is revealed that the basis of the concept of preparing the future teacher of primary classes for professional activity in the context of inclusive education are three interrelated concepts: methodological, theoretical and methodological. Summing up the material stated, we note that the unity of the theory and practice of the educational process on the dialectical basis of the general, special and individual in the educational and professional interaction is based on the concept of preparing the future teacher of the elementary classes for professional activity in the context of inclusive education.

Key words: inclusive education, preparation of the future teacher, concept of training, methodological principles of preparation.

УДК 378.016:159.923.2

Олена ДРОЗД

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та дитячої психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: olenadrozd0509@ukr.net

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті порушується проблема формування національної самосвідомості зростаючої особистості, аналізується сучасний стан та перспективи означеної проблеми, розглядаються сучасні шляхи виховання патріотизму в умовах університету, висвітлюється авторський підхід до вивчення даного феномену. Основна увага приділяється тематиці практичних занять і виховних заходів, які успішно проводяться в університеті, мають вплив на формування національної самосвідомості молоді.

Ключові слова: національна самосвідомість, глобалізація, особистість, національні цінності, принцип етнізації.

В умовах глобалізації суспільного розвитку, інтеграції світових регіонів, активного розширення мереж інформаційних технологій особливо актуальним постає питання збереження національної культури, національної пам'яті, національної самоідентифікації. Глобалізація висуває нові вимоги до розуміння проблеми цивілізаційно-культурної ідентичності. Впродовж віків культура кожного народу поступово вибирала загальне, загальнолюдське і, одночасно, специфічне, унікальне, самобутнє. Саме тому з давніх-давен і до сьогодні кожен народ порівнює себе з іншим на основі опозицій «ми – вони», «свої – чужі». Звідси й бере початок функціонування національної самосвідомості як суспільно-політичного феномену, мірила становлення духовності народу.

Реалізація основних стратегічних напрямів щодо формування національної самосвідомості особистості відбувається відповідно до Конституції України, Закону України «Про освіту», концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, державної етнонаціональної політики України.

Аналіз педагогічної теорії і практики показує, що на всіх етапах становлення українського суспільства проблеми залучення молоді до національних і загальнолюдських цінностей, формування національної самосвідомості, підтримки та захисту особистості в її моральному становленні та самовираженні займали чільне місце в працях видатних вітчизняних і зарубіжних учених.

Філософському аспекту феномену національної самосвідомості присвячено праці О. Асмолова, В. Лекторського, Б. Поршнева, О. Потєбні, Ю. Рима-ренка, В. Ханстантинова, В. Яніва та ін. Психологічні засади проблеми формування національної самосвідомості розглядаються в науковому доробку М. Боришевського, А. Львовичкіної, С. Максименка,

Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен, О. Савицької, Н. Скотної, Т. Стефаненко. Педагогічні основи формування національної самосвідомості вивчали В. Кузь, В. Костів, В. Кравець, Є. Приступа, Ю. Руденко, Б. Ступарик, Д. Тхоржевський, М. Шкіль та ін.

На сучасному етапі розвитку національної системи освіти ідеалом виховання проголошено гармонійно розвинену, високоосвічену, соціально активну й національно свідому людину, яка володіє глибокою громадською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними та патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатну до саморозвитку та самовдосконалення. Тому, цілком очевидно, що для формування молодого громадянина України однією з першочергових визнано проблему формування національної самосвідомості особистості. Неабиякий виховний потенціал для активізації цього процесу має система освіти сучасного університету.

Аналіз психолого-педагогічної літератури переконує, що студентські роки є визначальним етапом формування національної самосвідомості, апогеєм виховання патріотичних почуттів, адже саме в цей період молода людина досягає найвищого рівня інтелектуально-духовного рівня, адекватно сприймає і оцінює образ власного «Я», володіє критичним мислення, розвиває себе як суб'єкта життєтворчості.

Формування, за визначенням Н. Мойсеюк, – це надання певної форми, завершеності процесу становлення людської особистості, досягнення нею рівня зрілості, стабільності. Воно здійснюється під впливом усіх без винятку умов суспільства: екологічних, соціальних, економічних, ідеологічних тощо. Цілеспрямоване формування особистості відбувається в соціальній системі шляхом виховання [8, 60]. На думку А. Макаренка, формування

особистості – це набуття нею в цілому чи окремими сторонами певної закінченості; це розвиток під дією виховних впливів [4, 45]. Так, М. Фіцула запропонував вважати формуванням особистості становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища та виховання на внутрішні сили розвитку [12, 45]. За Н. Волковою, формування особистості – це процес соціального розвитку молодшої людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина [3, 615]. Виховання в цілому можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій особистості.

Нам імponує думка Г. Батіщева, який вважав, що особистість не можна «зробити», «виробити», «виліпити» як річ, продукт, пасивний результат дії ззовні, а можна лише викликати її особисту активність, особисту діяльність. Украй важливим у цьому процесі є спрямування молоді до загальнолюдських гуманістичних моральних цінностей і формування національної ідентичності.

Ідея про взаємозв'язок національного та загальнолюдського в педагогіці належить К. Ушинському, який стверджував, що «культурна самобутність є неоціненним багатством, що розширює можливості для всебічного розвитку людини, причому збагачується вона внаслідок контактів із традиціями й цінностями інших народів» [11, 228]. Не втратила актуальності й думка вченого про те, що «...виховання, створене самим народом і засноване на народних починаннях, має таку виховну силу, якої немає в найкращих системах, що ґрунтуються на абстрактних ідеях чи запозичені в іншого народу» [8, 405].

Із цього приводу І. Бех висловлює думку про необхідність супроводжувати у виховній практиці прагнення національної самоідентифікації з повагою до інших культур, «сприйняттям цих культур у всій їхній самоцінності та унікальності», але це можливо «лише шляхом культивування національної культури, а не підміною її так званими загальнолюдськими цінностями, бо останні є такими, що перебувають на перетині всіх національних культур» [1, 11].

Як зазначає І. Дзюба, «... український народ ніколи не був агресивним і нетерпимим до інших, ніколи у своїй історії не поневолював інших народів. Переважний більшість української інтелігенції внаслідок її демократизму завжди був чужий вузький націоналізм і зовсім не властивий шовінізм» [5].

Як зазначає І. Лощенова, у радянські часи таке поняття, як національні цінності, замовчувалося, заборонялося, підмінялося іншим – «моральні цінності» [6, 45]. А це впливало на викривлене

розуміння зростаючим поколінням сутності, унікальності національних цінностей, а головне – породжувало неправильне їхнє співвідношення із загальнолюдськими цінностями.

Розглядаючи студентське середовище як самостійну систему, соціально-демографічну групу в загальній соціокультурній системі, яка переживає період становлення соціальної зрілості, адаптації до соціального буття, виступаючи своєрідним індикатором суспільно-політичних змін, можемо зробити висновок, що студентство визначає потенціал розвитку суспільства, що створює найсприятливіші умови для формування інтегральної якості особистості – національної самосвідомості.

Складність, багатовимірність та різноаспектність поняття «національна самосвідомість» зумовлює необхідність детально зупинитися на типології численних варіантів цього явища. Так, за М. Махнієм, усвідомлення етнічної ідентичності, приналежності до певної етнокультури лежить в основі національної ідентичності та, разом із історичною долею, національною ідеєю, культурою, геополітичним чинником складають поняття «національна самосвідомість» [7].

Зі строкатого розмаїття понять нам найбільше імponує визначення, яке подає М. Боришевський. Він визначає національну самосвідомість як «усвідомлення особистістю себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінювання себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися у процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності». Він вважає, що «національній самосвідомості конкретної особистості, як і самосвідомості всіх представників нації, з якою конкретна особистість себе ідентифікує, притаманне прагнення до самовираження і самореалізації своєї національної сутності, неповторності, потреба посісти гідне місце серед інших національних спільнот та зробити помітний внесок у розвиток людської історії» [2, 23–24]. Натомість, при недостатній сформованості національної самосвідомості виникає ілюзорне, принизливе «почуття меншовартості», національної неповноцінності, втрачається почуття власної гідності, з'являється явище національної маргінальності.

Важливою рисою громадянина України визначається патріотизм. Виховувати патріотів, гідних громадян, висококваліфікованих фахівців, носіїв національної культури може тільки педагог з високими моральними якостями, патріот з усвідомленим громадянським обов'язком. Бажає того викладач чи ні, але він щоденно надає своїм студентам уроки моральності. Взаємодія викладача і студента є одним із найважливіших чинників, які

впливають на становлення особистості молоді людини, оскільки дуже багато з того, що людина набуває в студентські роки, залишається з нею на все життя і визначає її життєву траєкторію [10, 433].

Згідно з триетапною концепцією формування національної ідентичності Ж. Піаже, саме на заключному етапі, тобто в період юнацтва, національна ідентичність формується в повному обсязі, національними ознаками молода людина вважає унікальність історії, специфіку традиційної побутової культури [9].

За стадіальною моделлю формування національної ідентичності Дж. Фінні, студентство знаходиться на третій стадії – реалізованій національній ідентичності, котра характеризується чітким, стійким усвідомленням свого етнічного «Я». На думку Л. Колберга, справжня моральність досягається не раніше 20 років, відтак сформованість національної самосвідомості можна починати констатувати у студентів 3–4 курсів [13, 23–92].

Аналіз джерел свідчить, що останнім часом помітно знизився рівень виховної роботи у вищих навчальних закладах. Зокрема, на заняттях з будь-якої дисципліни навчальний процес значно витісняє виховний, що призводить до відходу значної частини студентів і викладачів від громадської та позанавчальної роботи. Виховання в студентів особистісних якостей, національної самосвідомості, ціннісних орієнтацій подекуди вважаються обов'язком соціально-гуманітарних кафедр. Це призводить до росту насильства, нетерпимості, жорстокості та поясиює зростання кількості правопорушень і злочинів, скоєних студентами. Тому саме зараз відчутна нагальна потреба в освічених, творчих та активних особистостях, здатних до самовдосконалення, взаєморозуміння та взаємодії з носіями різних мов і культур на благо людства.

Таким чином, формування в молоді національної самосвідомості є центральним ядром патріотизму, одним із головних завдань освіти, а потужним засобом у цьому процесі, в умовах університету, є навчальна дисципліна «Етнопсихологія», яка дає уявлення про зміст і структуру проблеми державотворення, національної ідеї, впливу національного менталітету на життя громадян. Разом із тим, вивчення етнопсихології сприяє становленню етнокультурної компетентності студентської молоді, що полягає в усвідомленні етнопсихологічної специфіки взаємодії й спілкування (як представників однієї культури, так й іноетнічних партнерів). Крім того, етнопсихологія покликана виховувати патріотизм молодого українця, відроджувати українські виховні традиції.

Важливе місце у процесі формування національної самосвідомості студентів, на наш погляд,

займає літературне краєзнавство – «специфічна галузь науки про літературу». Духовні здобутки попередніх поколінь закодовані насамперед у художній спадщині народного генія – фольклорі та кращих зразках релігійної і художньої літератури. Тому літературне краєзнавство у системі сучасної освітньої парадигми навчання і виховання сприяє осмисленню історико-культурних традицій краю, його духовного життя, формуванню національної самосвідомості, є могутнім виховним засобом, що стимулює розвиток пізнавальної і творчої діяльності студентської молоді.

На нашу думку, для створення системи роботи з формування національної самосвідомості в студентів вищого навчального закладу можна використати творчу діяльність у групах, теоретичне обґрунтування суті національної самосвідомості як багатогранного явища, дискусійний спосіб роботи, яка, маючи дослідницький характер, спрямована на вияв і виховання всіх аспектів національної самосвідомості, а не одного з них.

Ефективними психолого-педагогічними засобами можуть бути зразки життєвих ситуацій, взаємини між різними людьми, зразки з історії та літератури, політичні події в державі з їхнім подальшим аналізом та рефлексією. Важливе значення має власний досвід студента чи групи, реальні результати розв'язки життєвих дилем і конфліктів, обговорення та осмислення наслідків, прогнозування подальшого розвитку подій.

Наприклад, викладаючи дисципліну «Етнопсихологія», ми постійно акцентуємо увагу на формуванні національної самосвідомості студентства, виховуємо патріотизм, національну гідність, культивуємо вияв толерантності в міжетнічних взаєминах. Так, приміром, під час вивчення теми «Феномен нації» зі студентами 3-го курсу проводимо вікторину на тему: «Патріотизм і націоналізм», яка включає розгляд проблеми ксенофобії, культурного релятивізму, етнічної стереотипізації тощо.

Крім того, в процесі реалізації кураторських годин проводяться такі виховні заходи патріотичного змісту: «Наша істинна національність – Людина!», «Духовні цінності українців», «Національна самосвідомість: міф чи реальність» та ін.

На заняттях із етнопсихології студенти створюють і переглядають комп'ютерні презентації: «Світові релігії», «Кухні народів світу», «Костюми народів світу». Такі форми роботи, на нашу думку, розширюють уявлення молоді про національні особливості народів світу, а через порівняння колориту національних культур приходять усвідомлення неповторності, монолітності і багатства рідної країни.

Так, ефективними формами і методами формування національної самосвідомості особистості на практичних заняттях із етнопсихології було визначено такі:

- творчі проекти, розважальні ігри із використанням традицій народів світу і України;
- робота в парах, мікрогрупах;
- складання кросвордів;
- презентації народів світу, свята за участю представників національних общин області;
- театр національної моди, музей одного дня, народні ігри та забави, музична вітальня, клуб цікавих зустрічей.

Навчання в університеті допомагає нейтралізувати негативний асоціальний вплив на молодь, сприяє набуттю професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, культури, ерудиції, патріотизму. Очевидно, що саме в

студентському середовищі необхідно формувати і поширювати тактику толерантності, загальну систему цінностей і установок, що забезпечують єдність поколінь і націй, адже сучасне студентство – це майбутня еліта країни, яка визначає перспективи розвитку суспільства, його стабільний розвиток. Отже, студентське середовище – це активний провідник ідей національної свідомості, тому основним завданням кожного викладача вищої школи є створення необхідних умов для формування національної самосвідомості особистості. Саме тому так важливо домогтися, щоб у системі аксіологічних пріоритетів студентства національна самосвідомість набувала значення універсальної гуманістичної позитивної цінності, щоб прояви патріотизму були нормою і потребою для кожного випускника ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Д. Бех — К. : Либідь, 2003. — Кн. І. : Особистісно орієнтований підхід : теоретико—методичні засади. — 2003. — 280 с.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання: науково — методичний збірник [за ред. О. В. Сухомлинської]. — К., 1997. — С. 23—24.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. — [2-ге вид., перероб]. — К. : Академвидав, 2007. — 616 с.
4. Грицай Ю. Педагогіка. Курс лекцій : навчальний посібник / Ю. Грицай. — Миколаїв: Іліон, 2007. — 564 с.
5. Дзюба І. М. Інтернаціоналізм чи русифікація? / І. Дзюба — К. : КМ Academia. — 1998. — 276 с.
6. Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І. Ф. Лощенова. — К., 2004. — 221 с.
7. Махній М. М. Етнічна психологія : навчальний посібник / М. М. Махній. — К. : Видавничий дім «Слово», 2015. — 272 с.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. — [4-е видання, доп.]. — 2003. — 615 с.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М. : Международная психологическая академия, 1994. — 680 с.
10. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К. : Кондор, 2011. — 628 с.
11. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / К. Д. Ушинский. — М. : Просвещение, 1953. — Т. 1: Вопросы воспитания. — 1974 — 639 с.
12. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. — К. : Академія, 2003. — 528 с.
13. Kohlberg L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education / L. Kohlberg // Moral Education: Interdisciplinary Approaches. — Toronto: University of Toronto Press, 1971. — pp. 23—92.

References

1. Beh I. D. (2003). Vihovannya osobistosti [Education of the person]. Lybid, 280.
2. Borishevsriy M. Y. (1997) Duhovni cinnosti yak determinanta gromadyanskogo vihovannya osobistosti [Spiritual values as determining the civic education of the person], Kyiv, 23-24.
3. Volkova N. P. ed. (2007). Pedagogika [Pedagogy]. Academvydav, 616.
4. Grytsay Y. ed. (2007). Pedagogika. Kurs lekciy [Pedagogy. Course of lectures]. Ilyon, 564.
5. Dzyuba I. M. (1998). Internacionalizm chi rusifikaciya? [Internationalism or Russification?]. Academia, 276.
6. Loschenova, I. F. (2004). Polikul'turne vihovannya maybutnih uchiteliv u procesi vivchennya inozemnih mov [Polycultural education of future teachers in the process of studying foreign languages], Kyiv, 221.
7. Mahniy, M. M. ed. (2015). Etnichna psihologiya [Ethnic psychology]. Publishing house «Slovo», 272.
8. Moiseyuk N. E. ed. (2003). Pedagogika [Pedagogy], 4, 615.
9. Piage J. (1994). Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: International Psychological Academy, 680.
10. Turkot T. I. ed. (2011). Pedagogika vyshchoi shkoly [Higher Education Pedagogy]. Condor, 628.
11. Ushinsky K. D. (1953). Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected Pedagogical Works]. Moscow: Prosveshchenie, 639.
12. Fitsula M. M. ed. (2003). Pedagogika [Pedagogy]. Academiya, 528.
13. Kohlberg L. (1971). Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. Toronto: University of Toronto Press, 23-92.

Дрозд Е. В. Формирование национального самосознания личности в условиях университета

В статье поднимается проблема формирования национального самосознания молодежи, анализируется нынешнее состояние и перспективы этой проблемы, рассматриваются современные пути воспитания патриотизма в условиях университета, освещается авторский подход к изучению данного феномена. Основное внимание уделяется тематике практических занятий и воспитательных мероприятий, которые успешно проводятся в университете и оказывают благотворное влияние на формирование национального самосознания студентов.

Ключевые слова: национальное самосознание, глобализация, личность, национальные ценности, принцип этнизации.

Drozd O. The formation of national consciousness of personality in the university

The article violates the problem of formation of national consciousness growing personality, analyzes the current state and prospects of definite problem, modern ways of patriotism education in the conditions of the university are considered, the author's approach to the study of this phenomenon is covered.

The main attention is paid to the topics of practical classes and educational activities which are successfully conducted at the university, have influence on the formation of national consciousness of the youth.

For example, teaching the discipline «Ethnopsychology», we are constantly focusing on the formation of the national identity of students, educate patriotism, national dignity, cultivating a manifestation of tolerance in interethnic relations. In the process of implementation of curatorial hours, the following educational measures of patriotic content are held: «Our true nationality is a Man!» «The spiritual values of the Ukrainians».

Key words: national identity, globalization, identity, national values, the principle of ethnization.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 373.5.016:3](09)"18/19"

Олена ДРУГАНОВА

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри історії педагогіки
і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
e-mail: druganova_lena@ukr.net

Галина ПЕРЕПЕЛИЦЯ

аспірантка кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
e-mail: perepelitsahalina@gmail.com

**ВИТОКИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ
СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН В УКРАЇНІ
НАПРИКІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ**

У статті доведено, що становленню та розвитку проблеми підготовки учителів суспільствознавчих дисциплін в Україні наприкінці XIX – на початку XX століття сприяли виступи педагогів, науковців та ін. спрямовані на збільшення кількості й обсягу предметів, що формують в учнівської молоді систему знань і уявлень, яка відображала би цілісність оточуючого світу, забезпечили б оволодіння ними новими моральними засадами, гуманітарними та суспільствознавчими знаннями, сприяли вихованню почуття відповідальності за майбутнє своєї країни тощо.

Установлено, що центрами підготовки учителів суспільствознавчих дисциплін у досліджуваній період були: історико-філологічні факультети університетів, Ніжинський історико-філологічний педагогічний інститут ім. князя О. Безбородька, Вищі жіночі курси, а також Київська духовна академія.

Ключові слова: вчитель, підготовка, суспільствознавчі дисципліни, Україна, кінець XIX – початок XX століття.

Успіх модернізації сучасної суспільствознавчої освіти в Україні залежить не тільки від використання новітніх концепцій та технологій, а й від об'єктивної оцінки історичних реалій, вдумливого осмислення минулого, неупередженого вивчення

провідних ідей, історичних тенденцій та особливостей розвитку історико-педагогічного надбання минулих століть. У цьому плані особливий інтерес становить період кінця XIX – початку XX ст., звернення до якого пояснюється тим, що саме на

цей час припадає інтенсивний розвиток суспільних наук; відбувається посилення інтересу науковців і педагогів до питань визначення впливу навколишнього середовища та соціальної дійсності на розвиток особистості (Я. Гуревич, П. Каптерев, М. Пирогов, П. Юркевич та ін.), необхідності удосконалення змісту освіти, збагачення його новими ідеалами й моральними устоями тощо. В умовах сплеску національної самосвідомості, піднесення просвітницького руху передової громадськості першочерговим стає й питання удосконалення підготовки учителів.

У ході аналізу останніх публікацій було установлено, що порушене питання лише побічно висвітлювалося у дослідженнях предметом аналізу яких були: питання становлення та розвитку професійної педагогічної освіти (Н. Дем'яненко, В. Майборода та ін.); проблема підготовки учителів історії у період, часові межі якого XX століття (С. Нікітчина, Н. Венцева, Н. Ярош та ін.); розвитку жіночої освіти в цілому й приватної вищої зокрема (О. Друганова, Т. Сухенко та ін.) тощо.

Мета статті – встановити й охарактеризувати витоки проблеми підготовки учителів суспільствознавчих дисциплін в Україні наприкінці XIX – на початку XX століття.

Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що наприкінці XIX ст. прогресивної вітчизняною педагогічною думкою було активно порушено питання про необхідність введення в освітню програму навчальних закладів матеріалів, що формують в учнівської молоді систему знань і уявлень, яка відображала би цілісність оточуючого світу. Так, про значущість «елементів загальнолюдської і національно-практичної освіти» у підготовці молоді до реального життя, писав вітчизняний педагог С. Миропольський. Просвітянин наголошував на необхідності ввести в курс народної школи відомості з природознавства, вітчизняної історії, літератури, а також знайомство з юридичними і економічними знаннями. Зазначимо, що це був певною мірою новий погляд на зміст освіти в народній школі. Вирішенню цих завдань, на думку педагога, сприяють зміст освіти, методи, засоби і організація навчання, а також особистість і підготовка вчителя» [13].

Про необхідність збільшення кількості навчальних предметів, які б забезпечили оволодіння учнями новими моральними засадами, гуманітарними, суспільствознавчими та природничими знаннями писав і П. Каптерев. У статті «Що може зробити школа для розвитку характеру учнів?» науковець стверджував, що «школа ризикує перетворитися на мертовну схоластичну установу, не прислухаючись до биття пульсу громадського життя й не задовольняючи потреби суспільства, тримаючись осторонь від нього; серйозний педа-

гог, котрий бажає чесно виконувати свій обов'язок перед Батьківщиною, не може не йти пліч-о-пліч з потребами часу і народу» [7, 76]. Поділяючи погляди М. Пирогова, В. Стоюніна, К. Ушинського та ін. щодо визнання впливу навколишнього середовища та соціальної дійсності на розвиток особистості, науковець ґрунтовно розкрив роль суспільства у формуванні духовних якостей учнівської молоді, довів, що духовний і інтелектуальний розвиток особистості можливий тільки за умови її суспільного життя. «Фізично людина може відділитися від інших людей, але усамітнитися від них духовно не може: вона живе постійно в суспільстві», – писав П. Каптерев у праці «Педагогический процесс» [6]. Зауважимо, що П. Каптерев, як і М. Вессель, вважав, що суспільство впливає на розвиток майбутнього покоління через мову, релігію та національну культуру. «Той, хто народився серед даного народу та житиме з ним, – писав просвітянин у роботі «Дидактические очерки», – буде дихати його повітрям, усмоктувати його переконання» [5].

Проблема удосконалення змісту шкільного навчання стала об'єктом уваги й видатного вітчизняного педагога-науковця М. Сумцова. Наголосимо, що видатний харківський науковець активно виступав за необхідність урахування національних ознак у розбудові системи вітчизняної освіти, був переконаний, що національна школа з рідною мовою навчання стає основою для формування духовного світу дитини. Саме мову педагог вважав джерелом національного духу та культури, засобом та формою виразу цінностей та ідеалів нації, які сприяють етнічному самоусвідомленню, державотворчим прагненням; наголошував, що розвиток і використання мови є надійною запорукою освіти та зміцнення культурної самобутності українців.

Учений підкреслював, що процес розвитку людства – це не просто механічний рух зміни поколінь, а, в першу чергу, зберігання і збільшення культурних, духовних істин і ідеалів. Вивчення історії, на його думку, сприяє налагодженню своєрідного генетичного зв'язку між культурними явищами. Відзначаючи, що існуюча середня і початкова школа про Україну нічого не знала й не цікавилася нею, просвітянин стверджував: «Вчитель, підручник, малюнки на стінах – усе було для української дитини чужим». «З історії ледве-ледве знали імена Б. Хмельницького та Мазепи. Природу українську теж не можна було побачити в середній школі, навіть на малюнках у підручниках її не було», – писав він [16]. Зауважимо, що видатний учений наголошував на необхідності введення у шкільний курс спеціальних предметів, що вивчають Україну, оскільки справедливо вважав, що подібні зміни дозволять вирішити цілий комплекс навчально-виховних завдань, як-от: розвиток пізнавального інтересу до навколишнього світу;

виховання почуття поваги до рідного краю, народу; виховання почуття відповідальності за майбутнє своєї країни. Так, на думку М. Сумцова, введення в шкільний курс предметів з історії, географії, літератури України сприятиме розвитку в учнів пізнавальних інтересів, оскільки навчання буде проводитися на близькому, відомому і зрозумілому для них матеріалі. Усе це сприятиме підвищенню рівня знань, виступатиме своєрідною першоосновою для всебічного вивчення світової культури й передової науки. Зазначимо, що особливу роль у формуванні національної свідомості М. Сумцов відводив вивченню історії України, котру вважав «головним виразником багатовікової людської культури» [16, 37–38].

Наголосимо, що провідні педагоги того часу вважали вітчизняну історію самою «моральною наукою», що давала вірне розкриття розвитку суспільства і розуміння сучасності. «Щоб свідомо працювати на користь народові, його держави. – писав Д. Багалій, – треба знати його історію. А це означає, що історія мусить бути головною підвалиною освіти всякого громадянина» [2, 59].

Про необхідність реформування шкільної освіти писав і попечитель Харківського навчального округу В. Анреп, який у 1908 р. став депутатом Державної думи. Аналізуючи результати попередніх реформ, урядовець у 1900 р. подав міністрові народної освіти доповідну записку, в якій було зокрема наголошено на тому, що існуюча у державі «...середня школа не дає цілісної освіти;... нехтує інтересами дійсного життя, не готує юнака до самодіяльності, не задовольняє вимог і запитів часу, дає не загальну, а вузьку і однобічну освіту». Попечитель вернув увагу на те, що школа не вчить учнів «...мислити, узагальнювати, відрізняти істотне від другорядного, встановлювати їх закономірне співвідношення, відрізняти форму від суті справи» [1, 6, 10]. В. Анреп доводив, що середня освіта повинна відповідати запитам суспільства, давати «основу для загального і морального розвитку на ґрунті загальнолюдських і національних принципів», «основи морального, релігійного світобачення», «основи для національної самосвідомості у вивченні батьківщини і всього рідного», «виробити тверезий погляд на життя, практичне ставлення до незрілих захоплень і усвідомлення закономірності, поступовості людського прогресу» [1, 7].

Автор доповідної записки наголошував на тому, що «...школа повинна готувати не тільки для вищої освіти, але й для практичного життя, щоб по закінченню школи бути корисними громадянами, а не тягарем для суспільства». «Школа повинна дати не тільки знання, але й моральне виховання, вселити любов до батьківщини і долучити до загальної національної самосвідомості,» –

наголошував В. Анреп [1, 22–23]. До шкільних предметів, на його думку, варто було б додати стислий курс відомостей із законодавства, в якому б у учнів формували «... поняття про державний і суспільний устрій своєї держави; засвоювали права, обов'язки і відповідальність російського підданого» [1, 29–30].

У ході дослідження виявлено, що, виступаючи за розширення навчальної програми, за необхідність висунення «... на перший план тих предметів, що сприяють зростанню національної самосвідомості і всебічному вивченню батьківщини; розширення програми і збільшення кількості годин на викладання таких предметів: як загальна література, загальна історія, загальна географія, логіка, природознавство, фізика і космографія тощо» [3, 134], видатні вітчизняні педагоги пильну увагу приділяли і проблемі підготовки учителів, вважали її однією з першочергових.

Зазначимо, що даними С. Сірополка, наприкінці XIX – на початку XX століття вчителів середніх шкіл комплектували з «випускників різних вищих і середніх шкіл. Так, ...учителі – російської мови, літератури, історії, географії – з історико-філологічного факультету університетів, історико-філологічних інститутів та духовних академій» [15, 353].

Установлено, що наприкінці XIX – на початку XX століття одним із центрів вищої педагогічної освіти в Україні в цілому й у підготовці вчителів гімназій з історії зокрема, став Ніжинський історико-філологічний педагогічний інститут ім. князя О. Безбородька, що був відкритий у 1875 році. До інституту приймали переважно юнаків, що закінчили курс навчання в гімназіях або духовних семінаріях. Майбутнім учителям читалися: філософія (логіка, психологія і історія філософії; грецька словесність (грецька мова, історія і пояснення авторів, історія грецької літератури і грецької старовини); римська словесність (латинська мова і пояснення авторів, історія римської літератури і римської старовини); російська словесність (історія церковнослов'янської і російської мови і їх літератур і найголовніші слов'янські мови); історія загальна; історія російська; мови французька і німецька. Професійні педагогічні знання студенти отримували на лекційних курсах з педагогіки та історії педагогіки, циклу лекцій з дидактики, психології, логіки, методик з різних навчальних дисциплін, а також педагогічної практики, що проходила на IV курсі.

Цікаві спогади про викладачів Ніжинського історико-філологічного педагогічного інституту залишив колишній його вихованець, а згодом професор Московського Лазарєвського інституту східних мов П. Первов. «Історію всесвітню викладав проф. Люпарський. Його виклади далеко не відходили від Іловайського. Педагогіку на 3 і 4 курсі викладав учитель чернігівської духовної

семінарії М. Лілеєв, а саме на 3-му курсі – історію педагогіки, а на 4-му – «гімназійну педагогіку». Історія педагогіки, що читалася за російським перекладом Раумера, була ще більш-менш зрозуміла, але «гімназійна педагогіка» являла якусь суміш високо хмарних речень, і студенти дарма що дуже точно записували лекції, нічого не могли зрозуміти в них. Так відбувалася педагогічна підготовка вчителів-практиків» [15, 269]. Зауважимо, що науковець високо оцінював діяльність директора інституту М. Лавровського, називав його «енергійним та гарним педагогом, що утворив інститут і керував усією справою». П. Первов писав, що «відколи з інституту пішов Лавровський почалася руїна. За нового директора Скворцова інститутське навчання зазнало усіх дурниць «сконцентрування» його навколо давніх мов, і молоді професори, трохи чи не всі, пішли з інституту і переходили до різних університетів» [15, 270].

Вихованцем Ніжинського історико-філологічного інституту був і видатний український педагог, методист О. Музиченко, який після закінчення закладу працював викладачем російської словесності, історії і логіки у чоловічій гімназії м. Одеси. Повернувшись із закордонного відрядження з Німеччини (1906-1908 рр.), просвітянин читає лекції із педагогіки та філософії у *alma mater*. Наголосимо, що О. Музиченко, автор статті «Краєзнавство в комплексних програмах та його методах», що була надрукована у книзі «Краєзнавство в трудовій школі» (Харків, 1927 р.), був одним із активних діячів краєзнавчої роботи розквіт якої припадає на 20-ті рр. XX століття. У ці часи в Україні засновуються краєзнавчі товариства, створюються при школах шкільно-краєзнавчі комісії, на засіданнях яких були розроблені наукові, методичні та організаційні основи краєзнавчої роботи; у різних містах були відкриті музеї краєзнавчого профілю, виходив журнал «Краєзнавство» тощо.

Грунтовній професійній підготовці вчителів гімназій у досліджуваний період сприяв також високий освітній і культурний рівень професорсько-викладацького складу Київської духовної академії. Серед вихованців закладу передусім слід назвати П. Юркевича, який захоплювався педагогікою, викладав її з 1864 року студентам Московського університету, а також слухачам учительської семінарії військового відомства. Зауважимо, що П. Юркевич вважав, що «... дух сімейства, дух народний, особливе коло досвідів, що поєднує у собі ті, а не інші властивості клімату, ґрунту і відповідної форми заняття – все це віддзеркалюється на окремій особистості» [14, 81]. Набута індивідуальність, «основана на освіті», на думку просвітянина, доповнює природну, нашаровується і проникає у неї.

Установлено, що викладачі Київської духовної академії брали активну участь у реформуванні змісту освіти у середніх навчальних закладах того часу. Так, П. Ліницький та П. Кудрявцев у 1904 р. підтримали ініціативу Міністерства народної освіти щодо введення у гімназіях пропедевтичного курсу філософії та доручення його викладання випускникам духовних академії. Зауважимо, що П. Кудрявцев засудив негативне ставлення до випускників духовних академії як до вчителів пропедевтичного курсу філософії. Порівнюючи їхню підготовку з рівнем знань випускників університетів, просвітянин довів готовність й компетентність вихованців академії, необхідні для читання вищезазначеного курсу [10]. У свою чергу, П. Ліницький уклав шкільний підручник «Філософська пропедевтика» (1906 р.). За П. Ліницьким, як зазначає С. Кузьміна, «філософія незамінна в освіті як інструмент розумового розвитку та оволодіння моральною свободою і виступає з'єднувальною ланкою поміж освітою та вірою» [11, 137].

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що з метою покращення професійної педагогічної підготовки у грудні 1899 р. викладачі історико-філологічного факультету Харківського імператорського університету звернулися до Міністерства народної освіти з клопотанням про запровадження на факультеті викладання історії та теорії педагогіки, а також методики викладання предметів, що читалися у гімназіях. Своє звернення науковці аргументували тим, що за дорученням факультетської ради заслужений професор філософії Ф. Зеленогорський з весни 1899 р. вже викладав студентам вище зазначені предмети як необов'язкові. Наголосимо, що за даними М. Кареева, до 1900 р. на історико-філологічних факультетах інших університетів не читали ні історії педагогіки, ні методики викладання окремих предметів, ні дидактики [8].

З пропозицією щодо підготовки в університетах учительських кадрів виступила наприкінці 1902 р. й комісія з реорганізації вищих навчальних закладів Російської імперії. Зазначимо, що одні члени комісії взагалі заперечували саму можливість оволодіння педагогічною майстерністю, вважаючи, що тільки тривала педагогічна практика й учительський талант формують справжнього педагога. Інші – запевняли, що для оволодіння педагогічною технікою потрібно не менше як 15 місяців після закінчення університету. Після обговорення дискусійних проблем комісія рекомендувала студентам історико-філологічних та фізико-математичних факультетів вітчизняних університетів слухати історію педагогічних учень, педагогіку в частині сучасних педагогічних теорій, дидактику, методику предметів за спеціальностями, а також шкільну гігієну [12].

Установлено, що авторами пропозицій щодо відновлення кафедр педагогіки у вітчизняних університетах були й урядові особи. Так, 18 листопада 1898 р. міністр народної освіти М. Боголепов виступив із заявою про «неприпустимість того, коли вчителі вчать на учнях». Чиновник наполягав на тому, що майбутні учителі повинні оволодіти педагогічним прийомом навчаючись в університетах. Проте більшість університетських викладачів, що долучилися до обговорення зазначеної проблеми, підтримали позицію професора Московського університету Р. Віппера, який називав педагогіку «легковесным предметом, построенным на общих фразах и трюизмах, предметом, в котором нет ничего цельного: тут есть немного физиологии и гигиены, психологии и этики» [9, 47].

Наслідком широкого обговорення вище зазначеної проблеми стало прийняття 24 квітня 1904 р. Міністерством народної освіти рішення, яке дозволило ввести в Імператорському Харківському університеті педагогіку як обов'язковий предмет для студентів історико-філологічного факультету.

Місцем підготовки майбутніх учителів істориків, за даними сучасних дослідників С. Нікітчиної, Н. Венцевої та ін., стали й приватні вищі жіночі курси. Ініціаторами відкриття таких закладів переважно були професори вітчизняних університетів. Так, у 1878 р. у Києві були відкриті Вищі жіночі курси, які мали два відділення: історико-філологічне та фізико-математичне. Фундатором, тобто офіційним власником курсів, значився професор філософії С. Гогоцький, та насправді діяльністю курсів керувала колегія професорів і спеціальний комітет, до якого входили переважно професорські дружини на чолі з відомою київською лібералкою тих років Євдокією Гогоцькою.

У 1889 р. курси було закрито, і дівчата, які прагнули здобути освіту, змушені були навчатися за кордоном. Вища жіноча освіта відновилася лише на початку XX століття. Так, у 1906 р. було відновлено діяльність Київських й відкрито Одеські вищі жіночі курси. У 1907 р. було відкрито Харківські, а у 1916 р. – Катеринославські вищі жіночі курси.

У ході наукового пошуку виявлено, що ініціатором відкриття нових київських курсів для жінок та їх директором (з 1910 р.) став декан фізико-математичного факультету Київського університету Г. Суслов. За положеннями нового статуту Вищих жіночих курсів, що був прийнятий у 1908 р., вони мали «давати жінкам вищу освіту університетського характеру і, зокрема, готувати їх до діяльності викладацької і педагогічної». У цей період курси мають 3 факультети: історико-філологічний (відділення історичне, словесне та романо-германське); фізико-математичний (відділення

математичне, фізико-хімічне та біологічне); юридичний (відділення юридичне та комерційне).

Установлено, що ініціатором відкриття перших Вищих жіночих курсів у Харкові стало Товариство взаємодопомоги працюючих жінок. Але здійснити цей задум вдалося лише завдяки активному втручання професорів Харківського університету І. Осипова, Л. Рейнгарда, В. Арнольдї, які підтримали цю ідею і звернулися до Міністерства народної освіти з проханням надати дозвіл на їх відкриття.

Вищі приватні курси для жінок, ініціатором відкриття яких було Харківське товариство взаємодопомоги працюючих жінок, склалися з природничого відділення фізико-математичного та словесного відділення історико-філологічного факультету, з додаванням деяких предметів юридичного факультету (історія політичної теорії, політична економія та ін.). Керівництво навчальним процесом здійснювала педагогічна рада, до якої входив педагогічний персонал закладу. Лекції читали професори університету в обсязі університетського курсу.

На початку XX ст. у місті Одесі були відкриті приватні Вищі жіночі курси з відділами історико-філологічним і фізико-математичним, правничим (від 1906 р.) та медичним (від 1910 р.). Ініціатором їх відкриття стало Товариство професорів Новоросійського університету, які, за даними С. Сірополька, ще у 1882 р. розпочали клопотання про їх відкриття [15, 271].

Відкриття приватних курсів у містах, де діяли університети, як зазначає О. Друганова у монографії «Приватна ініціатива в освіті України (історико-педагогічний аспект)», дозволяло вирішити проблему комплектації професорсько-викладацького складу новоствореного закладу. Зазвичай викладачами приватних вищих навчальних закладів ставала прогресивна професура, усвідомлюючи актуальність цього корисного починання для тогочасного суспільства. Так, на Вищих жіночих курсах у м. Харкові викладали професори, а пізніше, академіки Д. Багалій, В. Бузескул, І. Сумцов та інші видатні науковці. Такі подвижники, що працювали в приватній вищій школі переважно безкоштовно, вважали це виконанням свого громадянського обов'язку перед державою. Зазначимо, що в деяких випадках викладачами приватних вузів працювали талановиті педагоги, звільнені з казенних вищих навчальних закладів за звинуваченням у політичній агітації або «політичній неблагонадійності». Наголосимо, що програми лекцій для слухачок курсів того часу майже не відрізнялися від університетських. Деякі професори університетів, що викладали на курсах, зазвичай давали курсисткам свої літографовані лекції, які слугували їм замість підручників [4, 262–269].

У 1913 р. відповідно до розпорядження Міністерства народної освіти свідоцтва курсів стали прирівнюватися до університетських.

Таким чином проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що становленню та розвитку проблеми підготовки вчителів суспільствознавчих дисциплін наприкінці XIX – на початку XX століття сприяли: 1) акцентування уваги педагогічної громадськості на необхідності врахування впливу соціальних факторів та особливостей історичної епохи на розвиток учнівської молоді, усвідомлення значущості суспільствознавчих знань у її підготовці; 2) визначення проблеми удосконалення підготовки учителів однією з першочергових тощо.

У досліджуваній період учителів шкільних курсів, що суттєво впливали на підготовку учнів-

ської молоді «... не тільки для вищої освіти, але й для практичного життя, щоб по закінченню школи бути корисними громадянами, а не тягарем для суспільства», давали «основу для загального і морального розвитку на ґрунті загальнолюдських і національних принципів», готували історико-філологічні факультети Харківського, Київського та Новоросійського університетів, Ніжинський історико-філологічний педагогічний інститут, Вищі жіночі курси, що відкривалися переважно в університетських містах, а також Київська духовна академія. Перспективою подальших наукових пошуків стане проблема визначення соціально-політичних передумов розвитку проблеми підготовки учителів суспільствознавчих дисциплін в Україні у 20–50-х рр. XX століття.

Список використаних джерел

1. Анреп В. К. Докладная записка попечителя Харьковского ученого округа, представленная в 1900 году г-ну министру народного просвещения / В. К. Анреп. — СПб. : Тип. А. С. Суворина, 1908. — 33 с.
2. Багаліївські читання в НУА: Програма та матеріали. — Х. : ХГІ «НУА», 1999. — 112 с.
3. Гуревич Я. К вопросу о реформе системы среднего образования, в особенности же классической гимназии / Я. Гуревич // Русская школа. — 1899. — № 10. — С. 119—135.
4. Друганова О. М. Приватна ініціатива в освіті України (історико-педагогічний аспект) [Текст] : монографія. — Х. : ДИВО, 2008. — С. 262—270.
5. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / Избранные педагогические сочинения / П. Каптерев / под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — С. 411.
6. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс / Избранные педагогические сочинения / П. Каптерев / под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — С. 163 — 232.
7. Каптерев П. Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся ? / П. Каптерев / Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — С. 75—90.
8. Кареев Н. Выбор факультета и прохождение университетского курса — 2-е изд. — Сп. б. : Издатель, 1900. — С. 29.
9. Карнаух Н. В. О значении педагогических знаний в профессиональной подготовке преподавателей высшей школы в дореволюционной России // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного ун-та. Сер. 4: Педагогика. Психология. — 2010. Вып. 1 (16). — С. 41—49.
10. Кудрявцев П. К вопросу о введении в гимназиях пропедевтического курса философии. По поводу заметки А. Гилярова «Философская пропедевтика в гимназиях» («Киевлянин», 1904 г., № 331) / П. Кудрявцев. — К. : Типография И. И. Горбунова, 1905. — 16 с.
11. Кузьміна С. Л. Проблеми філософії освіти у творчості Петра Ліницького. / С. Кузьміна // Київська академія. — Вип. 4. — К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2007. — С. 130—148.
12. Куліш С. Розвиток педагогічної освіти в Харківському університеті (кінець XIX початок XX століття) / С. Куліш // Проблеми підготовки сучасного вчителя. — 2014. — № 9. (Ч. 1.). — С. 230—242.
13. Миропольский С. И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в школе. — СПб. : Тип. И. Н. Скорохода, 1890. — 72 с.
14. Протоколы заседаний Совета Киевской духовной академии // Труды Киевской духовной академии. — 1870. — № 1. — С. 1—75.
15. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко ; Підгот. Ю. Вільчинський. — 2-ге вид. — Львів : Афіша, 2001. — 663 с. : порт.
16. Сумцов Н. Ф. Современная малорусская этнография / М. Сумцов. — Х., 1895. — 185 с.

References

1. Anrep, V. K. (1908). Dokladnaya zapiska popечitelya Kharkovskogo uchenogo okruga, predstavlenaya v 1900 godu g-nu ministru narodnogo prosveshcheniya [A memorandum from the trustee of the Kharkov Academic District, presented in 1900 to Mr. Minister of Education]. St. Petersburg: Printing house of A. S. Suvorin, 33 [in Russian].
2. Bahaliyivski chytannya v NUA: Prohrama ta materialy [Bahaliev's readings at the PUA: Program and material]. Kh. : KhH «NUA», 1999, 112 [in Ukrainian].
3. Gurevich, Ya. (1899). K voprosu o reforme sistemy srednego obrazovaniya, v osobennosti zhe klassicheskoy gimnazii [To the question of the reform of the secondary education system, especially the classical gymnasium]. Russian School, 10, 119-135 [in Russian].
4. Druhanova, O. M. (2008). Pryvatna initsiatyva v osviti Ukrayiny (istoryko-pedahohichnyy aspekt) [Private Initiative in Education of Ukraine (Historical and Pedagogical Aspect)] [Text]: Monograph / Kh. : DIVO, 262—270 [in Russian].
5. Kapterev, P. F. (1982). Didakticheskiye ocherki. Teoriya obrazovaniya [Didactic essays. Theory of Education]. Kapterev, P. F. Selected pedagogical works. Ed. by A. M. Arsenyev. M. : Pedagogy, 411 [in Russian].
6. Kapterev, P. F. (1982). Pedagogicheskiy protsess [Pedagogical process]. Kapterev, P. F. Selected pedagogical works. Ed. by A. M. Arsenyev. M. : Pedagogy, 163—232 [in Russian].

7. Kapterev, P. F. Chto mozhet sdelat shkola dlya razvitiya kharaktera uchashchikhsya? [What can the school do to develop the character of the students?]. Kapterev, P. F. Selected pedagogical works. Ed. by A. M. Arsenyev. M. : Pedagogy, 75—90 [in Russian].
8. Kareyev, N. (1900). Vybora fakulteta i prokhozheniye universitetskogo kursa [The choice of the faculty and the passage of the university course]. 2nd ed. St. Petersburg: Izdatel, 29 [in Russian].
9. Karnaukh, N. V. (2010). O znachenii pedagogicheskikh znaniy v professional'noy podgotovke prepodavateley vysshey shkoly v dorevolutsionnoy Rossii [About the importance of pedagogical knowledge in the professional training of high school teachers in pre-revolutionary Russia]. St. Tikhon's Orthodox University Review. Series IV. Pedagogy. Psychology. 1 (16), 41—49 [in Russian].
10. Kudryavtsev, P. (1905). K voprosu o vvedenii v gimnaziakh propedevicheskogo kursa filosofii. Po povodu zametki A. Gilyarova «Filosofskaya propedevika v gimnaziakh» [To the question of the introduction of the propaedeutic course of philosophy in the gymnasiums. Concerning the note by A. Gilyarov «Philosophical Propaedeutics in Gymnasiums» («Kiyevlyanin», 1904, № 331)]. K. : I. I. Gorbunova Printing office, 16 [in Russian].
11. Kuzmina, S. L. (2007). Problemy filosofiy osvity u tvorchosti Petra Linyts'koho [The problems of the philosophy of education in the work of Peter Linytsky]. C Kiev Academy. 4 ed. K. : Publishing House «Kyiv-Mohyla Academy», 130—148 [in Ukrainian].
12. Kulish, S. (2014). Rozvytok pedahohichnoyi osvity v Kharkivskomu universyteti (kinets XIX pochatok XX stolittya) [Development of pedagogical education at Kharkiv University (in the late 19th and early 20th centuries)]. Problems of training a modern teacher, № 9 (P. 1.), 230—242 [in Ukrainian].
13. Miropolskiy, S. I. (1890). Didakticheskiye ocherki. Uchenik i vospityvayushcheye obuchenie v shkole [Didactic essays. A pupil and upbringing in school]. St. Petersburg: I. N. Skorokhod Printing office, 72 [in Russian].
14. Protokoly zasedaniy Soveta Kiyevskoy dukhovnoy akademii [Minutes of meetings of the Council of the Kiev Theological Academy]. Proceedings of the Kiev Theological Academy, 1870, № 1, 1—75 [in Russian].
15. Siropolko, S. (2001). Istoriya osvity v Ukrayini [History of education in Ukraine]. Prepared by Y. Wilchinsky. 2nd ed. Lviv: Afisha, 663 [in Ukrainian].
16. Sumtsov, N. F. (1895). Sovremennaya malorusskaya etnografiya [Modern Little Russian Ethnography]. Kh., 185 [in Russian].

Друганова Е. Н., Перепелица Г. А. Истоки проблемы подготовки учителей обществоведческих дисциплин в Украине в конце XIX – начале XX века

В статье доказано, что становлению и развитию проблемы подготовки учителей обществоведческих дисциплин в Украине в конце XIX – начале XX века способствовали выступления педагогов, ученых и др. направленные на увеличение количества и объема предметов, формирующих у учащейся молодежи систему знаний и представлений, которые отражали бы целостность окружающего мира, обеспечили бы овладение ими новыми нравственными принципами, гуманитарными и обществоведческими знаниями, способствовали воспитанию чувства ответственности за будущее своей страны и тому подобное.

Установлено, что центрами подготовки учителей обществоведческих дисциплин в исследуемый период были: историко-филологические факультеты университетов, Нежинский историко-филологический педагогический институт им. князя А. Безбородко, Высшие женские курсы, а также Киевская духовная академия.

Ключевые слова: учитель, подготовка, обществоведческие дисциплины, Украина, конец XIX – начало XX века

Druganova E., Perepelitsa H. The origins of the problem of training teachers of social science disciplines in Ukraine in the late 19th and early 20th centuries

The article proves that the formation and development of the problem of training teachers of social science disciplines in Ukraine in the late 19th and early 20th centuries was facilitated by the speeches of teachers and scientists (S. Miropolsky, P. Kapterev, M. Sumtsov, J. Gurevich, V. Anrep, and others) aimed at increasing the number and scope of subjects that form a system of knowledge and understanding among the young people reflecting the integrity of the world around them, ensuring their acquirement of new moral principles, humanitarian and social knowledge, instilling a sense of responsibility for the future of their country and the like. Speaking for the expansion of the curriculum, for the need to highlight those subjects that provided «the foundation for general and moral development on the basis of universal and national principles,» the pedagogical community paid close attention to the problem of training teachers, and considered it one of the top priorities.

It was established that in the study period the centers for the training teachers of social science disciplines were historical and philological faculties of universities, whose students were taught the history of pedagogical exercises, pedagogy in terms of modern pedagogical theories, didactics, methods of subjects in specialties, and school health. The future teachers of the gymnasium also received vocational training at the Nyzhyn the Prince Oleksander Bezborodko Historico-Philological Institute, where pedagogical knowledge was given to students in lecture courses on pedagogy and the history of pedagogy, a series of lectures on didactics, psychology, logic, methodologies for various academic disciplines, and also on pedagogical practice, which took place on the fourth year.

It was found out that in the late 19th and early 20th centuries the Higher Women's Courses played an important role in the training of teachers, where university professors were preparing women for teaching activities in the scope of a university course. And also the Kiev Theological Academy, which had a high educational and cultural level of the faculty, which took an active part in reforming the content of education in secondary schools.

Key words: teacher, training, social science disciplines, Ukraine, the late XIX – early XX century.

Стаття надійшла до редколегії 15.12.2017

УДК 376.056.36:37.091.31.059.1

Роксолана ДУТКОВСЬКА

аспірантка кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: r.dutkovska88@gmail.com

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕПОВНОСПРАВНІСТЮ, УСКЛАДНЕНОЮ ПОРУШЕННЯМ ПРОЦЕСІВ НЕЙРОДИНАМІКИ

У статті обґрунтовується потреба окремих дітей в індивідуальному навчанні. Зокрема, описуються особливості корекційного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями та розладами процесів нейродинаміки. Окреслено індивідуальні труднощі цієї категорії дітей, які унеможливають навчання поряд з іншими учнями. Визначено, що розлади процесів нейродинаміки в дітей з інтелектуальними порушеннями спричиняють відставання у розвитку психічних процесів, емоцій та особистості в цілому. На основі аналізу психофізичних особливостей досліджуваних категорій дітей доведено необхідність їх навчання індивідуально та визначено, яким має бути їх корекційно-педагогічний супровід. З'ясовано основні корекційні прийоми щодо роботи з цими дітьми.

Ключові слова: індивідуальне навчання, діти з порушеннями інтелекту, корекційно-педагогічний супровід, порушення динаміки нервових процесів.

Забезпечення повноцінної корекційної роботи для дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, які перебувають на індивідуальному навчанні, є надзвичайно актуальною проблемою, яка потребує розв'язання, оскільки сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу цієї категорії дітей.

Вивчення наукової літератури свідчить, що основи корекційної роботи з дітьми, які мають інтелектуальну неповносправність та порушення динаміки нервових процесів вивчалися такими вченими як В. Астапов, В. Воронкова, О. Лурія, В. Лубовський, М. Матвєєва, М. Певзнер, В. Синьов та ін. [1; 4; 5; 6; 7]. Проте зміст і методи корекційної роботи з цією категорією дітей саме в системі індивідуального навчання ґрунтовно не вивчалась.

Метою статті є визначення напрямків і завдань корекційної роботи з дітьми, в яких інтелектуальні порушення поєднуються з грубими порушеннями процесів нейродинаміки, в процесі індивідуального навчання.

Зауважимо, що згідно з рекомендаціями МОН наразі термін «розумова відсталість» замінено на термін «інтелектуальне порушення». Водночас в медичних джерелах та педагогічних працях до 2015 року він використовується, тому в статті ми будемо оперувати обома термінами.

На індивідуальній формі навчання можуть навчатись діти, які здатні засвоїти програму, але за медичними показниками не можуть перебувати у навчальному закладі. До цієї категорії належать діти з інтелектуальними порушеннями та виразними і стійкими психопатоподібними розладами,

надмірним порушенням динаміки нервових процесів; діти з епілептичною деменцією за наявності денних або частих нічних судомних нападів; діти з шизофренічною деменцією із стійкими психотичними розладами, аутоагресією, несформованістю навичок самообслуговування. Слід зазначити, що порушений розвиток може мати різний вплив на психічну діяльність дитини, проте він підпорядковується загальним закономірностям розвитку дітей (В. Синьов та ін.) [7]. Окремі діти, які мають інтелектуальну неповносправність та грубі порушення динаміки нервових процесів, мають перебувати на індивідуальній формі навчання, оскільки внаслідок порушень роботи мозкових структур вони не здатні повністю контролювати свою поведінку. Внаслідок цього дуже часто їхні дії є неадекватними та лише за умови індивідуальної корекційної роботи у них можуть підвищитись інтелектуальні можливості та стабілізуватись емоційний стан.

Аналіз літературних джерел дозволив нам виявити та описати особливості корекційної роботи з цією категорією дітей, які треба враховувати в індивідуальному навчанні. Узагальнимо ці відомості.

І. Єременко виділив основні принципи (засоби) корекційно-спрямовуючого навчання для дітей з порушеннями інтелекту [3]. Це, зокрема: адаптація навчального матеріалу до індивідуальних можливостей дитини; використання наочності у навчанні; уповільненість навчання; повторюваність навчального матеріалу; спонукання дітей до подолання труднощів і перешкод через

практичну діяльність; індивідуальний та диференційований підхід до дітей; спеціальна організація праці; застосування гри в корекції; оздоровлення та лікування; дотримання охоронно-педагогічного режиму; суспільно-корисна діяльність [3].

Г. Дульнев, В. Синьов та ін. роблять висновок про те, що корекційне навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями має найкращі результати тоді, коли головна увага приділяється вищим формам психічної діяльності, а саме: розвитку логічного мислення, формуванню вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виробленню мотивації в трудовій діяльності тощо. Корекційно-спрямоване навчання має організовуватись ніби зверху вниз: спочатку долаються більш складні порушення психічної діяльності (недорозвиток логічного мислення), а потім здійснюється корекція інших форм психічної діяльності (емоційно-вольова сфера) [2; 7].

Корекційну роботу умовно поділяють на два етапи: «пристосування до дефекту» та «власне корекція» [3; 7]. Основою етапу «пристосування до дефекту» є створення комфортного навчального мікросередовища, в якому вимоги до дитини не перевищують її можливостей. На початку роботи з дитиною, з урахуванням результатів діагностичної роботи, слід виявити збережені та ушкоджені сторони психіки та скласти програму корекційної роботи. На цьому етапі дитина під дією «ситуації успіху» максимально може розкритись, що слугуватиме сприятливим підґрунтям для початку наступного етапу. «Власне корекція» передбачає формування нерозвинутих функцій психіки, що полягає у поступовому ускладненні матеріалу та завдань для дитини (І. Єременко, М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) [3; 7]. Усі категорії дітей з порушеннями інтелекту, яким рекомендовано індивідуальне навчання, потребують особливих підходів в організації корекційної роботи, оскільки мають складні порушення в психічному розвитку.

Вчені зазначають, що робота з дітьми, які мають інтелектуальні порушення та розлади процесів нейродинаміки, насамперед має бути спрямована на інтенсивну корекцію недоліків врівноваження процесів збудження й гальмування, щоб якнайшвидше повернути дитину в колектив (В. Лубовський, О. Лурія, М. Певзнер, В. Синьов та ін.) [4; 6; 7]. Надзвичайно потрібним для дітей з розладами динаміки нервових процесів є охоронний режим, основна сутність якого – не переважати дитину (організація додаткового відпочинку, прогулянки на вулиці, зміна розумової роботи фізичною, здоровий сон, врахування вчителем динаміки втомлюваності дитини тощо) (О. Лурія, В. Синьов) [4; 7].

В. Лубовський, М. Певзнер провели спостереження над збудливими олігофренами в декілька

етапів [6]. В результаті дослідження особливостей поведінки цієї категорії дітей, було виявлено, що вони не можуть адаптуватись до процесу навчання з іншими розумово відсталими дітьми. Зокрема, у навчальному процесі збудливі олігофрени проявили повну дезорганізацію: не чули та не виконували інструкції вчителя, без дозволу вставали з-за парти, виконували всі дії лише за своїм бажанням. Така поведінка виявилась шкідливою для інших дітей, які внаслідок цього не могли сконцентруватись на роботі. Повна дезорганізація у збудливих олігофренів проявилась також в спробах навчальної діяльності: діти не сприймали навчального матеріалу; запропоновану наочність використовували у своїх власних цілях; демонстрували неспроможність до класифікації, узагальнення, виокремлення головного, визначення подібностей та відмінностей. Після проведення інтенсивної корекційної роботи були помічені позитивні зміни і в поведінці, і в опануванні навчального матеріалу [6]. В умовах звичайного класу спеціальної школи поза експериментальною діяльністю, коли окрім дитини з надмірним переважанням збудження над гальмуванням є інші діти, які також потребують допомоги вчителя, досить важко реалізувати таку інтенсивну корекційну роботу над зниженням рівня збудженості. Застосування індивідуального підходу в умовах перебування дитини в колективі не дасть бажаного ефекту, тому ця категорія дітей потребує індивідуального навчання.

О. Лурія описуючи суттєву проблему збудливих олігофренів, яка виявляється у глибокому порушенні цілеспрямованості (швидка та необдумана діяльність, ігнорування інструкції, «сповзання» на сторонні асоціації), вказує на такі прийоми корекційного впливу, як повторення інструкції та звуження обсягу завдання [4]. Саме їх досить просто використати в умовах індивідуального навчання.

Етап «пристосування до дефекту» у роботі з такими дітьми передбачає виявлення та знешкодження усіх факторів, що можуть заважати дитині зосередитись на основному завданні (М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) [7]. Зокрема, вчені стверджують, що дітям з інтелектуальною неповносправністю, ускладненою переважанням збудження над гальмуванням, слід все потрібне приладдя та наочні засоби давати перед використанням, звзвити їм обсяг завдань, надати детальну інструкцію до виконання та навідні запитання, при потребі зробити зауваження чи застосувати відповідну дію як гальмівний фактор, працювати з дитиною сидячи подалі від вікна [7]. Працюючи з дітьми, у яких збудження переважає над гальмуванням, педагогу важливо самому залишатись спокійним та не підвищувати голос, оскільки це

значно впливає на збільшення проявів імпульсивності у таких дітей.

На другому етапі корекційної роботи головним завданням педагога є вироблення у дитини реакцій самоконтролю та саморегуляції своєї поведінки. Щоб «загартувати» витривалість дитини вчитель може витримувати паузу між стимулом та реакцією, тобто не одразу виконувати бажання дитини, а лише після того, як учень зі свого боку виконає певне прохання. У процесі такої роботи варто враховувати, що результат буде помітний не одразу, при цьому не слід щоразу давати погану оцінку дитині, оскільки у неї може сформуватись негативне ставлення до себе, педагога та навчального процесу загалом. Дуже важливо помічати найменші успіхи дитини та оцінювати їх. Якщо дитина втратила контроль над власною поведінкою, варто чергувати безоціночне повернення дитини до виконуваних завдань з роз'яснювальними бесідами, які стимулюватимуть дитину до роботи над собою. Педагог також має уникати ситуацій, які можуть спричинити емоційне перезбудження, що приведе до повної розгальмованості. Фактором, що спричиняє таку поведінку, може стати звичайна похвала чи гарна оцінка на початку уроку (М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) [7].

Потужний корекційний вплив на дитину має дотримання режиму дня, застосування у роботі з нею ігор та завдань на розвиток цілеспрямованої довільної поведінки, зокрема, різних видів діяльності з чіткими правилами, які потрібно точно виконувати. Для сповільнення темпу діяльності слід використовувати складання плану дій виконуваної дитиною роботи. Перед тим, як приступити до роботи, учень має промовити вголос у повільному темпі план діяльності. Якщо йому не виходить розмовляти у помірному темпі, можна застосувати ігровий момент, у якому дитина після промовленого слова має виконати ще якусь дію, наприклад, викласти фішку на ігровому полі (В. Воронкова, В. Синьов) [5; 7].

Досить корисним засобом може виявитись застосування психотерапевтичних бесід, основним завданням яких є усвідомлення дитиною власної ролі у педагогічному процесі. Під час таких бесід в учнів розвивається воля, вміння контролювати свою поведінку тощо (М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна та ін) [7].

Воля є найбільш порушеною психічною функцією розумово відсталих дітей, в зв'язку з цим у корекційній роботі виділяють напрямок «психічну ортопедію», основною метою якого є корекція волевих зусиль та уваги. В індивідуальному навчанні цей напрямок роботи можна застосовувати у вигляді таких вправ, як перенесення з одного місця в інше склянки з водою так, щоб не пролити, утримання певної позиції тіла, відтворення по па-

м'яті зорових образів тощо (В. Воронкова) [5].

Описуючи особливості дітей з порушеннями інтелекту з переважанням гальмування над збудженням, М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна та інші зазначають, що навчання такої категорії дітей стає ефективнішим при налагодженні емоційного контакту, роботі з заниженою самооцінкою та підвищеним рівнем тривожності, спонуканні до самоконтролю [7].

О. Лурія пише, що діти з інтелектуальним порушенням, ускладненим переважанням гальмування над збудженням, потребують застосування спеціальних прийомів, які стимулюють активність. Такими корекційними прийомами є: підтримка та спонукання до діяльності; підвищення авторитету; спільна діяльність з учителем; супроводження мовленням своїх дій. Під час корекційного супроводу таких дітей потрібно враховувати особливості їх поведінки: невпевненість, закритість, невміння себе контролювати, некоммунікбельність, схильність до образ, надмірна чутливість, псевдонегативізм [4]. В. Астапов також підкреслює, що корекційна робота з розгальмованими олігофренами має будуватись на застосуванні методів, які розвивають активність у дитини. Таким дітям необхідно давати прості доступні завдання та за найменших успіхів хвалити їх [1]. Цього набагато простіше досягнути індивідуально, ніж на колективному уроці.

Вчитель, працюючи з розгальмованою дитиною, має створити мікроклімат для теплих, довірливих відносин, щоб дитина відчувала себе захищеною. Завданням педагога є стимулювання та активізація таких учнів до діяльності, проте це слід здійснювати дуже обережно. В періоди, коли у дитини надзвичайно виснажена нервова система, педагог має дати їй час для відновлення психічних сил та працездатності (М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна та інші) [7]. Вчені також підкреслюють, що ефективним засобом для подолання невпевненості є створення ситуації успіху [7].

Для подолання надмірної розгальмованості чи збудження у дітей з порушеннями розумового розвитку потрібна організація індивідуального навчання з забезпеченням повного спектру корекційних послуг. Лише такий підхід може сприяти покращенню стану інтелектуальної та емоційної сфери цієї категорії дітей.

В результаті узагальнення теоретичних відомостей було визначено напрямки та завдання корекційної роботи. Спільними для обох категорій дітей є такі пункти: дотримання поетапності у корекційній роботі («пристосування до дефекту» → «власне корекція»); забезпечення охоронного режиму; для формування самоконтролю, навчання дитини супроводжувати свою діяльність мовленням; урахування індивідуальних особливостей; зменшення

обсягу і спрощення змісту завдань; використання похвали для заохочення (В. Астапов, В. Воронкова, О. Лурія, В. Лубовський, М. Матвєєва, М. Певзнер, В. Синьов та ін.) [1; 4; 5; 6; 7].

Завдання та напрямки корекційної роботи для дітей з інтелектуальними порушеннями, ускладненими переважанням збудження над гальмуванням: застосування у роботі з дитиною чітких незмінних правил, навідних запитань та коротких зрозумілих інструкцій; педагогічний контроль; залучення дитини до психотерапевтичних бесід; зберігання у спілкуванні з дитиною врівноваженості та спокою; сприяння виробленню довільної саморегуляції та цілеспрямованості; складання плану дій з дитиною та поетапне його виконання.

Завдання та напрямки корекційної роботи для дітей з інтелектуальною неповносправністю, ускладненою переважанням гальмування над збудженням: стимулювання до активності; психологічна підтримка; довірливі стосунки; створення ситуації успіху.

Отже, на основі вивчення наукових праць, виявлено, що навчальний процес не підготовле-

них дітей з розладами нейродинаміки в умовах класу є абсолютно дезорганізованим, і являється шкідливим як для дітей цієї категорії, так і для інших учнів. Тому на початку навчальної діяльності, для таких категорій дітей потрібне індивідуальне навчання, оскільки саме така форма роботи вчителя з учнем сприяє поетапності корекційної роботи («пристосування до дефекту» → «власне корекція») та повноцінній реалізації інших напрямків і завдань, названих вище. Переведення дітей з інтелектуальною неповносправністю, ускладненою порушеннями нейродинаміки, на колективне навчання можливе за умови згасання крайніх меж порушення взаємодії між процесами збудження і гальмування та набуття навчальних навичок, а також підвищення рівня інтелектуальних можливостей.

Перспективою подальших досліджень може стати вивчення особливостей корекційної роботи з іншими категоріями дітей, які мають порушення пізнавальної діяльності та підлягають індивідуальному навчанню і напрацювання нових підходів та методів роботи.

Список використаних джерел

1. Астапов В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихология / В. М. Астапов. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. — 216 с.
2. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. — М. : Просвещение, 1981. — 176 с.
3. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. — К. : Вища школа, 1985. — 328 с.
4. Лурія О. Р. Розумово відстала дитина / О. Р. Лурія // Спеціальна психологія. Тексти. Частина I. / За редакцією М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. — С. 20—35.
5. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов. пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой — М. : Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
6. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. — М. : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1963. — 221 с.
7. Синьов В. М. Психология розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. — К. : Знання, 2008. — 359 с.

References

1. Astapov, V. M. (1994) Vvedeniye v defektologiyu s osnovamy нейро- i patopsykholohiya [Introduction to defectology with the basics of neuro- and pathopsychology]. Moscow: Mezhdunarodnaia Pedagogicheskaya Akademiya, 216 [in Russian].
2. Dulnev, H. M. (1981) Uchebno-vospitatelnaya rabota vo vspomagatel'noy shkole [Educational and educational work in the auxiliary school]. Moscow: Prosveschenie, 176 [in Russian].
3. Eremenko, I. G. (1985) Oligofrenopedagogika [Oligophrenopedagogy]. Kyiv: Vyshcha Shkola, 328 [in Ukrainian].
4. Lurii, O. R. (1999) Rozumovo vidstala dytyna [Mentally retarded child]. Kamianets-Podilskyi: Kam'yanets-Podilskyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet; informatsiyno-vidavnychiy viddil, 20-35 [in Ukrainian].
5. Voronkova, V. V. (1994) Obucheniye i vospinaniye detey vo vspomagatel'noy shkole [Teaches and educates children in a supportive school] Moscow: Shkola-Press, 416 [in Russian].
6. Pevzner, M. S. Dinamika razvitiya detey-oligofrenov [Dynamics of development of oligophrenic children] Moscow: Izdatelstvo akademiyyi pedagogicheskikh nauk RSFSR, 221 [in Russian].
7. Synov, V. M. Psihologiya rozumovo vidstaloyi ditiny [Psychology of the mentally retarded child] Kyiv: Znannia, 359 [in Ukrainian].

Дутковская Р. В. Коррекционная направленность сопровождения умственно отсталых детей с нарушениями динамики нервных процессов, находящихся на индивидуальном обучении

В статье обосновывается необходимость индивидуального обучения некоторых детей. Описываются особенности коррекционно-педагогического сопровождения умственно отсталых детей с нарушениями динамики нервных процессов. Определены индивидуальные проблемы этой категории детей, которые делают невозможным обучение наряду с другими учениками. Определено, что нарушение взаимодействия между процессами возбуждения и торможения у умственно отсталого ребенка вызывает

отставание в развитии психических процессов, эмоций и личности в целом. Описаны основные коррекционные приемы в работе с умственно отсталыми детьми с нарушениями динамики нервных процессов. На основе анализа психофизических особенностей исследуемых категорий детей доказана необходимость их пребывания в системе индивидуального обучения одновременно с коррекционно-педагогическим сопровождением.

Ключевые слова: индивидуальное обучение, дети с нарушениями интеллекта, коррекционно-педагогическое сопровождение, нарушения динамики нервных процессов.

Dutkovska R. Correctional orientation of individual training and education of children with intellectual disability complicated by disorders of neurodynamic processes

A necessity for individual training and education is substantiated in this article. Correctional support of children with intellectual disability and disorders of neurodynamic processes had been specified. It had been determined that disorders of excitative and inhibitory processes of children with intellectual disorders result in psychic and emotional retardation as well as leads to delay in general personality development. Main correctional methods of work with such children had been established. The following approaches and tasks of correctional activities are suggested: phased introduction of correctional activities; ensuring of guarding and protection routines; the child is to be taught to accompany his/her activities by speech in order to enable formation of self-control; taking into account of individual differences; simplification of volume and content of tasks; a child should be praised for any slightest success. Based on analysis of correctional and pedagogic support of children categories under study we established that children with intellectual disability and severe disorders of neural processes dynamics are to be educated individually as they are not able to control their behaviour to the full extent due to disorders of functioning of their brain structures. As a result, their actions are often inadequate; increase of their intellectual facilities and stabilization of their emotional condition is only possible on conditions that they receive individual correctional support. The best results of correctional training and education of children with intellectual disability is achieved by paying particular attention to the highest forms of mental activity, namely development of logical thinking, formation of ability to establish cause-and-effect relations, motivation for labour activities etc. Training and education aimed at correction is to have downright organization: the most complicated disorders of mental activity are to be corrected at first, correction of other forms of mental activity is to be performed after that.

Key words: individual training and education, children with intellectual disorders, correctional and pedagogic support, disorders of nervous dynamics processes.

Стаття надійшла до редколегії 15.12.2017

УДК 378.147:355.233.1(477)(09)18/19»

Олена ЄФІМОВА

аспірантка кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
e-mail: halaburdina_e@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ У ПЕРІОД ПРАВЛІННЯ МИКОЛИ I (30–50-х рр. XIX ст.)

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз проблеми підготовки військових кадрів в Україні у період правління Миколи I (30–50-х рр. XIX століття). Схарактеризовано вплив внутрішньої військової політики Російської імперії другої чверті XIX століття на виховання і навчання молоді у кадетських корпусах. Розглянуто основні нормативні документи, що були прийняті за часів правління монарха («Статут для військових навчальних закладів», «Повчання для освіти вихованців військово-навчальних закладів», «Загальні положень» тощо); охарактеризовано виступи педагогічної громадськості, діячів у військовій галузі щодо перетворення у системі військової освіти у період, що вивчається; висвітлено історію заснування та відкриття кадетських корпусів на теренах України наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. XIX століття.

Ключові слова: підготовка, військові кадри, кадетські корпуси, Микола I, Україна.

У сучасних умовах перед національною безпекою України постає найважливіше завдання – збереження суверенітету та цілісності держави. Події, що відбуваються на теренах України – тимчасова окупація території АР Криму та м. Севастопо-

ля Росією, військові події на сході, вимагають та актуалізують зміни у національній системі підготовки військовослужбовців. Сучасний підхід до підготовки військових фахівців диктує передумови для створення чітко вираженої поетапної

підготовки, яка дозволить протягом усієї служби підвищувати свій військово-професійний фах. У зв'язку з цим особливий науковий інтерес представляє унікальний досвід перших військово-навчальних закладів кадетських корпусів, що були створені на території українських губерній наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. XIX століття за часів правління Миколи I.

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що порушена нами проблема певним чином знайшла відображення у роботах сучасних учених військової історії: М. Балабая, О. Козинець, М. Міліціонової, О. Скрябіна, Ю. Пікуля, А. Ткачука та інших, які зосередили увагу переважно на характеристиці загальних та історичних умов становлення та розвитку системи військової освіти. Однак, незважаючи на велику кількість досліджень, історико-педагогічні аспекти розвитку військової освіти в Україні за часи правління Миколи I розкриті недостатньо.

Метою статті є виявити та схарактеризувати особливості розвитку проблеми підготовки військових кадрів України у період правління Миколи I.

Загальновідомо, що характерною рисою системи освіти в Російській імперії в цілому і військової зокрема, було те, що вона сприймалася в урядових колах не тільки як система підготовки спеціалістів, але й як місце, що може бути сприятливим або несприятливим для розповсюдження усіляких, у тому числі й антиурядових ідей. Саме тому особлива увага була приділена формуванню такого типу особистості вихованця військового навчального закладу, який би відповідав завданням та напрямам самодержавної політики. Зазначимо, що вихованцями кадетських корпусів були діти вищого прошарку тогочасного населення – дворян. Наголосимо, що навчання у кадетському корпусі відкривало дворянству широкі можливості для швидкого отримання чинів і чільних місць в управлінні країною [1, 14].

Зазначимо, що Микола I, як глава держави, не міг не розуміти, що визначальним чинником сили, могутності, авторитету, політичної стабільності держави є її армія, яка, у свою чергу, значною мірою залежала від рівня професійної підготовки командного складу, вишколу нижніх чинів, методів комплектування армії тощо. Відповідно, упродовж 30–50-х рр. XIX століття уряд Російської імперії та особисто імператор Микола I приділяли значну увагу підготовці військових кадрів, про що переконливо доводять різноманітні джерела.

Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що цілеспрямованість урядового курсу в галузі військової освіти, виявилася передусім у створенні єдиної державної ідеології, сутність якої полягала у захисті Царя та Вітчизни. Потрібно було збудувати найбільш сприятливу для військових навчальних закладів «педагогічну» тео-

рію, яка б допомагала формувати бажаний для самодержавства тип особистості майбутнього військового. У цьому сенсі справжньою знахідкою стала «теорія офіційної народності» в основу якої була покладена відома тріада «Православ'я, Самодержавство, Народність», яку сформулював Міністр народної освіти С. Уваров, що відразу ж дістало схвалення Миколи I [2, 118].

Установлено, що першим кроком у реформуванні існуючої в країні системи підготовки військових кадрів було створення у травні 1826 року Особливого комітету, під головуванням генерал-інженера К. Оппермана, й до якого увійшли усі директори столичних кадетських корпусів. Завданням комітету було визначити нові навчальні курси для кадетських корпусів та інших закладів, в яких готували майбутні військові кадри. Зазначимо, що Миколою I було також поставлено перед військовим міністром О. Чернишовим низку завдань, як-от: переглянути перелік дисциплін, що читалися у військово-навчальних закладів, провести чіткий розподіл класів, визначити принципи переведення вихованців з класу в клас; залишити ті курси, які є обов'язковими для усіх типів військових шкіл з уточненням або удосконаленням їх змісту; розробити нові дисципліни тощо.

Зауважимо, що результатом діяльності комітету стали проекти «Статуту для військових навчальних закладів» та «Загальних Положень», які були затверджені імператором у 1830 році.

За положеннями «Статуту для військових навчальних закладів» передбачалося відкриття кадетських корпусів у більшості губернських міст Російській імперії в цілому й підконтрольній їй українських землях.

Аналіз «Загальних Положень» свідчить, що у документі, передусім було визначено мету військових навчальних закладів, що *віддзеркалювала* специфіку військової урядової політики Російської імперії 30–50-х рр. XIX століття. Так, головна мета військово-навчальних закладів – «надати російському дворянству гідний напрямок у вихованні, яке повинно ґрунтуватися на правилах благочестя й чистої моралі та навчити їх усьому, що у визначеному для них званні необхідно; потрібно зробити їх здатними з користю й честю служити Государю, і добробут їхнього життя повинен базуватися на несхитній відданості Престолу» [10].

Наголосимо, що особливе місце в управлінні та контролі за організацією й діяльністю закладів, що надавали військову освіту у межах дослідженого нами періоду належало Головному Керівнику Пажеського, усіх сухопутних кадетських корпусів та Дворянського полку. Зазначимо, що на цій посаді перебували виключно особи імператорського дому. Так, у 30–40-х рр. XIX ст. вищевказаний орган управління очолював Великого князя Михайло

Павлович (1831–1849 рр.), який, за словами, П. Петрова «впродовж вісімнадцяти років віддано, невтомно, як християнин і вірогідний, з глибоким почуттям свого обов'язку допомагав вінченому брату у великій та важкій справі виховання кадрів для армії» [10, 11].

Зазначимо, що діяльність князя Михайла Павловича на посаді керівника головного начальника усіх сухопутних кадетських корпусів та Дворянського полку дістала різні й інколи суперечливі оцінки, як з боку сучасних йому дослідників, так і з погляду науковців незалежної України. Так, сучасник князя В. Фон Бооль – позитивно характеризував його діяльність, зазначаючи, при цьому що він (князь – О. Є.) лише «напускав на себе суворість, а насправді був найдобрішою людиною» [2]. «Князь Михайло Павлович при тій зовнішній суворості, яку можна було спостерігати, мав добре й чуйне серце», – згадував про нього вихованець 2-го кадетського корпусу Н. Воронов. Серед тих, хто негативно оцінив роль Михайла Павловича у реформуванні системи військової освіти в Російській імперії в цілому й на підконтрольних їй українських землях, слід назвати Л. Дубельта – начальника штабу Корпусу жандармів, а пізніше управляючого III відділенням Власної Його Імператорської Величності Канцелярії (1807–1862 рр.) [8, 5–7]. Л. В. Дубельт вважав князя Михайла Павловича «справжньою бідою Росії», людиною, яка на своєму посту «завдала їй великої шкоди»; писав, що князь зовсім не мав уяви про те, як потрібно виховувати підрастаюче покоління. «Хіба він може бути хорошим вихователем юнацтва? Хіба він має поняття про справжнє виховання?», – запитував керівник штабу [8, 6]. «Людина він чесна, але сердита, яка вміє думати лише про те, щоб у хлопчика гудзики були застебнуті, щоб фронт добре рівнявся і щоб діти спритно володіли зброєю. Іграшки! Хіба в цьому полягає справжнє моральне виховання? – Воля ваша, а ця людина – біда Росії. Своім фронтом він збив з толку й Государя» – наголошував урядовець [8, 7].

Установлено, що перетворення у системі військової освіти за часів правління Миколи I були пов'язані передусім з посиленням контролю за військовими навчальними закладами. 29 лютого 1832 р. при Головному начальнику був створений Штаб управління військовими навчальними закладами, якого з 1835 р. очолював Я. Ростовцев. На початку 40-х рр. XIX ст. при Штабі управління військовими навчальними закладами було створено Навчальний комітет, головою якої було також призначено генерала Я. Ростовцева. Наголосимо, що за свідченням дослідників (П. Зайончковський, О. Каменев, П. Солоніцин та інші), фігура Я. Ростовцева, була однією з найбільш значних особистостей предреформеної історії Росії. Політичні погляди

його як державного діяча, зазначає П. Солоніцин, сформувалися в рамках християнських традицій і під впливом просвітницьких ідей, які були «ним раціонально осмислені і вписані в контекст реальних проблем, що стояли перед російським суспільством 30–50-х рр. XIX століття». За словами дослідника, Я. Ростовцев, як керівник військово-навчального відомства, багато зробив для розвитку військової школи, а його діяльність, як голови Штабу військово-навчальних закладів у 30–50-х рр. XIX ст., «добре ілюструє ті загальні процеси, які відбувалися в роки царювання Миколи I в центральному урядовому апараті» [11, 82].

Установлено, що під керівництвом генерал-ад'ютанта Я. Ростовцева були складені навчальні програми для ВНЗ, які були введені в практику у 1844 році. Відгуки, що надійшли після впровадження нових програм, стали основою підготовленого Я. Ростовцевим «Повчання для освіти вихованців військово-навчальних закладів». Зазначимо, що у розробці положень документа взяли участь також видатні науковці того часу: академіки – М. Остроградський, В. Плетньов, Ф. Буслаєв, а також відомі діячі, колишні наставники-наглядачі з наукових предметів при Штабі військово-навчальних закладів: В. Раєвський, М. Рождественський та інші. Зауважимо, що сучасники характеризували «Повчання» як прекрасну пам'ятку діяльності Я. Ростовцева [11, 82].

Аналіз вищезазначеного документа свідчить, що у «Повчанні», було чітко визначено «дух, цілі, напрями, метод і обсяг» яких слід було дотримуватися у «морально-розумовому вихованні у військово-навчальних закладах», а також при укладанні «докладних навчальних програм, конспектів і керівництв по кожному предмету викладання» [13].

Зауважимо, що, визначаючи головні засади організації навчального процесу у військових навчальних закладів, автор «Повчання» наголошував, що жоден навчальний заклад у Європі не можуть бути прикладом для закладів Росії. Тому визначення мети, обсягу, повноти навчання у кадетських корпусах залежить від «місцевих міркувань, наближених виключно до нашого російського побуту й до наших основних законів та ступені сучасної освіти Росії» [13, 2].

Згідно положень вищезазначеного документа виховання у військово-навчальних закладах – кадетських корпусах – повинно було здійснювати за двома напрямками: загальним і спеціальним: громадянським і військовим. Кожний із напрямів повинен був ґрунтуватися «на любові до Бога, церкви, Престолу, на безкорисливій любові до Батьківщини, на душевній свідомості про борг сімейний та громадський (військовий і цивільний)» [13, 2–4].

Привертають увагу і якості майбутнього офіцера – вихованця кадетського корпусу, що були

визначені Я. Ростовцевим «з якими вихованці військово-навчальних закладів повинні переходити зі шкільної лави в ряди імператорської армії», а саме: «...надійний товариш; добрий, скромний і освічений юнак; виконавчий, терплячий і кмітливий офіцер» [13, 2].

Аналіз «Повчання для освіти вихованців військово-навчальних закладів» свідчить, що у ньому було також чітко визначено структуру та критерії прийому до закладу. Так, зазначалося, що військово-навчальні заклади – це закриті училища, призначені не тільки для навчання, але й для виховання, у яких вихованці перебувають до 18 років і після закінчення закладу відразу ж надходять до служби, у віці, «з якого в Європі тільки починають вчитися самостійно». Право вступу до кадетських корпусів мали виключно дворяни. При військово-навчальних закладах повинні були бути створені підготовчі курси, в яких упродовж двох років, хлопчики, що вступили до корпусу «...з різним початковим вихованням, отримують базові знання і поступово привчаючись до праці, починають вчитися рівно і систематично» [13, 3–4].

Зауважимо, що запропоновані Я. Ростовцевим у «Повчанні для освіти вихованців військово-навчальних закладів» основні вимоги щодо навчальних програм та викладання предметів у військово-навчальних закладах, були побудовані на прогресивних ідеях того часу, зокрема на таких принципах, як-от: індивідуального підходу («мати на увазі, що здібності й схильності вихованців, як і взагалі всіх людей, не однакові»); розвивального навчання («заснувати все викладання не на механічній праці пам'яті, а на розвитку моральному і розумовому»); наочності («всі абстрактні поняття пояснювати, як тільки можна, і прикладами, і завданнями, і додатками, щоб вихованець не тільки вірив, але й переконувався») тощо [13, 6–8]. Зазначимо, що автором було також розроблено інструкції з кожного загального предмета.

Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що підготовлений Я. Ростовцевим і затверджений Миколою I документ отримав схвальну оцінку, як з боку його сучасників, так й дослідників подальших років. Так, Рада про військово-навчальні заклади, що діяла у 1848 році, охарактеризувала цей документ, як «надзвичайно позитивний як для військово-навчальних закладів, так і для майбутнього покоління російських офіцерів» й запропонувала, щоб, точно враховуючи положення інструкцій, були невідкладно розроблені детальні навчальні програми, конспекти і керівництва з предметів, що викладалися у військово-навчальних закладах. Наголосимо, що членами Ради були висловлені й застереження щодо відсутності підготовлених викладачів, які б змогли

внести зміни та нові «високі» думки у процес навчання тогочасних навчальних закладів.

Радянський дослідник О. Каменєв, звернувши увагу на закладений у «Повчанні» «надійний фундамент в освіті кадетів (християнство та вірнопідданство), розвиток моральних сил особистості (скромність, порядність) і виконавських якостей», зауважив, що у документі було зроблено спробу звужити спектр освіти офіцера до мінімуму військових наук, а також відчувається «деяка непослідовність у вирішенні питань розумового виховання й, перш за все, самостійності та критичності мислення». «Думається, – писав О. Каменєв, – такий зворот був не випадковим: це диктувалося класовими міркуваннями й, передусім, бажанням не допустити вільнодумства в офіцерському середовищі. Є слушним і припущення про те, що революційно-демократичні ідеї стали турбувати самодержавство. Позначались і наслідки грудневих подій 1825 року (повстання декабристів) [7, 51].

Отже, на кадетські корпуси, як одну із складових системи військової освіти дослідженого періоду, було покладено завдання ґрунтовно підготувати офіцерів для армії, які й після закінчення закладу продовжують вчитися і можуть «самі йти і далі без допомоги сторонньої». Аналіз наукових джерел свідчить, що за часів правління Миколи I система військової освіти постійно модернізувалася. Так, була розширена мережа кадетських корпусів шляхом їх відкриття в губернських містах. Зазначимо, що як і раніше створені, так і нові кадетські корпуси постійно перебували у центрі уваги правлячих кіл, представники яких не лише контролювали процес формування у вихованців «правильного» способу думок, але й брали безпосередню участь у розробці навчальних програм, які відповідали вимогам того часу.

На українських землях, які перебували у складі Російської імперії, кадетські корпуси з'являються у 30-х рр. XIX ст. У процесі наукового пошуку виявлено, що 27 вересня 1829 р. малоросійським військовим генералом-губернатором князем М. Репніним-Волконським було оголошено про створення кадетського корпусу у Полтаві. Указ про заснування було підписано 5 квітня 1836 року у документі наголошувалося, що новостворений «заклад є пам'ятником перемоги, отриманої Петром I» й іменується відповідно «Петровсько-Полтавським» [11, 11]. Прикметно, що Петровсько-Полтавський кадетський корпус був єдиним закладом, літній табір якого розташовувався на справжньому полі битви. Урочисте відкриття корпусу відбулося 6 грудня 1840 року. Установлено, що першим директором закладу став генерал-майор В. Светловський, який за свідченнями сучасників «приносив істотну користь своєю педагогічною діяльністю». Головним завданням підготовки

військових кадрів у Петровському Полтавському кадетському корпусі було «формування такої особистості, яка б відрізнялась широтою освіти, почуттям обов'язку, благочестям, безмежною відданістю Государю, безумовною покорою начальнику, ніжною любов'ю і шанобливістю до батьків, повагою до старших, вдячністю вихователям, любов'ю до ближнього, прагненням до розумової освіти і дотриманням зовнішньої пристойності» [11].

Аналіз архівних документів свідчить, що на початку 50-х рр. XIX ст. Миколою I було ініційовано відкриття ще одного військового закладу на теренах України – Київського Володимирського кадетського корпусу, з метою «надати тогочасній армії більшу кількість освічених і знаючих свою справу офіцерів» [6, 3].

Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що особливу роль у відкритті корпусу також відіграло дворянство Київської, Подільської, Волинської, Херсонської та Таврійської губерній. Ними було зібрано 200 тис. карбованців, які було спрямовано на будівництво корпусу. Зауважимо, що Миколою I особисто було обрано місце розташування майбутнього корпусу, а 10 травня 1850 р. відбулися урочисті закладини будівлі першого корпусу.

У ході дослідження виявлено, що 1 січня 1852 р. неранжирований Київський Володимирський кадетський корпус було урочисто відкрито. Директором корпусу було призначено полковника лейб-гвардії Фінляндського полку Адольфа Вольського [4]. На відкритті корпусу київський генерал-губернатор, міністр внутрішніх справ Д. Г. Бібіков, проголосив: «За успіх нового корпусу на втіху Государя, на благо армії і на користь краю» [5]. Зазначимо, що Київський кадетський корпус перебував під патронатом царської родини, яка приділяла особливу увагу закладу. Про це свідчать чисельні подарунки членів царської родини. Так, аналіз матеріалів документів державного архіву м. Києва свідчить, що у листопаді 1852 р. цесаревичем було подаровано корпусу ікону св. Олександра Невського, а у квітні 1858 р. корпусу було надіслано прапор разом із грамотою, підписаною царем Миколою I.

Установлено, що навчально-виховний процес у корпусах забезпечував педагогічний склад, який

формувався з офіцерів-вихователів і викладачів. До їхніх обов'язків належали виховна робота та проведення стройових занять, викладання курсів загальноосвітніх дисциплін, допомога дітям у підготовці домашніх завдань тощо. Зауважимо, що серед викладачів кадетських корпусів України дослідженого періоду були видатні особистості того часу серед яких: автор підручників з арифметики, геометрії, алгебри, тригонометрії Ф. Сімашко, історик, архівознавець, педагог І. Павловський, український громадський діяч, філолог, педагог П. Житецький та інші. Їхній потужний професійно-педагогічний потенціал сприяв формуванню справжнього військового – захисника інтересів держави і суспільства. Так, серед випускників кадетських корпусів, що були створені на українських землях у досліджуваній нами період – генерали Першої Світової війни М. Духонін і О. Самсонов, військовий аташе граф О. Ігнат'єв, військові діячі УНР М. Садовський та В. Петров, діяч Білого руху генерал М. Дроздовський, основоположник тактики винищувальної авіації Є. Крутень, наказні отамани Оренбурзького, Кубанського, Уральського та Забайкальського козацьких військ генерали М. Масловець, Я. Малама, К. Ставровський, І. Назаров та інші. Колишніми кадетами були й філософ М. Бердяєв, природодослідник О. Тілло, історик В. Іконников, художник М. Ярошенко, один із членів першого складу Міжнародного олімпійського комітету, фахівець у сфері фізичного виховання і спорту, генерал О. Бутовський та інші.

Отже, проведений науковий пошук дозволяє зробити наступні висновки: за часів Миколи I відбулися суттєві зміни у системі військової освіти – централізація управління в галузі військової освіти; створення єдиних навчальних програм, поява навчальних посібників та рекомендацій з предметів для військово-навчальних закладів; посилення контролю за вихованням та підготовкою майбутніх офіцерів; відкриття нових кадетських корпусів у тому числі й на терені сучасної України.

Подальші дослідження варто спрямовувати на вивчення особливостей розвитку проблеми підготовки військових кадрів в Україні у період правління Олександра II.

Список використаних джерел

1. Алпатов Н. И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа. Москва, 1958. 243 с.
2. Бооль В. Г. фон. Воспоминания педагога // Русская старина. — 1904. — № 8. — С. 287—305.
3. Друганова О. М. Приватна ініціатива в освіті України (історико-педагогічний аспект) [Текст] : монографія. — Х. : ДИВО, 2008. — 556 с.
4. Держархів м. Києва, ф. 112, оп. 1, спр. 7, арк. 9.
5. Держархів м. Києва, ф. 112, оп. 1, спр. 29, арк. 1.
6. Завадский Н. П. Владимирский киевский кадетский корпус. 1851-10/XII 1901 г. : Исторический очерк. — Киев, 1908. — 145 с.
7. Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в России. — М. : ВПА им. Ленина, 1990. — 195 с.
8. Козинець О. Г. Основні заходи уряду Миколи I в системі управління військовими навчальними закладами / О. Г. Козинець // Російська імперія у XIX – на початку XX ст. Влада і суспільства : механізми взаємодії : збірник наукових статей. — Чернівці : Лозовий В. М., 2014. — С. 322—332.

9. Лалаев М. С. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению. Ч. I. СПб., 1880. — 283 с.
10. Мельницкий Н. Н. Сборник сведений о военно-учебных заведениях в России : в 4 т., 6 ч. — СПб., 1857. Т. 1, Ч. 1, С. 3—7.
11. Павловский И. Ф. Исторический очерк Петровско Полтавского кадетского корпуса (1840-1890). Полтава, 1890. 303 с.
12. Приказ по военно-учебным заведениям от 7 Ноября 1849 года № 1127. — СПб., 1849.
13. Ростовцев Я. И. Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений / Ростовцев Я. И. — СПб., 1849. — 185 с.

References

1. Alpatov N. I. (1958). Educational and educational work in pre-revolutionary boarding school. Moscow, 243 [in Russian].
2. Bool V. G. (1904). Memoirs of the teacher // Russian antiquity, 287 – 305 [in Russian].
3. Drganova O. M. (2008). Private Initiative in Education of Ukraine (Historical and Pedagogical Aspect) [Text]: Monograph. — Kharkiv: DIVO, 556 [in Ukrainian].
4. State Archives of Kyiv, f. 112, op. 1, sp. 7th arc 9 [in Ukrainian].
5. State Archives of Kyiv, f. 112, op. 1, sp. 29, arc 1 [in Ukrainian].
6. Zavadsky N. P. (1908). Vladimirsky Kiev Cadet Corps. 1851- 10 / XII 1901: Historical essay. Kiev, 145 [in Russian].
7. Kamenev A. I. (1990) History of officer training in Russia. – М.: VPA them. Lenin, 195 [in Russian].
8. Kozynets O. G. (2014) Major Activities of the Government of Nicholas I in the System of Management of Military Educational Institutions / O. G. Kozynets // Russian empire in the XIX – early twentieth century. Power and society: mechanisms of interaction: a collection of scientific articles. – Chernihiv: Lozovy VM, 322-332 [in Ukrainian].
9. Lalayev M. S. (1880). Historical essay of military educational institutions, subordinate to their main management, 283 [in Russian].
10. Melnitsky N. N. Collection of information on military educational institutions in Russia: 4 t., 6 hours St. Petersburg, 3-7 [in Russian].
11. Pavlovsky I. F. (1890) Historical essay of Petrovsko of the Poltava Cadet Corps (1840-1890). Poltava, 303 [in Russian].
12. Order of the military educational institutions of November 7. (1849) № 1127. – St. Petersburg, [in Russian].
13. Rostovtsev Y. I. (1849) An instruction for the education of pupils of military educational institutions / Rostovtsev Y. I. – St. Petersburg, 185 [in Russian].

Ефимова О. В. Особенности развития проблемы подготовки военных кадров в Украине в период правления Николая I

В статье осуществлен историко-педагогический анализ проблемы подготовки военных кадров в Украине в период правления Николая I (30–50-х гг. XIX в.). Исследовано влияние изменений во внутренней политике Российской империи второй половины XIX века на воспитание и обучение в военно-учебных заведениях, а именно кадетских корпусах. Рассмотрены основные нормативные документы, принятые во времена правления монарха («Устав для военно-учебных заведений», «Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений», «Общие положения»); охарактеризованы реакцию прогрессивной общественности, педагогов, деятелей в военной области на изменения в системе военного образования в исследуемый период; представлены материалы по истории открытия кадетских корпусов на территории Украины в конце 40-х – начале 50-х гг. XIX века.

Ключевые слова: подготовка, военные кадры, военно-учебные заведения, Украина.

Yefimova O. Development features of the problem of the training of military cadres in Ukraine in the period of the reign of Nicholas I (30–50s of the XIXth century)

The article deals with the historical and pedagogical analysis of the problem of the training of military cadres in Ukraine in the period of the reign of Nicholas I (30-50s of the XIXth century). The influence of the internal military policy of the Russian Empire of the second quarter of the XIXth century on the education and training of youth in cadet corps has been described. The main normative documents that were adopted during the reign of the monarch («Statute for military educational institutions», «Instruction for the education of students of military-educational institutions», «General positions», etc.) have been considered; the performances of the pedagogical community representatives and military leaders on the changes in the system of military education in the period under study have been characterized; the history of the founding and opening of cadet corps on the territory of Ukraine in the late 40's and at the beginning of the 50's of the XIXth century has been highlighted; it has been shown that a lot of professors of higher educational institutions and teachers of gymnasiums worked there, among them there were well-known Ukrainian public figures; it has been discovered that the professional and pedagogical potential contributed to the formation of a true military who is the defender of the interests of the state and society. Among the graduates of the cadet corps, which were founded in Ukraine in the period under study, there were such generals of the First World War as M. Dukhonin and O. Samsonov, a military count O. Ihnatiev, military leaders of the UNR M. Sadovskyi and V. Petrov, a figure of "the White movement", a general M. Drozdovskyi, a philosopher M. Berdiaiev, a naturalist O. Tillo, a historian V. Ikonnykov, an artist M. Yaroshenko, one of the members of the first staff of the International Olympic Committee, a specialist in the field of physical education and sports, a general O. Butovskyi and others.

Key words: training, military cadres, cadet corps, Nicholas I, Ukraine.

Стаття надійшла до редколегії 17. 12. 2017

УДК 378:37.091.12.011.3

Ірина ЗАДОРЖНА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри практики англійської мови та методики її викладання
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна
email: irynazadorzhnai@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ

Визначено особливості формування аудитивної компетентності студентів-лінгвістів четвертого курсу на основі художніх фільмів (доцільність використання художніх фільмів орієнтовно рівня С1; залучення різних видів аудіювання (ознайомлювального, вибіркового, детального; а також інтенсивного з самостійним переглядом та обговоренням в аудиторії, екстенсивного та автономного); створення банку художніх фільмів для інтенсивного та автономного аудіювання, який може регулярно поповнюватися як викладачем, так і студентами; використання за необхідності пам'яток) та обґрунтовано етапи формування іншомовної аудитивної компетентності на основі художніх фільмів (I етап – підготовчий, спрямований на самостійне ознайомлення студентів із новими лексичними одиницями, які суттєво впливають на розуміння його змісту, а також відповідних лінгвосоціокультурних реалій; II етап – цілісний перегляд фільму; III етап – перевірка рівня розуміння змісту; IV етап – критичний аналіз проблематики фільму).

Ключові слова: іншомовна аудитивна компетентність, студенти лінгвістичних спеціальностей, художні фільми, вміння, етапи, вправи.

На сучасному етапі важко переоцінити значення іноземних мов для успішної професійної реалізації особистості. Особлива роль при цьому відводиться фахівцям, для яких іноземна мова є спеціальністю, оскільки часто саме вони забезпечують можливість обміну важливою інформацією і є медіаторами культур. Відтак іншомовна підготовка відповідних фахівців вимагає постійного вдосконалення та залучення різноманітних сучасних засобів.

Одним із компонентів іншомовної комунікативної компетентності є аудитивна компетентність, яка забезпечує сприйняття, розпізнання та розуміння мовлення, «супроводжується активною переробкою отриманої інформації у зв'язку з наявним у аудитора лінгвістичним і прагматичним досвідом та оцінкою цієї інформації у внутрішньому мовленні» [8, 21]. Таким чином, беручи до уваги складність аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, зумовлену рівнем розвитку психічних процесів (сприймання, увага, мислення, пам'ять), психологічних механізмів (у першу чергу інтонаційного та фонематичного слуху, внутрішнього промовляння, ймовірного прогнозування, осмислення, оперативної пам'яті), механізмів смислової переробки інформації (еквівалентних заміни, перекодування, компресії, розширення, трансформації), особливостями аудіотекстів (пов'язаних із мовним оформленням та змістом), умовами пред'явлення

(тривалість звучання, кількість пред'явлень, темп, джерело мовлення, наявність опор), наявністю в слухача лінгвістичного та прагматичного досвіду, можемо стверджувати, що формування аудитивних умінь повинно бути цілеспрямованим та методично коректно спроектованим процесом, який потребує особливої уваги. Зазначимо, що донедавна вміння аудіювання не входили в перелік об'єктів контролю на ЗНО з іноземних мов, а отже досить часто в школах не приділяли достатньої уваги формуванню аудитивної компетентності.

На сучасному етапі існує низка досліджень щодо формування іншомовної аудитивної компетентності студентів мовних спеціальностей. Зокрема, Р. І. Вікович розроблено методику навчання аудіювання англійських теленовін [4]; О. Ю. Бочкарьовою – методику навчання професійно орієнтованого аудіювання майбутніх учителів англійської мови [3]; М. Ю. Новіковим – методику навчання студентів-лінгвістів аудіювання художніх фільмів, в основу якої покладено режим прискореного пред'явлення фрагментів фільмів за допомогою DVD-плеєра [5]. Робота О. О. Сіваченко присвячена навчанню аудіювання англійських драматичних творів студентів старших курсів [7], а Шевкопляс Л. В. – формуванню англійської компетентності в аудіюванні у процесі самостійної роботи з використанням матеріалів подкастів на першому курсі навчання [8].

Попри значний інтерес дослідників до проблеми, недостатньо вивченим залишається питання формування іншомовної аудитивної компетентності студентів-лінгвістів старших курсів бакалаврату. Крім того, необхідність підвищення мотивації студентів зумовлює вибір сучасних та ефективних засобів навчання, серед яких особливе місце посідають художні фільми.

Мета статті – проаналізувати особливості формування аудитивної компетентності студентів-лінгвістів четвертого курсу на основі художніх фільмів та обґрунтувати етапи формування такої компетентності.

З урахуванням вимог програм [6; 11] робимо висновок, що студенти IV курсу повинні оволодіти вміннями ознайомлювального (розуміти основні положення тривалого (більше 30 хвилин), нечітко структурованого, недостатньо зв'язного мовлення, висловленого в середньому (130–150 слів/хв.) та швидкому темпі (близько 170 слів/хв.)); вибіркового (виокремлювати всю необхідну інформацію із складних у мовному і змістовому плані презентацій, промов, лекцій, дебатів, висловлених у середньому та швидкому темпі); детального (розуміти деталі тривалого і складного у мовному і змістовому плані мовлення на складні абстрактні теми, які знаходяться у сфері академічних та майбутніх професійних інтересів студентів; вільно розуміти зміст більшості фільмів і телепрограм, які містять значну кількість сленгу та ідіом) аудіювання. З викладеного можна зробити два висновки: по-перше, перегляд художніх фільмів передбачено програмними вимогами, що доводить доцільність використання художніх фільмів для формування іншомовної аудитивної компетентності студентів четвертого курсу; по-друге, рівень програмних вимог розширює спектр фільмів, придатних для перегляду, адже зазвичай автентичні художні фільми є доволі складні в плані мовного оформлення.

У сучасній методиці виділяють також інтенсивне та екстенсивне аудіювання. Перше передбачає прослуховування (перегляд фільму) під керівництвом викладача для цілеспрямованого розвитку певних механізмів, навичок, умінь, а друге – прослуховування (перегляд фільму) відповідно до самостійного вибору студента, поза аудиторією для власного задоволення та у свій вільний час з метою зазвичай глобального розуміння (хоча у випадку перегляду фільмів залежно від фільму і мети можливе й детальне його розуміння) [12]. Зазначимо, що інтенсивне аудіювання теж може відбуватись під опосередкованим керівництвом викладача, який заохочує та опосередковано контролює процес, надаючи, однак, студентам можливість вибору, які фільми і коли переглядати.

Вважаємо за доцільне розглядати ще один вид аудіювання – автономне аудіювання [10], за якого викладач жодним чином не залучений до процесу, адже воно відбувається повністю за ініціатииви студента з метою задоволення різних потреб (навчальних, естетичних тощо). Автономне аудіювання може значно покращити рівень сформованості аудитивних умінь студента.

Крім програмних вимог, доцільність використання художніх фільмів для розвитку аудитивної компетентності студентів зумовлена низкою інших факторів: можливістю використання різних видів аудіювання (ознайомлювального, вибіркового, детального, а також інтенсивного, екстенсивного та автономного), паралельного формування лінгвосоціокультурної компетентності; мотиваційним потенціалом художніх фільмів; наявністю відеоряду, що значно полегшує сприймання; можливістю підбору фільмів різного рівня складності, застосування різних режимів перегляду залежно від мети (кількість пред'явлень, кількаразовий перегляд незрозумілих уривків, перегляд із/без субтитрів тощо), широкий вибір фільмів, що зумовлює можливість вибору відповідно до інтересів, рівня тощо.

Студентам четвертого курсу, які характеризуються доволі високим рівнем володіння іноземною мовою, доцільно пропонувати фільми, які орієнтовно відповідають рівню C1 за Загальноєвропейськими рекомендаціями. При цьому при перегляді художніх фільмів варто залучати різні види аудіювання (ознайомлювальне, вибіркоче, детальне; інтенсивне, екстенсивне). При організації інтенсивного аудіювання варто орієнтуватись на самостійний перегляд студентами художніх фільмів, оскільки на четвертому курсі майбутні філологи чи вчителі іноземних мов характеризуються доволі високим рівнем автономії, а отже, здатні ефективно та відповідально працювати самостійно. З цієї метою доцільно створити банк відеофільмів, який може регулярно поповнюватись як викладачем, так і студентами.

Враховуючи погляди Н. І. Бичкової [2], вважаємо, що в процесі самостійної роботи перегляд художніх фільмів повинен здійснюватись у чотири етапи. Конкретизуємо ці етапи та наведемо відповідні приклади вправ. Зазначимо, що в даному випадку ми орієнтуємось на інтенсивне детальне аудіювання.

Перший етап (підготовчий) – самостійне ознайомлення студентів із новими лексичними одиницями, які суттєво впливають на розуміння його змісту, а також відповідними лінгвосоціокультурними реаліями. Студенти отримують матеріал у друкованому вигляді, який містить не лише

перелік і тлумачення англійською мовою нових лексичних одиниць, а й приклади їх вживання на рівні словосполучення та речення, а також речення-прикладу з фільму. Студентам можна запропонувати самостійно виконати кілька вправ для засвоєння лексичних одиниць. Наприклад, знайти відповідність між словом та його дефініцією, перекласти запропоновані слова українською мовою, заповнити пропуски в реченнях. Особливої уваги потребують фразеологічні та ідіоматичні звороти, які широко застосовуються в розмовній мові. За необхідності студентів потрібно забезпечувати ключами для самоперевірки. Крім того, перед переглядом фільму студентів слід забезпечувати коментарем певних лінгвосоціокультурних явищ. Студентам доцільно також рекомендувати ознайомлюватися з новим мовним матеріалом напередодні перегляду фільму для кращого засвоєння мовних одиниць. Зазначимо, що кількість семантизованих та опрацьованих лексичних одиниць, а також кількість вправ не повинні бути обтяжливими, оскільки багато слів та словосполучень неможливо згадати під час перегляду фільму навіть за умови їх попередньої семантизації та опрацювання. Що стосується вправ, їхня основна мета – оволодіння лексичними одиницями на рецептивному рівні, налаштування на перегляд фільму.

На допереглядовому етапі вважаємо за доцільне зацентрувати увагу студентів на інформації про фільм, його авторів, акторському складі, історії створення (якщо вона становить певний інтерес), критичних відзивах про нього, історичному підґрунті.

Так, перед переглядом художнього фільму «The Queen» («Королева») студентам можна запропонувати знайти інформацію про HM Queen Elizabeth, Princess Diana, Tony Blair, HM Queen Mother, Prince Charles та ін.

Приклад 1.

Мета: ознайомити студентів із дійовими особами фільму, розширити соціокультурні знання студентів щодо членів королівської сім'ї і державних діячів Об'єднаного королівства Великобританії.

Завдання: Find information about HM Queen Elizabeth, Princess Diana, Tony Blair, HM Queen Mother, Prince Charles, Prince Philip. Be ready to present it in the classroom.

Приклад 2.

Мета: семантизувати лексичні одиниці, які викликать труднощі розуміння художнього фільму.

Завдання: Read and translate the sentences taken from the film paying special attention to the underlined words and word combinations. Use a dictionary when necessary.

Аудіоряд:

1. I don't measure the depth of a curtsey, Robin. I leave that to my sister.

2. In Balmoral all seems to breathe freedom and peace and to make one forget the world and its sad turmoils.

3. Let's just re-cap on what's happened.

4. Isn't that precisely the sort of extravagance they attack us for?

5. You're writing your maiden speech as Prime Minister.

6. This is not a time for recriminations, however I would say that I always believed that the press would kill her in the end. It might be an idea to pay tribute to her life and achievements.

7. It's a family funeral, Mr. Blair. Not a fairground attraction.

8. I think the Princess has already paid a high enough price for exposure to the press.

9. They screwed up her life. Let's hope they don't screw up her death.

10. Then perhaps we should plan for any contingency.

11. I believe a few over-eager editors are doing their best to sell newspapers, and it would be a mistake to dance to their tune.

12. My advisers have been taking the temperature among people on the streets, and the information I'm getting is that the mood is quite delicate.

13. Swift prosecution of these matters, he felt, might, just might avert disaster.

14. My dear, you are the greatest asset this institution has.

Приклад 3.

Мета: автоматизувати дії студентів з лексичними одиницями, які викликать труднощі під час перегляду фільму.

Завдання: Fill in the gaps in the sentences with one of the following words:

recriminations, tribute, re-cap, turmoil, maiden speech, exposure, screwed up, extravagance, curtsey, contingency.

1. Traditionally, women and girls ____ for those of senior social rank just as men and boys bow.

2. Ashley gazed at him, her thoughts in ____.

3. Let me ____ what has been discussed so far.

4. Her only ____ was expensive cars.

5. Bitter accusations and ____ followed the disaster.

6. The players wore black armbands as a ____ to their late teammate.

7. The ____ of his underground political activity caused a great scandal.

8. It really ____ her when her mother died.

9. He was prepared for every ____.

10. He was to make his ____.

Другий етап – цілісний перегляд фільму.

Переглядаючи самостійно фільм, студенти можуть перекручувати плівку назад для повторного перегляду окремих фрагментів із метою максимального розуміння змісту.

Перед переглядом фільму студентам потрібно запропонувати завдання, які їм потрібно буде виконати під час перегляду. Це можуть бути вправи на розвиток лінгвосоціокультурного спостереження, розуміння лінгвосоціокультурної інформації. Наприклад, під час перегляду фільму «The Queen» можна запропонувати студентам занотувати, які традиції і церемонії згадуються чи відображено в фільмі, чи які газети цитуються героями фільму.

Третій етап – перевірка рівня розуміння змісту. Студенти самостійно виконують переважно умовно-комунікативні та комунікативні вправи: визначення правильності – неправильності тверджень, запропонованих викладачем; відповіді на запитання; продовження речень; розташування тверджень у послідовності відповідно до змісту фільму; передача змісту фільму в усній чи письмовій формах, які перевіряються викладачем на аудиторних або індивідуальних заняттях, а також у процесі взаємоперевірки та самоперевірки.

Приклад 4.

Мета: навчити студентів розуміти загальний зміст і основні деталі художнього фільму.

Завдання: Decide if the statements are true or false. If they are false, correct them.

1. The Royal family was sympathetic to Princess Diana.
2. Tony Blair was a strong monarchist.
3. Queen Mother persuaded Queen Elizabeth to show her strength and stay in Balmoral.
4. Tony Blair was the first official who made a statement after Diana's death.
5. The Union Flag flies at half mast upon the deaths of members of the Royal Family.
6. Diana's funeral was supposed to be public from the very beginning.
7. People were very dissatisfied with the Royal family's indifference to Diana's death.
8. Prince Charles was afraid to be killed by some anti-monarchist.

Приклад 5.

Мета: навчити студентів розуміти деталі художнього фільму.

Завдання: After you have watched the film, do the following task to check how well you have understood it.

I. Choose the correct item.

1. Tony Blair had ... child / children.
a) two; b) three; c) four; d) one.

2. Tony Blair was the Queen's ... Prime minister.

a) eleventh; b) tenth; c) eighth; d) twelfth.

3. How long did the first meeting of Queen Elizabeth and Tony Blair as a Prime minister last?

a) ten minutes; b) twenty minutes; c) fifteen minutes; d) five minutes.

4. The Queen first Prime Minister was

a) Margaret Thatcher; b) Sir Winston Churchill; c) Sir Anthony Eden; d) Harold Macmillan.

5. Tony Blair was in opposition for ... years.

a) eighteen; b) fifteen; c) five; d) eight.

6. ... of people believed that the Queen's indifference to Diana's death had damaged the monarchy.

a) 50%; b) 20%; c) 70%; d) 10%.

7. In conversation with Tony Blair Queen Elizabeth expresses her conclusion that nowadays ...

a) people still value traditions; b) people value money;

c) people like shows; d) people still value constancy.

8. Tony Blair was a representative of a ... party.

a) Labour; b) Democratic; c) Conservative; d) Republican.

9. During the war the Queen

a) worked as a mechanic; b) worked as a nurse; c) didn't work; d) worked as a teacher.

10. The first thing Tony Blair was going to pay attention to was ...

a) educational reform; b) economic reform;

c) consitutional reform; d) political reform.

II. Answer the following questions.

1. Does the Queen have the right to vote?

2. What is «Tay Bridge»?

3. Why did Charles ask Tony Blair to deal with his mother? What actually did he ask the Prime Minister for?

4. Did Prince Philip want to be present at Diana's funeral?

5. What features did the Queen appreciate as she explained to Tony Blair?

6. What made the Queen change her mind and go to London?

7. What made Diana so popular?

8. How did Diana's death influence British society?

9. Why was Charles afraid of being shot?

10. What interesting facts about the Queen are mentioned in the film (her parents, husband etc.)?

Четвертий етап – критичний аналіз проблематики фільму, який передбачає різноманітні творчі та проблемно-пошукові завдання (характеристика головних персонажів, подій, ідей; аналіз учинків героїв і можливих варіантів поведінки, які, на думку студентів, є більш виправданими в тій чи іншій ситуації; прийняття чи

неприйняття студентами позиції авторів у вирішенні певних морально-етичних проблем тощо). Результатом аналізу є написання есе за орієнтованою тематикою, запропонованою викладачем, чи усне обговорення на аудиторному занятті.

Приклад 6.

Мета: навчити студентів розуміти імпліцитну інформацію художнього фільму.

Завдання: You are a teacher. Your students are asking you to explain some episodes of the film and some facts about the Royal family:

Do you think Charles was ready to leave the Queen in the firing line?

What did the Queen mean when answering Charles' question why the public hated them so much she answered «not us».

Why did Tony Blair support the Queen?

What does the episode with the stag mean?

Приклад 7.

Мета: навчити студентів критичного розуміння змісту художнього фільму.

Завдання: You are a film director. You are going to shoot a scene with the Queen and a little girl who unexpectedly gave her flowers. Explain the idea and the importance of the episode to the actors.

Успішність самостійного аудіювання, а також рівень компетентності в аудіюванні загалом значною мірою залежать від стратегій, які використовують студенти. Часто слухачам пропонують пам'ятки з описом ефективних стратегій. Якщо па-

м'ятки використовуються з першого курсу, на старших курсах необхідності в них уже немає, оскільки викладені в них рекомендації переходять у внутрішній план, стають внутрішнім компонентом діяльності [1, 118].

Таким чином, ми визначили особливості формування аудитивної компетентності студентів-лінгвістів четвертого курсу (доцільність використання художніх фільмів орієнтовно рівня С1, залучення різних видів аудіювання (ознайомлювального, вибіркового, детального; а також інтенсивного з самостійним переглядом та обговоренням в аудиторії, екстенсивного та автономного); створення банку художніх фільмів для інтенсивного та автономного аудіювання, який може регулярно поповнюватися як викладачем, так і студентами; використання за необхідності пам'яток) та обґрунтували етапи формування іншомовної аудитивної компетентності на основі художніх фільмів (I етап – підготовчий, спрямований на самостійне ознайомлення студентів із новими лексичними одиницями, які суттєво впливають на розуміння його змісту, а також відповідних лінгвосоціокультурних реалій; II етап – цілісний перегляд фільму; III етап – перевірка рівня розуміння змісту; IV етап – критичний аналіз проблематики фільму).

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики формування іншомовної аудитивної компетентності старшокурсників із використанням науково-популярних фільмів.

Список використаних джерел

1. Барбакова Е. В. Методика использования опор для чтения текстов различных функциональных стилей (языковой вуз, 1 курс) : дис.... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Барбакова Екатерина Викторовна. — Улан-Удэ, 2005. — 184 с.
2. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограм та фонограм для навчання іноземних мов / Наталія Іванівна Бичкова. — К. : Віпол, 1999. — Ч. 1. — 107 с.
3. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бочкарьова Олена Юріївна. — К., 2007. — 281 с.
4. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовин : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вікович Роксоляна Ігорівна. — К., 2011. — 344 с.
5. Новиков М. Ю. Обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов с использованием DVD (на материале современных французских художественных фильмов): дисс.... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Новиков Михаил Юрьевич. — Пятигорск, 2011. — 198 с.
6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.] ; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Солов'я. — Вінниця : Нова книга, 2001. — 245 с.
7. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сіваченко Олена Олександрівна. — К., 2009. — 284 с.
8. Тимина С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / С. В. Тимина. — Н. Новгород, 2003. — 25 с.
9. Шевкопляс Л. В. Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи: дис.... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Шевкопляс Людмила Вікторівна. — К., 2017. — 273 с.
10. Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. — 3 ed. — Pearson Education ESL, 2007. — 569 p.
11. Curriculum: für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen hochschulen; за ред. Н. Ф. Бориско. — К. : Ленвіт, 2004. — 256 с.
12. Pilott M. How to Teach a Language. — XLIBRIS, 2013. — 142 p.

References

1. Barbakova, E. V. (2005). Metodika ispol'zovaniya opor dlia chtenija tekstov razlichnykh funkcional'nykh stilej (jazykovoj vuz, 1 kurs) [Methods of using clues for reading texts of different styles (language department, 1 year of study)]. Candidate thesis. Ulan-Ude [in Russian].
2. Bychkova, N. I. (1999). Osnovy vykorystannia videofonohramy ta fonohramy dlia navchannia inozemnykh mov [Foundations of using audiotexts and video for foreign language teaching]. Kyiv: Vipol. Part 1 [in Ukrainian].
3. Bochkarova, O. Yu. (2007). Metodyka navchannia maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy profesiino spriamovanoho audiiuvannia [Methods of teaching future English teachers professional listening]: Candidate thesis. Kyiv [in Ukrainian].
4. Vikovych, R. I. (2011). Metodyka navchannia studentiv movnykh spetsialnostei audiiuvannia anhlo movnykh telenovyn [Methods of teaching Foreign languages students listening comprehension of English news]. Candidate thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Novykov, M. Yu. (2011). Obuchenie inoyazychnoj auditivnoj kompetencii studentov-lingvistov s ispol'zovaniem DVD (na materiale sovremennykh francuzskikh hudozhestvennykh fil'mov) [Teaching foreign language listening skills of students of Linguistics with the DVD (on the basis of modern French fiction films)]. Candidate thesis. Pyatyhorsk [in Russian].
6. Prohrama z anhliiskoi movy dlia universytetiv / instytutiv (piatyrichnyi kurs navchannia) : Proekt [Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes: Draft]; ed. by S. Yu. Nikolaieva, M. I. Solovei. Vinnytsia : «Nova knyha» [in English].
7. Sivachenko, O. O. (2009). Navchannia audiiuvannia anhlo movnykh dramatychnykh tvoriv studentiv starshykh kursiv movnykh spetsialnostei [Teaching listening comprehension of English drama to senior foreign language students]. Candidate thesis. Kyiv [in Ukrainian].
8. Timina, S. V. (2003). Metodika obuchenija inostrannykh studentov audirovaniju na materiale jazyka special'nosti (na jetape vvodno-predmetnogo kursa) [Methods of teaching foreign students listening skills on the basis of speciality language]. Extended abstract of candidate's thesis. N. Novgorod [in Russian].
9. Shevkoplyas, L. V. (2017). Formuvannya anhlo movnoyi kompetentsiyi v audiyuvanni maybutnikh uchyteliv u protsesi samostiyanoi roboty [Forming future teachers' English listening competence in the process of self-study work]. Candidate thesis. Kyiv [in Ukrainian].
10. Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. – 3 ed. — Pearson Education ESL, 2007. — 569 p.
11. Curriculum: für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen hochschulen; ed. by N. F. Borysko. Kyiv: Lenvit. [in German].
12. Pilott M. How to Teach a Language. — XLIBRIS, 2013. — 142 p.

Задорожная И. П. Формирования иноязычной аудитивной компетентности студентов лингвистических специальностей на основании художественных фильмов

Определены особенности формирования аудитивной компетентности студентов-лингвистов четвертого курса (целесообразность использования художественных фильмов ориентировочно уровня C1, вовлечение разных видов аудирования (ознакомительного, выборочного, детального, а также интенсивного с самостоятельным просмотром и обсуждением в аудитории, экстенсивного и автономного); создание банка художественных фильмов для интенсивного и автономного аудирования, который может регулярно пополняться как преподавателем, так и самими студентами; использование при необходимости памяток) и обосновали этапы формирования иноязычной аудитивной компетентности на основании художественных фильмов (I этап – подготовительный, направленный на самостоятельное ознакомление студентов с новыми лексическими единицами, которые существенно влияют на понимание его содержания, а также лингвосоциокультурными реалиями; II этап – просмотр фильма, III этап – проверка уровня понимания содержания, IV этап – критический анализ проблематики фильма).

Ключевые слова: иноязычная аудитивная компетентность, студенты лингвистических специальностей, художественные фильмы, умения, этапы, упражнения.

Zadorozhna I. Forming Foreign Language Listening Competence of Linguistic Students on the Basis of Fiction Films

The article deals with the problem of forming foreign language listening skills of senior linguistic students on the basis of fiction films. Listening skills can be effectively acquired and developed through movies as different types of listening (skimming, scanning and listening for details as well as intensive, extensive and autonomous listening) can be utilized; watching movies can provide the development of students' awareness of the foreign culture, enhance their motivation; a great scope of films enable their appropriate selection according to the student's level of language skills and interests; video promotes comprehension; different options available (e. g., using subtitles) can contribute to comprehension and listening skills development. The peculiarities of forming foreign language listening skills of senior linguistic students (advisability of using fiction films which correspond to C1 level of language proficiency, encouraging different types of listening– skimming, scanning and listening for details as well as intensive with home watching and class discussion, extensive and autonomous listening; creating a bank of fiction films for extensive and autonomous listening, regular enrichment of the bank by both the teacher and students) have been specified in the article. The requirements to the level of listening comprehension skills of senior linguistic students have been substantiated. The stages of forming foreign language listening skills of senior linguistic students on the basis of fiction films have been grounded (I stage – preparatory, aimed at learning new vocabulary, which influences comprehension, and getting acquainted with sociocultural information; II stage – watching the film; III stage – assessment of the comprehension of the film; IV stage – critical analysis of the film). The stages have been exemplified with the exercises developed to the film «The Queen».

Key words: foreign language listening competence, linguistic students, fiction films, skills, stages, exercises.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 811.111'253:81'23

Наталія ЗІНУКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської філології та перекладу
Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна
e-mail: natzinukova@gmail.com

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА: УСНИЙ ПОСЛІДОВНИЙ ПЕРЕКЛАД

У статті представлено розробку системи педагогічних технологій формування фахової перекладацької компетентності (ФКП) в усному послідовному перекладі у здобувачів другого рівня вищої освіти, спрямованої на послідовну інтеграцію когнітивних, психолінгвістичних, комунікативних та регулятивних складових професійної діяльності. Основна увага приділяється формуванню та розвитку спеціальних компетентностей, що вважаються основними для професійної діяльності. Методологічною базою для визначення змісту ФКП стали підходи, що дозволяють виокремити структуру фахової компетентності усного перекладача, яка включає білінгвальну, особистісну, предметну, перекладацьку і стратегічну компетентності.

Ключові слова: усний переклад, фахова компетентність, білінгвальна, особистісна, предметна, перекладацька, стратегічна компетентність.

Очікуваними результатами освітнього процесу здобувачів другого рівня вищої освіти спеціальності «Філологія (Переклад)» у сучасних умовах виступає становлення фахової перекладацької компетентності, яку можна розуміти як здатність професійного перекладача креативно використовувати когнітивні ресурси своєї мовної свідомості для вирішення професійних завдань смислового трансферу у ситуаціях міжкультурної ділової комунікації. Процес формування фахової перекладацької компетентності є складною системою, у якій виділяється декілька підструктур: перша – це компоненти цілісного педагогічного процесу (вихідний стан, мета, педагогічні засоби, умови, результат); друга – навчальна та навчально-професійна діяльність; третя – теоретична та практична підготовка, яка включає аудиторні заняття, індивідуальну та самостійну роботу, а також виробничу практику; четверта – формування фахової перекладацької компетентності як мета діяльності викладача і самостійна діяльність студента з управління формуванням своєї професійної компетентності. Для успішного виконання своєї діяльності перекладач має володіти професійною компетентністю, а саме – фаховою перекладацькою.

Питанням перекладацької компетентності (ПК) присвячено чимало досліджень, і існує декілька її визначень. Л. К. Латишев розглядає ПК як сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють перекладачеві успішно вирішувати свої професійні завдання [7, 12]. За трактуванням Н. Н. Гавриленко, ПК вважається здатністю передавати з однієї мови на іншу інформацію (як у письмовій, так і в усній формі) з урахуванням різниці між двома те-

кстами, комунікативними ситуаціями і культурами [2, 28]. Повне та вичерпне визначення ПК можна знайти у О. Д. Швейцера, який тлумачить ПК як складну багато вимірну категорію, що включає усі кваліфікаційні характеристики, які дозволяють перекладачеві здійснювати акт міжмовної та міжкультурної комунікації, зазначаючи особливе «перекладацьке» володіння двома мовами; володіння технологією перекладу; знання норм мови перекладу; знання перекладацьких норм, що зумовлює вибір стратегій перекладу; знання норм стилю й жанру певного тексту; певний мінімум фонових знань, необхідних для адекватної інтерпретації вихідного тексту і предметних знань для здійснення успішного перекладу у межах спеціалізації перекладача [11, 28].

Питанням перекладацької компетентності, а також розробки її структури та змісту присвячено багатьох досліджень, але на сьогоднішній день не існує єдиної думки відносно цього явища та його компонентів. Мета статті – розробка структури та змісту фахової компетентності усного перекладача.

З метою вирішення питання щодо компонентного складу ПК та в результаті аналізу численних тенденцій наукових шкіл внаслідок появи нових теоретичних лінгвістичних моделей у тому числі й англомовних дослідників [12; 13; 14; 15], зважаючи на переклад словосполучення *translation and translator's competence* у контексті, беремо за основу термін Л. М. Черноватого *фахова компетентність перекладача* (ФКП), яка визначається як знання, уміння та навички, необхідні для здійснення певного виду перекладу на фаховому рівні [10, 174].

Розглянемо точки зору деяких дослідників з метою уточнення її структури і змісту та виділення серед номенклатури компетентностей тих, що грають вирішальну роль у діяльності перекладача й співвідносяться із усним перекладом. Н. В. Комісарова виокремлює мовну, мовленнєву, текстотвірну, країнознавчу, культурологічну, перцептивну та інтерактивну компетенції, які складають ФКП [6]. Н. Н. Гавриленко виділяє комунікативну компетенцію, до складу якої входять лінгвістична, прагматична, соціолінгвістична компетенції, спеціальну компетенцію та її базову, предметну, дискурсивну, соціокультурну, стратегічну й технологічну складові, а також соціальну й особистісну компетенції [2, 28–53]. О. В. Гребенщикова під ФКП розуміє інтегративну характеристику особистості фахівця, яка включає лінгвістичну, соціокультурну, психологічну й інформаційну компетенції [3]. Л. М. Демчук серед складових ПК у межах підготовки майбутніх фахівців виділяє лінгвокомунікативну компетентність, яка виступає у ролі інтегративної характеристики перекладача і відображує його готовність та здатність до ефективного здійснення мовленнєвої діяльності за умов вирішення міжмовних, міжкультурних та міжособистісних комунікативних завдань [4]. А. В. Пушкіна в структуру перекладацької компетенції включає комунікативну (лінгвістичний та культурологічний компоненти), володіння технікою перекладу (використання перекладацьких прийомів та перемикання з одної мови на іншу) і поведінкову складову (коректна поведінка, відповідальність за якість роботи), підкреслюючи, що саме поведінкова є головним компонентом ФКП в процесі двомовної комунікації [8]. О. В. Федотова вважає основною складовою ФКП операціональну компетенцію, яка дозволяє перекладачеві виконувати точну передачу смислового змісту оригіналу і створювати його повноцінне функціонально-стилістичне співвідношення, враховуючи розходження між мовами оригіналу і перекладу [9].

Як бачимо, кількість компонентів ФКП є поняттям відносним, зважаючи на складний характер даного явища. Наша модель ФКП базуватиметься на підході, який був запропонований дослідницькою групою РАСТЕ, в подальшому модифікованою Л. М. Черноватим для оперативного користування з метою чіткого розуміння стратегічної мети підготовки усних перекладачів, яка пов'язана із формуванням професійної перекладацької компетентності [10, 169–178; 15].

Аналіз різних підходів до вивчення ФКП, її структури, видів та типів, дозволив обґрунтувати необхідність виділення певних складових. Отже, до складу ФКП доцільно включити такі компетен-

тності: білінгвальну, особистісну, предметну, перекладацьку та стратегічну.

Білінгвальна компетентність майбутнього перекладача поглинає іншомовну комунікативну, яка у свою чергу складається з мовних (фонетичної, лексичної, граматичної, компетентності у техніці читання і письма у двох і більше мовах), мовленнєвих (в аудіювання, говорінні, читанні, письмі та перекладі), лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей. Зауважимо, що формування та розвиток білінгвальної компетентності реалізується протягом навчання на першому ступені (бакалаврат), і на рівні магістратури студент має досягнути найвищого ступеня білінгвізму, коли формування і формулювання думки реалізується одразу засобами іноземної мови, що відображує специфіку мовленнєвих психофізіологічних механізмів людини, яка використовує для спілкування дві або три мовні системи.

В межах білінгвальної компетентності ми розглядаємо особливе «перекладацьке» володіння рідною та іноземною/ми мовами як у продуктивному, так і рецептивному планах, уміння розуміти і відтворювати комунікативні настанови відправника оригіналу, уміння співвідносити засоби двох/трьох мов й враховувати розбіжності на рівнях мовної системи, мовної норми і узуальних норм.

Складовими білінгвальної компетентності у перекладі є: а) фонові знання про предмет комунікації та елементи базової частини іншомовної картини світу, які співвідносяться з предметом комунікації; б) лінгвістичні знання про типи мовних відповідностей, лакун мовного простору і способів їх заповнення; в) уміння розпізнавання змісту культурних термінів на основі фонових знань; г) уміння розуміння і використання сталих словосполучень у сфері міжкультурної комунікації; д) уміння заповнювати лакуни культурного простору з урахуванням етнокультурних особливостей комунікантів та створювати тексти мовою перекладу згідно з комунікативним завданням і ситуацією спілкування, забезпечуючи необхідну структуру і мовне наповнення тексту.

До складу *особистісної компетентності*, на наш погляд, доцільно включити *психофізіологічний компонент*, який проявляється у психомоторних уміннях читання, письма, у когнітивних здібностях, пам'яті, уваги, логіки, аналізу, синтезу тощо, і *психологічних характеристиках*, таких як критичність, психологічна стійкість, самопізнання та самовдосконалення тощо. Деякі дослідники у межах даної компетентності окрім психофізіологічного виділяють морально-етичний компонент (почуття відповідальності за якість праці, ввічливість, дотримання конфіденційності), субкомпете-

нтність самовдосконалення і фахово-соціальний компонент (норми спілкування у професійному середовищі) [10]. Ми вважаємо за доцільне об'єднати усі вищезазначені компоненти терміном *поведінкова компетентність*, яка включає коректну поведінку, враховуючи морально-етичні і соціальні норми, і відповідальність за якість роботи. Отже, особистісна компетентність перекладача має проявлятися у розумінні соціального значення своєї професії, мотивації до самовдосконалення і самонавчання, мати певну лінію поведінки у процесі міжкультурної комунікації на основі когнітивних, поведінкових і психомоторних механізмів.

Предметна компетентність включає знання предмета спеціалізації перекладача, поняттєвий склад певної галузі людської діяльності і між поняттєвих зв'язків. Для успішного виконання професійної діяльності необхідно знати не тільки дві мови і культури, володіти вміннями використовувати перекладацькі трансформації, але розуміти предмет комунікації, фактів дійсності.

Перекладацька компетентність (ПК) включає знання загальних принципів перекладу і специфіки, що відрізняє його від інших видів мовного посередництва. З існуючих на сьогодні сучасних трактувань поняття ПК і її компонентів, на нашу думку, виділяється трактування сформульоване Л. К. Латишевим [7]. У визначенні поняття ПК дослідник приділяє особливу увагу формуванню тих її складових, які можуть згодом послужити перекладачеві основою для професійного вдосконалення. Він розділяє ПК на базову і прагматичну частини, у свою чергу розподіляючи базову на концептуальну і технологічну, а прагматичну – на спеціальну та специфічну складові. До базової складової відносяться знання, вміння і навички, необхідні перекладачеві для усіх видів перекладу, до специфічних складових ПК відносяться знання, вміння й навички, необхідні для певного виду перекладу. До спеціальних відносять тематичні й жанрові можливості перекладача. Проте, поза увагою науковця залишаються компетентності, які необхідні перекладачам для їх майбутньої спеціалізації і, якщо розглядати її з огляду на навчання усного професійно орієнтованого перекладу, розподіл тільки на специфічну й спеціальну складові буде недостатнім. Л. М. Черноватий додає до складу ПК інструментальну (використання документальних і технологічних ресурсів, що мають відношення до роботи перекладача), і дослідницьку, або пошукову (здатність швидко знайти інформацію, необхідну для розв'язання перекладацьких завдань) [10, 176]. На нашу думку, розвиток уміння пошуку та дослідження є невід'ємною частиною процесу навчання майбутнього перекладача.

Аналіз паперових та електронних засобів, відбір авторитетних джерел, уміння користуватися ними продуктивно та з мінімальними часовими витратами стає все більш актуальним та важливим аспектом роботи перекладів. Уміння швидко проаналізувати матеріал, що необхідно перекласти, оцінити його регістр, стиль, знайти невідомі еквіваленти, порівняти частотність використання того чи іншого терміну в конкретному контексті – все це визначає конкурентоспроможність перекладача на ринку праці, його професійний успіх.

На наш погляд, до складу ПК крім базової, інструментальної і пошукової доцільно включити технологічну та спеціальну компетентності. Технологічна компетентність (ТК) представляє володіння технологією перекладу, володіння перекладацькими трансформаціями, а до спеціальної складової відноситься володіння певним видом перекладу (усним або письмовим).

Деякі дослідники [1; 5; 11] говорять про загальну стратегію знаходження оптимального варіанту і генеральної лінії поведінки перекладача, про *стратегію перекладацького рішення*, розподілу уваги, забезпечення ефективного розподілу когнітивних можливостей особистості перекладача, які могли б попередити надлишок словесної інформації.

Перекладацька стратегія вважається комплексним явищем і включає психологічний, лінгвістичний, прагматичний соціологічний і культурологічний аспекти.

Якщо розглядати лінгвістичний аспект стратегії перекладу, то він має свій прояв у використанні перекладачем знань мов і культур оригіналу і перекладу, на основі чого він використовує окремі прийоми (компресію, декомпресію, парфраз, генералізацію тощо). При цьому перекладач виступає не як особистість, суб'єкт, який мислить, а як своєрідний «приймач», який відкриває доступ до семантики іноземної мови за допомогою фіксації інваріантних відношень.

Психологічний аспект змісту терміну «перекладацька стратегія» характеризує, перш за все, особистість перекладача як суб'єкту діяльності, активуючи усі його особистісні характеристики. Для вирішення перекладацького завдання перекладач обирає і активує адекватну стратегію, яка націлена на вирішення певної конкретної проблеми і яка включає усі когнітивні операції, орієнтовані на реалізації обраної стратегії.

Соціальний аспект стратегії враховує інтереси, позиції і установки усіх учасників соціальної взаємодії. І в цьому ракурсі стратегія є не фіксованим планом, а динамічним процесом узгодження різних позицій і думок. В руслі синергетичного підходу, позиція перекладача як своєрідного

стратегія акту міжкультурної комунікації постійно змінюється та само розвивається. Свідомість перекладача можна розглядати як динамічний простір, у якому інтегруються точки зору і інтереси усіх учасників мовленнєвих дій, при цьому створюючи точки біфуркації і виникнення нових смислів.

Що стосується культурологічного аспекту розуміння перекладацької стратегії, то тут доречно говорити про явище культурного трансферу, коли перекладач націлений наблизити реальність тексту перекладу до оригінальної культури, створюючи гармонізацію смислів (відношення адекватності як перекладацької точності і еквівалентності як перекладацької тотожності), що призводить у кінцевому результаті до того, що взаємодія між дискурсами оригіналу і перекладу набувають гармонійного характеру.

Іншими словами в результаті обрання перекладачем правильної стратегії досягається вища мета перекладу – позитивний комунікативний ефект, максимальне взаєморозуміння комунікантів, які належать до різних лінгвокультур.

Узагальнюючи усе вищезазначене, вважається за доцільне визначити перекладацьку стратегію як сукупність когнітивних операцій, які виконуються послідовно для вирішення перекладацької проблеми з метою досягнення максимального прагматичного ефекту.

Насамкінець, **стратегічна компетентність** розглядається як **надкомпетентність** (термін Л. М. Черноватого), що складається з індивідуальних процесів, умінь, які використовуються для вирішення проблем розуміння, рецепції (розрізнення основних та другорядних ідей, зв'язок понять за смыслом тощо) і проблем продукування тексту перекладу (синтаксичні трансформації, компресія, розширення, презентація тексту перекладу, виправлення і моніторинг).

Отже, різні підходи до визначення структури і змісту поняття ФКП дозволяють вважати їх методологічною базою для продовження номенклатури компетентностей, що вже відібрана. На основі власного досвіду, аналізу сучасних стандартів підготовки усних перекладачів, кваліфікаційних характеристик пошукувача другого магістерського рівня навчання пропонуємо власну структуру *фахової компетентності усного перекладача (ФКУП)*, яка включає **білінгвальну, особистісну, предметну, перекладацьку і стратегічну компетентності**. На нашу думку, вищезазначена номенклатура компетентностей є найбільш повною відповідно до діяльності усного перекладача, який працює у зовнішньоекономічній сфері діяльності.

Білінгвальна компетентність усного перекладача спирається на комунікативну іншомовну

компетентність, сформовану в процесі навчання іноземних мов і культур. Іншомовна комунікативна компетентність у свою чергу складається з мовних (фонетичної, лексичної, граматичної, компетентності у техніці читання і письма у двох і більше мовах), мовленнєвих (в аудіювання, говорінні, читанні, письмі та перекладі), лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей. Вона включає такі аспекти володіння мовою, які є характерними для будь-якого носія мови, але окрім цього припускає низку певних особливостей, до яких відносяться особливе «перекладацьке» володіння іноземними і рідною мовами, як у рецептивному (розуміти і відтворювати комунікативні настанови відправника оригіналу, співвідносити засоби двох мов й враховувати розходження між ними на рівнях мовної системи, мовної норми, узусу), так і у продуктивному планах (побудови в усній формі програми мовленнєвої дії у вигляді висловлювання і спеціальних дискурсів). Усний перекладач має створювати тексти різного типу у відповідності до комунікативного завдання і ситуації спілкування, при цьому забезпечує певну структуру тексту за правилами побудови мовленнєвих одиниць у мові, оцінювати місце і співвідношення окремих частин тексту і сприймати текст як зв'язане мовленнєве ціле, що складає текстотвірну компетентність, яка також є необхідним компонентом білінгвальної компетентності.

Особистісна компетентність включає психофізіологічний компонент, який проявляється у психомоторних умінь читання, письма, у когнітивних здібностях, пам'яті, уваги, логіки, аналізу, синтезу тощо, і психологічних характеристиках, таких як критичність, психологічна стійкість, самопізнання та самовдосконалення тощо. Ми також додаємо поведінкову компетентність, яка включає коректну поведінку, враховуючи морально-етичні і соціальні норми, і відповідальність за якість роботи. Отже, особистісна компетентність перекладача має проявлятися у розумінні соціального значення своєї професії, мотивації до самовдосконалення і самонавчання, мати певну лінію поведінки у процесі двомовної міжкультурної комунікації на основі когнітивних, поведінкових і психомоторних механізмів.

Предметна компетентність виділяється як особливий компонент фахової перекладацької компетентності, який включає знання предмета спеціалізації перекладача, понятійно-термінологічний апарат у сфері зовнішньоекономічної діяльності на мові оригіналу і мові перекладу. Для успішного виконання професійної діяльності усного перекладача необхідно уміти адекватно

інтерпретувати тексти мовою оригіналу певної тематики різних стилів і передавати мовою перекладу. Окрім володіння технікою перекладу і бездоганними знаннями своїх робочих мов, своєї мовної комбінації, сучасні перекладачі мають активно використовувати термінологію різних сфер діяльності. Від цих знань і загальної ерудиції перекладача залежить те, наскільки він буде затребуваним потенційним працедавцем. Природно, що термінологічна ерудиція перекладача приходить, перш за все, з досвідом, але в процесі навчання майбутньому фахівцю необхідно надати основи і принципи техніки попередньої підготовки і обробки матеріалу галузевої термінології як на іноземній, так і на рідній мові.

Перекладацька компетентність (ПК) включає знання загальних принципів перекладу і специфіки, що відрізняє його від інших видів мовного посередництва. Вона розподіляється на *базову*, до якої відносяться знання, уміння і навички, необхідні перекладачеві для усіх видів перекладу, *спеціальну*, до якої відносяться знання, уміння й навички, необхідні для певного виду перекладу (у нашому випадку усного), *технологічну* компетентність, яка представляє володіння технологією перекладу і перекладацькими трансформаціями, *інструментальну* (використання документальних і технічних ресурсів, що мають відношення до роботи перекладача), і *пошукову* (здатність швидко знайти інформацію, необхідну для розв'язання перекладацьких завдань).

І найважливіший елемент ФКП – **стратегічна компетентність**, яка розглядається як надкомпетентність [10, 176] і складається з індивідуальних процесів, умінь, що використовуються для вирішення проблем розуміння, рецепції (розрізнення основних та другорядних ідей, зв'язок понять за змістом тощо) і проблем продукування тексту перекладу (уміння обирати і прави-

льно використовувати перекладацькі трансформації для подолання перекладацьких труднощів, пов'язаних з лексичними, граматичними і стилістичними розходженнями текстів мови оригіналу і перекладу). Кожен процес усного послідовного перекладу є індивідуальним, незважаючи на тотожність його складових він має різні властивості. Даний процес залежить не тільки від джерела повідомлення, але й від перекладача. Час існування окремого повідомлення може коливатися, і неможливо передбачити, коли воно зупиниться, або зміниться. Про так звану поведінку можна говорити лише за умов аналізу досить значної кількості подібних повідомлень, що має допомогти перекладачеві прийняти рішення здійснити переклад.

Таким чином, виходячи із вищезазначеного, вважаємо формування стратегічної компетентності для усного перекладача особливо важливим у зв'язку із сучасними вимогами до професійної перекладацької діяльності і специфікою самого процесу усного перекладу. Дана компетентність співвідноситься з іншими складовими ФКУП і в усному перекладі задіяна постійно.

Отже, майбутній усний перекладач повинен усвідомлювати, що метою його навчання є формування і розвиток професійно значущих компетентностей, які сприяють реалізації трудових функцій і на основі яких він зможе досягти високого рівня професіоналізму, а саме **фахової компетентності усного перекладача**, під якою ми розуміємо особливу інтегральну характеристику професійних і особистісних якостей усного перекладача, що зумовлює готовність до професійної діяльності за умов коректної поведінки в процесі здійснення міжкультурної комунікації і відповідальності за якість своєї роботи, що відображує сукупність знань, умінь і здатностей для ефективного вирішення професійних завдань.

Список використаних джерел

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: учеб. пособие по усному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. — СПб.: Союз, 2001. — 288 с. — (Серия «Библиотека переводчика»).
2. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере межкультурной коммуникации: монография / Н. Н. Гавриленко. — М.: РУДН, 2008. — 175 с.
3. Гребенщикова А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / А. В. Гребенщикова. — Челябинск, 2005. — 179 с.
4. Демчук Л. М. Формирование лингвокоммуникативной компетентности будущих переводчиков: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Л. М. Демчук. — Челябинск, 2005. — 188 с.
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. — М.: ЭТС, 2001. — 424 с.
6. Комиссарова Н. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих переводчиков: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Н. В. Комиссарова. — Челябинск, 2003. — 179 с.
7. Латышев Л. К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Лев Константинович Латышев. — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2007. — 320 с.
8. Пушкина А. В. Обучение устному последовательному переводу студентов-лингвистов в рамках программы «Второе высшее образование»: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. В. Пушкина. — М., 2015. — 23 с.

9. Федотова О. В. Формирование операциональной компетенции переводчиков в сфере профессиональной коммуникации (английский язык, экономическая специальность): дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Федотова Ольга Викторовна. — СПб., 2014. — 231 с.
10. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. — Вінниця: Нова Книга, 2013. — 376 с. — (Серія «UTTA Series»).
11. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер; отв. ред. В. Н. Ярцева. — 2-е изд. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. — 216 с.
12. Alves F. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny / F. Alves, J. L. Goncalves // *Doubts and Directions in Translation Studies*. — Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 2007. — P. 41–55.
13. Kalina S. Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching / Sylvia Kalina // *The Interpreter's Newsletter*. — 2005. — Vol. 10. — P. 3–32.
14. Lörscher W. Bilingualism and Translation Competence / Wolfgang Lörscher // *SYNAPS — A Journal of Professional Communication*. — 2012. — No 27. — P. 3–15.
15. PACTE 2005: Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues / A. Hurtado, A. Beeby, M. Fernandez [et al.] // *Meta*. — 2005. — Vol. 50, No 2. — P. 609–619.

References

1. Alekseeva, I. S. (2001). Professionalnoe obuchenie perevodchika: ucheb. posobie po usnomu i pismennomu perevodu dlya perevodchikov i prepodavatelej [Professional translator's training]. StPetersburg: Soyuz, 288 [in Russian].
2. Gavrilenko, N. N. (2008). Obuchenie perevodu v sfere mezhkulturnoj kommunikacii: monografiya [Translation Training in cross-cultural communication]. Moscow: RUDN, 175 [in Russian].
3. Grebenshikova, A. V. (2005). Formirovanie professionalnoj kompetentnosti budushih perevodchikov sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tehnologij [Future translators' professional competence formation translators through informational communication technology]. Extended abstract of candidate's thesis. Chelyabinsk, 179 [in Russian].
4. Demchuk, L. M. (2005). Formirovanie lingvokommunikativnoj kompetentnosti budushih perevodchikov [Language and culture competence formation of future translators]. Extended abstract of candidate's thesis. Chelyabinsk, 188 [in Russian].
5. Komissarov, V. N. (2001). Sovremennoe perevodovedenie [Modern Translation Studies]. Moscow: ETS, 424 [in Russian].
6. Komissarova, N. V. (2003). Formirovanie professionalno-kommunikativnoj kompetentnosti budushih perevodchikov [Formation of professional and communicative competence of future translators]. Extended abstract of candidate's thesis. Chelyabinsk, 179 [in Russian].
7. Latyshev, L. K. (2007). Tehnologiya perevoda [The technology of translation]. Moscow: Akademiya, 320 [in Russian].
8. Pushkina, A. V. (2015). Obuchenie ustnomu posledovatelnomu perevodu studentov-lingvistov v ramkah programmy «Vtoroe vysshee obrazovanie» [Interpreting training of linguists «Second higher education»]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow, 23 [in Russian].
9. Fedotova, O. V. (2014). Formirovanie operacionalnoj kompetencii perevodchikov v sfere professionalnoj kommunikacii (anglijskij yazyk, ekonomicheskaya specialnost) [Formation of the operation competence of translators in professional communication (English for economists)]. Extended abstract of candidate's thesis. StPetersburg, 231 [in Russian].
10. Chernovatyj, L. M. (2013). Metodika vkladannya perekladu yak specialnosti [Methodology of translation training]. Vinnicya: Nova Kniga, 376 [in Ukrainian].
11. Shvejcer, A. D. (2009). Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty [Translation Theory: status, problems, aspects]. Moscow: LIBROKOM, 216 [in Russian].
12. Alves, F. (2007). Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny // *Doubts and Directions in Translation Studies*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, P. 41–55.
13. Kalina, S. (2005). Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching // *The Interpreter's Newsletter*. Vol. 10, P. 3–32.
14. Lörscher, W. (2012). Bilingualism and Translation Competence // *SYNAPS. A Journal of Professional Communication*. No 27, P. 3–15.
15. PACTE 2005: Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues // *Meta*. 2005. Vol. 50, No 2, P. 609–619.

Зинукова Н. В. Структурные компоненты профессиональной компетентности переводчика: усный последовательный перевод

В статье представлена разработка системы педагогических технологий формирования профессиональной переводческой компетентности в усном последовательном переводе у соискателей второго уровня высшего образования, которая нацелена на последовательную интеграцию когнитивных, психолингвистических, коммуникативных и регулятивных компонентов профессиональной деятельности. Основное внимание уделяется формированию и развитию компетентностей, являющихся основными для профессиональной деятельности. Методологической базой для определения содержания профессиональной компетентности переводчика явились подходы, позволяющие описать структуру профессиональной компетентности усного переводчика.

Ключевые слова: усный перевод, профессиональная компетентность, билингвистическая, личностная, предметная, переводческая, стратегическая компетентность.

Zinukova N. Structural components of professional translator's competence: consecutive interpreting

The expected learning outcomes of education process for Masters in Translation Studies are the formation of professional translation competence which could be understood as the ability of the professional translators or

interpreters to use the cognitive resources of their linguistic consciousness to solve creatively the problems of semantic transfer in situations of intercultural business communication. The author offers the structure of professional interpreters' competence which includes bilingual, personality, translation, subject, and strategic competences. The bilingual competence of an interpreter is based on the communicative foreign language competence developed in the process of teaching foreign languages and cultures. Personality competence includes a psychological and physiological component that manifests itself in psychomotor reading, writing, cognitive abilities, memory, attention, logic, analysis, synthesis, etc., and psychological characteristics such as criticality, psychological stability, self-knowledge and self-improvement, etc. We also add the behavioral competence that includes correct behavior, moral and ethical norms, and responsibility for the quality of the work. Subject competence is allocated as a special component of professional translation competence, which includes knowledge of the subject area, a conceptual and terminological vocabulary in the language of the original and translation. Translation competence includes knowledge of the general principles of translation and specificity that distinguishes it from the other types of linguistic mediation. And the most important element of the professional translation competence is the strategic one, which consists of individual processes and abilities used to solve the problems of understanding, reception and the problems of producing the text of the translation.

Key words: oral translation, professional competence, bilingual, personal, subject, translation, strategic competence.

Стаття надійшла до редколегії 11.12.2017

УДК 378.14+373.31

Іванна ІОЗІС

аспірант Міжрегіональної академії управління освітою,
викладач Миколаївського коледжу бізнесу і права

Вищого навчального закладу Укоопспілки

«Полтавський університет економіки і торгівлі», м. Миколаїв, Україна

e-mail: ivannaiozis@gmail.com

ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Стаття присвячена визначенню та аналізу основних складових компонентів професійної культури, вивченню основних умов для підвищення рівня професійної культури у майбутніх фахівців. У дослідженні розглянуто як впливають на формування професійної культури спеціалістів соціально-економічний та науково-технічний прогрес. Окреслено напрямки, за якими відбувається процес формування професійної культури студентів. У статті чітко визначено основні рівні сформованості та етапи прогнозування розвитку професійної культури у педагогічній теорії.

Ключові слова: професійна культура, формування професійної культури, компонент професійної культури, умови формування професійної культури, рівні сформованості професійної культури, науково-технічний розвиток, соціально-економічний розвиток.

У справі підготовки майбутнього спеціаліста провідна роль належить формуванню його професійної культури, що є процесом перетворення загально-професійних цінностей у особисті. Сучасна людина в умовах відкритого світу опинилася перед надзвичайною свободою вибору.

Формування професійної культури майбутніх фахівців покликане сприяти входженню особистості у трудову діяльність, практичний перевірці правильності вибору професії та успішному професійному становленню. Оцінити правильність свого професійного вибору майбутні фахівці зможуть лише за умов залучення до активної практичної діяльності, усвідомлення своєї причетності до суспільного життя.

Для формування особистості фахівця важливе значення має рівень загального культурного розвитку, знайомство з професійною літературою, уміння організувати своє самовиховання. Особистість виходить на систему поглядів, переконань у процесі здійснення й оцінки трудової діяльності у відповідному культурному просторі. У період навчання такий культурний простір забезпечує, зокрема, професійна підготовка. Освіта виступає ланкою поєднання людини і культури, допомагає набутти знання, уміння, навички, формує світогляд, допомагає самовизначитись та самореалізуватись. Поєднання культурних цінностей з професійними є домінантним та сприяє формуванню в особистості відповідного реагування

на професійно значущі ситуації, активізує її потенціал, спонукає до виконання своїх професійних обов'язків з отриманням задоволення від роботи.

У центрі процесу формування професійної культури майбутнього фахівця знаходиться його особистість, більшість учених особливу увагу акцентують на гуманізації процесу формування професійної культури як складника їх професійної підготовки. Процесу формування професійної культури студентів присвячені наукові праці таких учених як Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, І. Бодальов, С. Гончаренко, В. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремень, Н. Кридова, В. Кудін, В. Лозова, В. Лугова, В. Лутай, Г. Нестеренко, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Сухомлинський, А. Суценко, Т. Суценко, Г. Троцько, Н. Щуркова.

Метою статті є визначення основних складових професійної культури у педагогічній теорії.

Дослідження проблеми формування професійної культури здійснюється в контексті загальнофілософських і культурологічних традицій. Філософсько-педагогічні основи культурологічного підходу відображені в концепції І. А. Зязюна, який вважає ключовим напрямом культурологічної парадигми професійної освіти перегляд традиційної освітньої системи на користь її наповнення культурологічним змістом, аксіологічним характером набування знань, а також надання освітньому середовищу культурологічного характеру. Це дозволить виховувати особистість і наповнювати її культурними смислами і цінностями.

Значущість культурологічного підходу для формування змісту освіти підкреслював В. А. Сластьонін, за визначенням якого гуманітарна культура – це упорядкована сукупність загальнолюдських ідей та ціннісних орієнтацій, особистісних якостей та універсальних способів пізнання й гуманістичних технологій професійної діяльності [7, 42]. Вона сприяє становленню і вдосконаленню цілісної особистості, здатної до усвідомленого й обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих і професійних ситуаціях.

В. О. Сухомлинський вважав найважливішою рисою професійної культури кожного вчителя гуманне начало у вихованні учнів. Налаштовуючи членів вчительського колективу на формування в учнів любові до людей, доброти, почуття власної гідності та інших високих морально-духовних якостей, він вбачав велику місію вчителя в тому, щоб «кожен вихованець обрав той життєвий шлях, ту спеціальність, яка давала б йому не тільки хліб насущний, а й радість буття, почуття власної гідності» [1, 19].

Творче продовження ідеї В. Сухомлинського знаходимо у втіленні гуманістичного підходу до

навчання і виховання відомим педагогом Ш. Амонашвілі, який наголошував на таких сторонах гуманізації навчально-виховного процесу як доброзичливе та позитивне сприйняття учня, не зважаючи на його помилки, повага до особистості, вміння вчителя співпрацювати з учнями при спільному розв'язанні пізнавальних задач [1, 28].

Розглядаючи процес формування професійної культури, слід звернути увагу на думку І. Бека про те, що особистісна орієнтація навчально-виховного процесу надає можливість людині обрати оптимальні шляхи самовиховання і самореалізації [4, 190].

Особистісно-зорієнтований підхід у контексті формування професійної культури майбутніх фахівців передбачає врахування потреб, інтересів і здібностей кожного студента; визнання його самоцінності як активного носія суб'єктивного професійного досвіду; опору на цей досвід при конструюванні навчально-виховного процесу. При особистісно-зорієнтованому навчанні на передній план виходить індивідуальність кожного студента, його унікальність і неповторність, його власний досвід, мотивація і готовність до оволодіння новими знаннями та компетенціями. Особливість особистісно-орієнтованого навчання і виховання полягає у тому, що орієнтація навчання спрямована на унікальну особистість, а не на «середнього студента» як це було раніше.

Гуревич Р. підкреслює, що комплекс завдань освітньої системи з формування нової особистості, її професійної підготовки взагалі та формування професійної культури зокрема, сьогодні неможливо уявити без опанування інформаційно-комунікативних технологій, які проникають у всі сфери життя та діяльність людини. Їх поширення істотно змінює на ринку праці, вимагаючи розвитку в майбутніх фахівців таких якостей як висока професійна та соціальна мобільність, інформаційна культура.

Навчання побудоване на інформаційних технологіях, покликане відіграти важливу роль у розвитку культури учіння протягом усього життя, що створює нові можливості для задоволення потреб громадян у професійному зростанні. Зокрема, мультимедійні технології, які є інструментальною основою екранного мистецтва, що популяризує шедеври світової спадщини, мають сильний емоційний вплив, прищеплюють естетичні смаки й водночас дають необхідні знання з різних галузей культури. Ці можливості, що сприяють вихованню в молоді почуття гармонії, художнього смаку, можна ефективно використовувати в системі професійної освіти [2, 190].

Світові процеси соціально-економічного та науково-технічного розвитку невинно формують

глобальний освітній простір, спрямований на реалізацію принципів відкритої освіти. Провідним завданням науковці вважають створення єдиного інформаційно-освітнього простору, що забезпечить практичну реалізацію процесу інформатизації освітньої галузі, доступність та ефективність використання, інтеграцію й уніфікацію різноманітних електронних освітніх ресурсів для всіх рівнів, ланок і закладів системи освіти.

Оскільки професійна культура майбутнього спеціаліста формується у процесі вивчення як спеціальних, так і соціально-гуманітарних дисциплін, вона складається у результат цілісної підготовки студентів, розвитку їх зацікавленості та відповідальності за цю діяльність.

На думку В. А. Семиченко, сутність процесу формування професійної культури полягає у тому, щоб допомогти майбутньому спеціалісту усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі, зміст та функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних обов'язків, специфіку професійної майстерності та шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності [4, 85].

Формування професійної культури в умовах освітньо-виховної роботи відбувається за наступними напрямками:

- розвиток професійної індивідуальності, тобто оволодіння комплексом професійних знань, вмінь та навичок;
- виховання – залучення до соціокультурного досвіду професії та суспільства в цілому, виховання комплексу якостей, необхідних для розвитку професійної самосвідомості та творчої активності [4, 97].

Ефективними шляхами формування професійної культури майбутніх спеціалістів є:

- організація цілісного навчально-виховного процесу та його орієнтація на розвиток усіх компонентів професійної культури (інформаційного, проектного, художнього і т. д.);
- структурування змісту професійної підготовки на основі нерозривного зв'язку із засвоєнням соціально-гуманітарних та професійно-орієнтованих предметів, створення професійних якостей на основі сполучення технічних, інформаційних та художньо-композиційних компетенцій.

Серед важливих якостей високоефективної професійної підготовки студентів можна виділити основні складові рівні професійної культури майбутнього спеціаліста, якими є: професійна грамотність, професійна компетентність, мотиваційно-ціннісний та емоційно-чуттєвий компоненти. Слід враховувати, що ці компоненти професій-

ної культури в цілому взаємопов'язані, а міжкомпонентні зв'язки взаємообумовлені. Для формування професійної культури важливе значення має мотивація саморозвитку та особистісного зросту майбутнього працівника. Як відмічає А. А. Деркач, особистість має оволодіти здібністю до проектування саморозвитку та до організації у межах своєї творчої діяльності [4, 92].

Експериментальні дослідження, що проводяться у професійних навчальних закладах I–II рівня акредитації, дозволяють виокремити чотири рівні сформованості професійної культури у майбутніх спеціалістів:

1. Елементарний рівень характеризується несформованістю компонентів професійної культури. Професійні знання, вміння та навички студентів є недостатніми для ефективного виконання функцій майбутньої діяльності, відсутні професійно важливі якості та прагнення до самовдосконалення.

2. Низький рівень теоретичної підготовки сполучається з нерозривними творчими здібностями студентів, їх неготовністю приймати самостійні рішення. Ціннісні орієнтації не пов'язані із професійною діяльністю. Студенти не готові до продуктивної професійної комунікації, чіткого вираження та аргументації своїх поглядів, налагодженню конструктивних стосунків з партнерами по спілкуванню. Мають слабкі знання з комп'ютерних технологій, не готові до їх ефективного використання у процесі професійної підготовки і у майбутній професійній діяльності, не здатні орієнтуватися у великих об'ємах інформації, відчувають труднощі у її пошуку та використанні.

3. Репродуктивний рівень характеризується недостатньою сформованістю більшості компонентів професійної культури. Студенти з таким рівнем хоча й володіють певним об'ємом базових професійних знань, однак не завжди здатні оперативно та гнучко застосовувати їх у практичній діяльності. Теоретична підготовка не підкріплена відповідними вміннями. У професійному спілкуванні вони орієнтуються в основному на особистий досвід, інтуїтивно створені і недостатньо усвідомлені комунікативні установки. Студентів з цим рівнем відрізняє недостатня сформованість професійно важливих якостей та нечітке уявлення про цінності та етичні стандарти майбутньої професійної діяльності.

4. Реконструктивний рівень відрізняється достатньою сформованістю основних компонентів професійної культури, необхідних для виконання функцій майбутньої діяльності. Студенти усвідомлюють власні моральні цінності, знайомі з нормами професійної етики, мають професійно

важливі якості, прагнуть до професійного самовдосконалення, засвоїли базові професійні знання та вміння, однак здатні застосувати їх лише у типових ситуаціях професійної діяльності. Відчувають труднощі, коли необхідно діяти у нових умовах та приймати нестандартні рішення, оскільки недостатньо готові до професійної творчості.

5. Творчий рівень характеризується сформованістю усіх компонентів професійної культури. Студенти мають різносторонні та міцні знання та вміння, здатні глибоко та результативно застосовувати їх у професійній діяльності, активно і творчо підходять до виконання своїх обов'язків, готові самостійно приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Відрізняються стійкими професійними якостями та професійно-моральними ціннісними орієнтаціями, прагненням до постійного професійного самовдосконалення. Проявляють гнучкість у професійній комунікації, вмінні враховувати особливості ситуації та партнерів за сумісною діяльністю, налагоджувати конструктивні стосунки та формувати сприятливий емоційний мікроклімат у колективі. Знають комп'ютерні технології, вміють шукати, зберігати використовувати та передавати професійно важливу інформацію.

Технологія формування професійної культури складається з декількох етапів. Першим етапом є прогнозування розвитку загальної культури. Це процес визначення рівня культури у наш час і вибір форм та методів впливу на рівень розвитку професійних якостей – культурної компетентності та професійної культури, які є для спеціаліста першочерговими, відповідно з цілями його професійної діяльності. Враховуючи, що вимоги до професійної культури спеціаліста обмежуються кваліфікованими вимогами до майбутньої професії, умовами виробництва, професійними знаннями та вміннями, правилами поведінки, основними етапами прогнозування розвитку професійної культури слід вважати:

- аналіз – дослідження сучасного стану професійної культури студента професійного навчального закладу I–II рівня акредитації, вивчення морально – духовного клімату у навчальній групі та взаємостосунків між педагогами та вихованцями;
- оцінка індивідуального рівня культури майбутнього спеціаліста, ціннісних орієнтирів, володіння різними видами культур, характеру, життєвого досвіду, здібностей до навчання;
- вибір методу діагностики, дослідження, анкетування, рейтинг, експертне дослідження;
- діагностика – визначення характеру та стану культурної компетентності інженерно-педагогічного колективу відповідно до

компонентів, елементів структури формування професійної культури, критеріїв її оцінки та рівнів сформованості;

- моделювання професійної культури – визначення змін, які бажано здійснити у процесі навчально-виховної діяльності та оцінювання професійної культури спеціаліста відповідно до структури, компонентів та критеріїв її оцінки, а саме:
 - а) розробка поточних нормативних стандартів професійної культури, професіограм, які будуть визначати достатній рівень культурної компетентності майбутнього спеціаліста;
 - б) розробка поточних вимог до спеціаліста у процесі його професійно-кваліфікаційного та професійно-культурного розвитку, які відображатимуть систему цінностей, норм усієї подальшої життєдіяльності.

Професійна культура майбутнього спеціаліста має формуватися завдяки цілеспрямованим педагогічним впливам на особистість через розкриття можливостей студента, мотивів, професійно значущих якостей у процесі цілеспрямованої взаємодії на рівні «педагог-студент». Основні принципи професійної освіти та моделі «людиноконцентристського навчання» мають стати концептуальною основою формування професійної культури студентів у процесі цілісної професійно-гуманітарної підготовки. З цією метою головним завданням професійних навчальних закладів I–II рівня акредитації є створення організаційних та психолого-педагогічних умов для розвитку творчої особистості, суб'єкта власного життя, здатного на самостійну реалізацію позитивних ідей, гуманне ставлення до людей.

Підвищення рівня професійної культури студентів має здійснюватися шляхом механізму оптимізації їх взаємостосунків з викладачами завдяки реалізації особистісно-орієнтованої моделі взаємодії між ними, використання інтерактивних методів навчання. Освітній простір в цілому має стати джерелом саморозвитку та безперервного самовдосконалення майбутнього спеціаліста, природнім результатом якого будуть зміни у напрямку підвищення рівня його професійної культури.

Формування професійної культури у професійному навчальному закладі I–II рівня акредитації має на увазі виконання наступних організаційно-педагогічних умов:

- планування структурно-функціонального процесу формування професійної культури (цілі, етапи, підходи, принципи, критерії, рівні та показники спрямованості професійної культури майбутніх спеціалістів);
- готовність колективу педагогічних працівників до формування професійної культури студентів на основі інтеграції усіх видів культури;
- готовність студентів до сприйняття професійної культури.

На основі вищезазначених педагогічних умов формування професійної культури майбутніх спеціалістів можна виділити основні педагогічні підходи, які відповідають цілям, етапам та компонентам становлення професійної культури:

- гуманістичний та організаційний підхід – для постановки мети, підготовки та забезпечення професійної культури студентів, де основою формування професійної культури є цілеспрямована робота педагогічного колективу, заснована на інтеграційному підході до професійної та культурологічної освіти;
- особистісний та аксіологічний підхід – для роботи зі студентами у процесі підготовки їх до сприйняття професійної культури, що має на увазі орієнтацію на розвиток особистості та забезпечує готовність до сприйняття професійних цінностей та культурологічних основ професії;
- компетентнісний та культурологічний підхід – для гармонізації професійних та культурологічних складових підготовки на основі розвитку творчих компетенцій майбутніх спеціалістів.

Педагогічна технологія формування професійної культури майбутніх спеціалістів має на увазі таких її основних компонентів: організаційно-цільового, мотиваційно-ціннісного, професійно-культурологічного.

Організаційно-цільовий компонент має на увазі вміння педагога поставити мету, визначити шляхи, методи та засоби формування професійної культури та послідовно здійснювати їх як реалізацію поетапних завдань. Якісним показником сформованості цього компонента є вміння відстоювати власну позицію, критично мислити, здійснювати самовиховання.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає інтерес та позитивне ставлення до явищ культури, художню оцінку виробничого мистецтва та оточуючого життя, вміння перетворювати знання у твердження про необхідність формування професійної культури спілкування; особисте ставлення до поведінки, вимог, вчинків, дій, бажання усвідомити, в яких стосунках з оточуючими знаходиться людина, і відповідно до цього корегувати свою поведінку. Показником сформованості цього компонента є впевненість у необхідності самовиховання та самовдосконалення, соціально-ціннісні мотиви поведінки.

Професійно-культурологічний компонент має на увазі наявність певного об'єму необхідних

знань для оволодіння культурою міжособистісних стосунків. Основними показниками цього компонента є усвідомлення потреби у формуванні культури спілкування, розуміння її необхідності для повсякденного життя та забезпечення взаєморозуміння у майбутньому, створення позитивного мікроклімату у колективі.

Педагогічна діагностика сформованості професійної культури базується на методах теоретичного аналізу педагогічних підходів до визначення якісних критеріїв професійної культури. На основі трьохкомпонентної структури визначені такі її критерії:

- знання закономірностей та виразних засобів (об'єм теоретичних знань про культуру на міждисциплінарному рівні, знання її функцій та змісту, вміння здійснювати культурологічний аналіз явищ та ситуацій);
- здатність адекватно сприймати професійні ситуації (відчувати особливості ситуації, бачити позитивне у дійсності, володіти культурою мовлення);
- вміння створювати позитивні ситуації в різних видах професійної діяльності.

Науково-педагогічні дослідження у системі професійно-педагогічної діяльності дозволяють виділити низку протиріч між динамікою розвитку професійної підготовки майбутнього спеціаліста з практикою його культурологічної освіченості; реальним рівнем загальної культури та її окремих видів; вимогами суспільства з розвинутою економікою та культурним рівнем до сучасного високоосвіченого, конкурентоспроможного спеціаліста.

У системі навчально-виховної роботи у професійних навчальних закладах I–II рівня акредитації професійна культура, як важливий фактор якісної підготовки майбутнього спеціаліста, має бути направлена на:

- вияв протиріч, які опосередковують реалізацію завдань формування професійної культури спеціалістів;
- вияв ролі та місця елементів професійної культури у професійній компетентності майбутніх спеціалістів;
- визначення факторів, які обумовлюють соціальне замовлення на рівень та структуру професійної культури спеціаліста певної сфери діяльності;
- визначення умов, цілей, принципів та функцій у процесі формування професійної культури майбутнього спеціаліста, а також відповідних шляхів, форм, методів та змісту.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі Ш. А. Роздуми про гуманну педагогіку. — М., 1996.
2. Гуревич П. С. Философия культуры [Текст] / П. С. Гуревич. — М. : Аспект Прес, 1995. — 288 с.

3. Зязюн І. А. Культура в контексті політики освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1997. — № 3—4, Ч. 1. — С. 5—16.
4. О. Музальов Теоретико-методичні засади оптимізації культурологічної підготовки майбутніх фахівців у ПТНЗ // Актуальні проблеми гуманітарної освіти в ПТНЗ: монографія/ за ред. Г. Т. Васяновича, С. М. Вдович. — Львів: ФОП Корпан Б. І., 2011. — 244 с.
5. Психология и педагогика : [учеб. пособ.] / под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Слостенин В. А. — М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 585 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: [навч. посібник] / Оксана Петрівна Рудницька. — Т. : Навчальна книга — Богдан, 2005. — 360 с.
7. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічної культури вчителя / О. П. Рудницька. — К. : КДПІ, 1992. — 96 с.
- Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. — К. : Магистр-S, 1997. — 152 с.

References

1. Amonashvili Sh. A. Rozdumy pro humannu pedahohiku. — M.. 1996.
2. Hurevych P. S. Fylosofia kultury [Tekst] / P. S. Hurevych. — M. : Aspekt Pres, 1995. — 288 s.
3. Ziazun I. A. Kultura v konteksti polityky osvity / I. A. Ziazun // Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. — 1997. — № 3—4, Ch. 1. — S. 5—16.
4. O. Muzalov «Teoretyko-metodychni zasady optymizatsii kulturolohichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u PTNZ // Aktualni problemy humanitarnoi osvity v PTNZ: monohrafiia/ za red. H. T. Vasianovycha, S. M. Vdovych. — Lviv: FOP Korpan B. I., 2011. — 244 s.
5. Psykholohiia y pedahohyka : [ucheb. posob.] / Pod red. A. A. Bodaleva, V. Y. Zhukova, Slastenyn V. A. — M. : Yzd-vo Ynystuta Psykhoterapyu, 2002. — 585 s.
6. Rudnytska O. P. Pedahohika: zahalna i mystetska: [navch. posibnyk] / Oksana Petrivna Rudnytska. — T. : Navchalna knyha — Bohdan, 2005. — 360 s.
7. Rudnytska O. P. Spryiniattia muzyky i pedahohichnoi kultury vchytelia / O. P. Rudnytska. — K. : KDPI, 1992. — 96 s.
8. Semychenko V. A. Psykholohiia obshcheniya / V. A. Semychenko.

Иозис И. В. Основные составляющие формирования профессиональной культуры в педагогической теории

Статья посвящена определению и анализу основных составляющих компонентов профессиональной культуры, изучению основных условий для повышения уровня профессиональной культуры у будущих специалистов. В исследовании рассмотрено, как влияют на профессиональную культуру специалистов социально-экономический и научно-технический прогресс. Описаны направления, по которым происходит процесс формирования профессиональной культуры студентов. В статье четко определены основные уровни сформированности и этапы прогнозирования профессиональной культуры в педагогической теории.

Ключевые слова: профессиональная культура, формирование профессиональной культуры, компонент профессиональной культуры, условия формирования профессиональной культуры, уровни сформированности профессиональной культуры, научно-техническое развитие, социально-экономическое развитие.

Iozis I. The Main Components of the Formation of Professional Culture in Pedagogical Theory

The article is devoted to the definition and analysis of the main components of professional culture, the study of the basic conditions for raising the level of professional culture in future professionals. The study examines how socio-economic and scientific-technical progress affect the professional culture of specialists. The directions of forming the professional culture of students are described. The article clearly defines the basic levels of formation and the stages of forecasting professional culture in pedagogical theory.

The formation of the professional culture of future specialists is intended to facilitate the entry of the person into the work activity, practical verification of the correct choice of profession and successful professional development. Future specialists will be able to evaluate the correctness of their professional choice only in the context of engaging in active practice, awareness of their involvement in public life.

In the center of the process of forming the professional culture of the future specialist is his personality, most scientists focus on the humanization of the process of forming a professional culture as a component of their professional training.

The training is based on information technology, designed to play an important role in the development of a learning culture throughout life, which creates new opportunities for meeting the needs of citizens in professional growth. In particular, multimedia technologies, which are the instrumental basis of screen art, promote the masterpieces of the world heritage, have a strong emotional impact, instill aesthetic tastes and at the same time provide the necessary knowledge in various fields of culture. These opportunities, which promote the education of young people in the sense of harmony, artistic taste, can be effectively used in the system of vocational education.

The pedagogical technology of forming the professional culture of future specialists implies its main components: organizational-target, motivational-value, professional-cultural.

The organizational-target component implies the teacher's ability to set the goal, to identify the ways, methods and means of forming a professional culture and consistently implement them as a step-by-step implementation. The qualitative indicator of the formation of this component is the ability to defend their own position, to think critically, to carry out self-education.

Motivational-value component reflects interest and positive attitude towards cultural phenomena, artistic assessment of industrial art and surrounding life, the ability to turn knowledge into a statement about the need for a professional culture of communication; personal attitude to behavior, requirements, actions, actions, desire to understand, in what relations with people is a person, and in accordance with this, to correct their behavior. Indicator of the formation of this component is confidence in the need for self-education and self-improvement, social and value motives of behavior.

The professional-cultural component implies the availability of a certain amount of necessary knowledge for mastering the culture of interpersonal relationships. The main indicators of this component are the awareness of the need for a culture of communication, an understanding of its necessity for everyday life, and ensuring mutual understanding in the future, creating a positive microclimate in the team.

Key words: professional culture, the formation of professional culture, the component of professional culture, the conditions for the formation of professional culture, the level of formation of professional culture, scientific and technological development, social and economic development.

Стаття надійшла до редколегії 18.12.2017

УДК 378.011.3-051:651.4/9

Вікторія ІЩЕНКО

аспірантка кафедри педагогіки Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна
e-mail: ischenkovsvika@gmail.com

МЕТАПРЕДМЕТНИЙ ХАРАКТЕР АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено дослідженню аналітичних умінь та навичок майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності в контексті метапредметного підходу в освіті. Висвітлено теоретичне обґрунтування метапредметності в освіті у наукових дослідженнях. Розкрито зміст основних понять метапредметного підходу. Схарактеризовано аналітичні уміння і навички та аргументовано їх метапредметний характер. Наведено перелік аналітичних умінь і навичок, важливих для майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності. Висвітлено можливі шляхи реалізації метапредметного підходу у процесі формування аналітичних умінь та навичок майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності.

Ключові слова: метапредметний підхід, метапредметні вміння, аналітична компетентність, аналітичні вміння та навички, майбутній фахівець з документознавства та інформаційної діяльності.

XXI ст. – це століття глобальної інформатизації життєдіяльності людства, якій притаманні комплексні проблеми, вирішення яких можливе лише за умови міждисциплінарної взаємодії. Сучасний професіонал – це фахівець найширшого профілю, здатний поєднувати гуманітарні і природничо-наукові знання, використовувати положення суміжних і, навіть, протилежних дисциплін. Таку тенденцію, зокрема, пропагує ринок праці та прогнози фахівців, висуваючи до кандидата, який претендує на успіх, вимогу володіння не лише конкретними вміннями і навичками, а й метауміннями. Зокрема, уміння адаптуватися – здатність пристосовуватися до швидко змінюваних умов організаційного середовища, робота з багатозадачними завданнями; навички ефективної комунікації – говоріння, слухання, спостереження і розуміння співбесідника, виокремлення ефекти-

вних ідей і побудова стратегії взаємодії; уміння вирішувати проблемні завдання – здатність оцінити ситуацію, проаналізувати, виокремити шляхи її рішення і обрати найефективніший тощо [1; 2]. Крім того, в умовах сьогодення, від професіонала вимагається уміння працювати з електронними пристроями, інтернетом, володіти основами «інтернет-евристики» (пошук знання, інформації в інтернеті) як уміння збирати, вибирати, відсіювати інформацію, систематизувати її, класифікувати, зберігати та захищати від несанкціонованого доступу.

У зв'язку з цим виникла потреба у самовдосконаленні і саморозвитку людини, її соціальній і професійній мобільності, зросла вимога до рівня інтелектуального розвитку, що актуалізує якості, що виступають критеріями цінності професіонала. То ж, сучасний випускник вищого навчального

закладу – майбутній професіонал – має володіти цілою низкою вмінь, провідними серед яких, є аналітичні: на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій знаходити, інтерпретувати, практично використовувати здобуті нові знання, керувати й формувати інформаційні потоки, забезпечувати інформаційну безпеку тощо.

Усе це вимагає від системи освіти змін у підходах до системи навчання, до побудови навчального процесу. Відповідно, поширюються ідеї метапредметного підходу в освіті з урахуванням «ідеї інтеграції, узагальнення, цілісності та системності у пізнанні» [14, 76]. На думку Ю. Курносова [8], якщо уважно розглядати потенціал креативних можливостей аналітики, то вона може виступати як метасистемна теорія і практика обробки інформації у будь-якій сфері діяльності.

Провідне місце серед дослідників і практиків метапредметного підходу в освіті займають зарубіжні школи під керівництвом А. В. Хуторського [15], Ю. В. Громика [5], О. Г. Асмолова [7] та їх послідовники, зокрема, Н. В. Громика, Т. А. Жданко, Т. В. Живокоренцева, А. Д. Король, І. М. Почерней, О. В. Рукосуєва, Т. І. Фісенко, Н. В. Храмцова, О. Ф. Чупрова [16] та ін. Їхні окремі напрацювання були реалізовані у Федеральному державному освітньому стандарті загальної освіти. Серед вітчизняних науковців ідея метапредметності висвітлюється у роботах В. М. Андрієвської, Т. В. Бариш, Г. О. Васьківської, С. Е. Трубачевої [14], С. П. Шості та ін.

Хоча ідея метапредметного підходу була розроблена і широко розвивається у системі шкільної освіти, проте й система вищої освіти зазнає відповідних впливів і змін. Питання метапредметного підходу в освіті у системі вищої освіти висвітлюється у роботах вітчизняних і зарубіжних науковців і практиків, зокрема, таких: Н. Б. Булгакової [3], М. Д. Даммера, І. М. Козловської, В. В. Кореневої, Є. В. Пупишевої [11], І. М. Ратікової [12], Н. В. Стеценко, Н. А. Тимошук, О. Ф. Чупрової і А. Г. Шумовської [16] та ін.

Розвідка питання метапредметного підходу в освіті як сучасної педагогічної тенденції у контексті формування аналітичної компетентності у майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності дозволила виявити метапредметний характер аналітичних умінь і навичок, що і стало *метою* нашого дослідження.

На сьогоднішній день у системі вищої освіти склалася ситуація, коли університет має готувати, з одного боку, компетентного професіонала відповідно до вимог стандартів підготовки, а з іншого – вирішувати завдання формування метапредметних умінь відповідно до вимог ринку праці та тенденцій розвитку економіки на випередження, перспективу. Оскільки саме метавміння «є основою

здатності до великого об'єму самостійної роботи з інформацією, суб'єктному позиціонуванню в межах індивідуального освітнього маршруту» [16, 198] та мають велике значення «для збереження принципу фундаментальності освіти» [16, 199].

Метапредметний підхід в освіті ідея не нова в історії розвитку педагогіки. Метапредметність як така була характерна для освіти ще часів Геракліта (V ст. до н. е.), а у системі освіти радянської доби активно розвивалася у 20-ті рр. XX ст. як спроба подолати відірваність предметів один від одного. Проте, на початку 30-х рр. XX ст., була піддана нищівній критиці і втратила свої позиції. Крім того ідея метапредметності освіти проглядається і у роботах визначних педагогів. Зокрема, Я. А. Коменський стверджував, що навчання у школі має бути універсальним; Денні Дідро наголошував на необхідності вивчення наук у взаємозв'язку методом паралельного вивчення, оскільки вони взаємопов'язані і взаємозалежні; Й. Г. Песталлоцці сформулював правило – вивчення предмета як цілого; К. Д. Ушинський говорив про створення цілісного образу світу в уяві учнів незважаючи на відірваність наук однієї від іншої.

Нового поштовху у розвитку метапредметності набула після виходу у світ публікацій А. В. Хуторського наприкінці 80-х рр. XX ст. Згодом формується школи розвитку ідеї метапредметного підходу в освіті під керівництвом А. В. Хуторського, Ю. В. Громика, О. Г. Асмолова.

Вивчаючи суть метапредметності, необхідно встановити значення «мета». У давньогрецькій мові «мета» мало кілька значень, зокрема «за», «після», «через», «між». А в складних словах означає «слідування за чимось», «перехід з одного стану в інший», «перетворення» [4, 799–800]. Уперше «мета» згадується у складі грецького виразу «метафізика», що буквально перекладається як «після фізики». Цей термін належить Андроніку Родоському, який упорядковуючи твори Аристотеля, використав його для буквального позначення робіт з роздумами мислителя про першопричини буття, які розташував після трактатів про фізику. «Метафізику» зрозуміли у переносному значенні, як вивчення того, що лежить за межами фізичних явищ. У сучасній науковій літературі *префікс «мета-»* вказує, по-перше, на таку систему знань, яка слугує для дослідження й опису більш загальних систем знань, по-друге, підкреслює філософську фундаментальність предмета.

В. І. Постовалова [10] підкреслює роль «мета» в історії становлення європейської культури і комунікативної практики і визначає як релятивний маркер – формальний показник виходу розумової діяльності людини на рівень рефлексії як вищої

форми самосвідомості, спрямованої на осмислення власних форм і підстав цієї діяльності. Р. Д. Дилгірова [6] наголошує, що приставка «мета-» в гносеологічному плані вказує на більш «високу» пізнавальну точку зору, звідки цілісно оглядається і систематизується існуюче знання, а в онтологічному плані – на більшу глибину і ґрунтовність досягнення самого досліджуваного предмета.

Метапредметність, на думку А. В. Хуторського [15], з одного боку – це синтез предметного і допредметного знання, а з іншого – встановлення й осмислення внутрішнього зв'язку між знаннями (фактами, законами, закономірностями) різних наук (навчальних предметів). Метапредметність характеризує вихід за предмети, але не відхід від них. Метапредмет – це те, що стоїть за предметом або за кількома предметами і знаходиться в їх основі й одночасно в корінному зв'язку з ними. А. В. Хуторський наголошує, що метапредметність не може бути відірваною від предмету. А метапредметний зміст освіти і метапредметна діяльність учня пов'язані з відповідним предметним змістом і предметною діяльністю.

Ю. В. Громико [5] метапредметний зміст освіти інтерпретує через метапредметну діяльність – це така навчальна діяльність, яка не може обмежуватися рамками окремої навчальної дисципліни, але забезпечує навчання у межах будь-якого навчального предмету. За Ю. В. Громико, учень працюючи у різних предметних галузях, з різним навчальним матеріалом, застосовує схожі прийоми: аналіз, синтез, уяву, схематизацію, проблематизацію. Тобто, йдеться про навчання учнів загальним способом, технікам, схемам, прикладам мисленнєвої роботи, які лежать над предметами і відтворюються при роботі з будь-яким предметним матеріалом. Здійснивши таку роботу у різних предметних галузях, учень робить предметом свого усвідомленого ставлення не зміст навчального матеріалу, а сам спосіб своєї роботи з цим матеріалом. Також, Ю. В. Громико належить ідея розробки окремих метапредметів (наприклад, «Проблема», «Знак»).

О. Г. Асмолов [7] метапредметний підхід в освіті розглядає як систематизований комплексний підхід до формування міжпредметних результатів навчання. А метапредметна діяльність розуміється як формування універсальних (метапредметних) навчальних дій: пізнавальних, комунікативних, способів регуляції своїх дій у тому числі й планування. У широкому значенні «універсальні навчальні дії» – це уміння вчитися, тобто здатність суб'єкта до саморозвитку і самоудосконалення шляхом свідомого і активного привласнення нового соціального досвіду.

Таким чином, метапредметний підхід, по-перше, націлений на формування в учнів умінь та навичок застосування систематизованих теоретичних й практичних знань різних наук у процесі вирішення як професійних, так й соціальних завдань. По-друге, метапредметний підхід спрямовує навчальну діяльність не на запам'ятовування інформації, а на осмислення знань шляхом прослідковування походження найважливіших понять, які визначають певну предметну галузь знань. По-третє, метапредметний підхід націлено на уникнення вузькопредметної спеціалізації з урахуванням значущості кожної галузі знань. *Метапредметний підхід в освіті* – це формування цілісної картини світу на основі одного єднального елементу (в якості якого можуть виступати змістоутворюючі поняття, різні типи діяльності тощо) з метою подолання втрат предметної освіти, що призводить до вузького монодисциплінарного бачення.

Метадіяльність передбачає володіння метазнаннями та метаспособами. Метазнання – це знання про знання, про те, як воно влаштоване й структуроване; знання про отримання знань, тобто прийоми і методи пізнання (когнітивні уміння), і про можливості роботи з ними. Поняття «метазнання» вказує на знання, що стосуються способів використання знань, і знання, що стосуються властивостей знань. Метаспособи – це методи, за допомогою яких людина відкриває нові способи вирішення завдань, будує нестереотипні плани і програми, що дозволяють відшукати змістовні способи вирішення проблем.

Метавміння – це присвоєні метаспособи, загальнонавчальні, міждисциплінарні (надпредметні) пізнавальні уміння і навички. Метапредметні уміння – це уміння універсальні, що орієнтують на саморозвиток і самовдосконалення особистості шляхом свідомого й активного опанування новим соціальним або освітнім досвідом. Так, О. Ф. Чупрова і А. Г. Шумовська [16] виділяють такі метавміння: уміння інформаційні (аналіз, синтез, інтерпретація, екстраполяція, аргументація, оцінка, узагальнення, порівняння, систематизація, класифікація, визначення понять тощо); уміння критико-регулятивні (відрізнити факти, домисли, думки; визначати достовірність джерела, невисловлені позиції, логічні невідповідності, формулювати питання, гіпотези, цілі, завдання, аналізувати результати тощо); уміння креативні (перенесення, висування альтернативних рішень, комбінування / інтеграція відомих способів, формулювання проблеми тощо).

Аналітична компетентність майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності – це складник професійної компетентності,

який являє собою динамічну інтегративну постійно збагачувану особистісну якість, що відображає готовність і здатність застосовувати здобуті знання, уміння, навички й особистісні якості у процесі здійснення аналітичної діяльності з метою одержання якісно нового знання для оперативного і продуктивно забезпечення процесу ухвалення рішень в різних галузях діяльності. Вона складається з компетенцій, а ті у свою чергу з умінь та навичок, зокрема:

- інформаційно-пошукова: пошук, збір / відбір, класифікація, систематизація, ранжування тощо;
- інформаційно-технологічна: використання інформаційно-комунікативних технологій для пошуку, накопичення, зберігання, обробки, передачі, представлення інформації та забезпечення інформаційної безпеки;
- аналітична: оцінка якості інформаційного джерела (достовірність, точність, актуальність, авторитетність, надійність, корисність тощо), ефективна й оперативна аналітико-синтетична обробка інформації, формулювання висновків, ухвалення відповідальних рішень;
- комунікативна: доводити і відстоювати власну точку зору (аргументація, факти, логічний умовивід, причинно-наслідкові зв'язки тощо), працювати в команді;
- соціальна: адекватне оцінювання результатів діяльності, відповідальність за власні дії, зіставлення своїх інтересів з інтересами інших тощо.

Основою аналітичних умінь і навичок, як довів у своїх дослідженнях С. Л. Рубінштейн [13], є такі розумові (інтелектуальні) операції як: аналіз, синтез, аналогія, порівняння, узагальнення, абстракція, вияв причинно-наслідкових зв'язків, виділення головного, класифікація, структурування, формулювання висновків тощо.

Як бачимо, метавміння значною мірою тотожні компетенціям аналітичної компетентності або є базовими по відношенню до них, а аналітична компетенція є стрижневою, об'єднуючою.

Для майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності згідно вимог потенційних роботодавців, освітньо-професійних програм та освітньо-кваліфікаційної характеристики значущими є такі аналітичні уміння і навички:

- оцінювати і обґрунтовувати ефективність запропонованої для використання множини інформаційних ресурсів;
- оцінити і класифікувати дані, перетворити інформацію в знання, аналізувати її, зберігати, ефективно застосовувати і ділитися отриманими знаннями;

- оперативно аналітично оцінювати, ефективно здійснювати аналіз і порівняння інформаційних потоків, отриманих від кожного компонента інформаційної системи;
- формулювати на основі отриманої інформації загальні аналітичні висновки і підсумки;
- уміння і навички інтерпретації, систематизації, оцінювання і використання інформації в контексті вирішуваної управлінської задачі, проблеми;
- комплексно теоретично й ситуативно аналізувати педагогічні, соціально-економічні і культурні процеси в освітньому середовищі;
- самостійно освоювати нові засоби комунікації і роботи з інформаційними потоками, оцінювати, підбирати і застосовувати нові інформаційні технології, удосконалюючи доступ до інформації;
- поєднувати різнодисциплінарні аналітичні інструменти у вирішенні конкретної теоретичної чи практичної задачі, самостійно розширювати портфель аналітичних інструментів;
- здійснювати експертну оцінку баз даних, індексації, метаданих з метою вдосконалення стратегій ефективного пошуку інформації та її результативного використання;
- розуміти основні принципи розвитку інформаційного середовища;
- вести ефективну дискусію у глобальних мережах, представляти і захищати результати своєї роботи;
- навички постійного моніторингу передових наукових досягнень у галузі своєї спеціалізації; навички роботи з основними статистичними пакетами і програмами аналізу мереж; уміння і навички моніторингу якості контенту і джерел інформації;
- уміння і навички візуалізації отриманих у рамках аналізу даних, у тому числі засобами ІКТ, здатність до наукової інтерпретації отриманих даних тощо.

Основою професійної діяльності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності є робота, у першу чергу, з інформацією, яка перебуває у постійному русі. З її потоками, різними видами і формами прояву, що вимагає від особистості фахівця володіння саме аналітичною компетентністю, в основі якої лежать аналітичні уміння і навички. А оскільки майбутній фахівець з документознавства та інформаційної діяльності це спеціаліст, який може працювати у будь-якій галузі діяльності, яка потребує документування, то аналітичні уміння і навички суттєво підвищують конкурентоспроможність на сучасному ринку праці та збільшують професійну мобільність, у тому числі й в суміжних напрямках – інформацій-

но-комунікаційні технології, інформаційні технології, менеджмент тощо.

За таких умов, фахова підготовка майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності має здійснюватись з урахуванням метапредметного підходу. І. М. Ратікова [12] виокремлює два шляхи реалізації метапредметного підходу у вищому навчальному закладі. Перший, це впровадження метапредметних курсів (спецкурсів) за вибором студентів, основою яких є загальні методи, способи, принципи роботи з різними предметами. Другий спосіб є більш доступним і може бути реалізованим у будь-якій навчальній дисципліні – це побудова занять з елементами метапредметного підходу, практику реалізації якого знаходимо у дослідженні Є. Л. Пушишеної [11]. Цей шлях передбачає дотримання таких умов: робота з ключовими поняттями у філософському аспекті; співставлення філософського розуміння цього поняття із його смисловим наповненням у предметному матеріалі; постійна рефлексія дій на кожному етапі роботи; створення проблемних ситуацій; введення різних форм, методів і прийомів роботи, які активізують діяльність студента [11; 12].

Також, можна виокремити як напрямок упровадження метапредметного підходу у навчання, розробку метапредметних тем чи модулів навчальної дисципліни, тобто, досягнення метапредметності навчання шляхом особливого структурування окремих частин навчального матеріалу дисципліни [3; 15].

Побудова навчальних занять на основі положень метапредметного підходу відповідає реалізації таких провідних принципів навчання: суб'єктність (рівноправність усіх учасників навчального процесу); метапредметність (формування загальних способів досягнення результатів); діяльнісний підхід (самостійність учнів у ході пошукової і дослідницької діяльності); рефлексивність (ситуація, коли необхідно проаналізувати свою діяльність на занятті); імпровізованість (готовність педагога до змін і корекції заняття у процесі його проведення) [9].

Таким чином, використання основних положень метапредметного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності сприяє формуванню в них аналітичних умінь та навичок. Аналітичні уміння і навички, по-перше, є допредметними (аналіз, синтез, абстрагування, систематизація тощо), які людина використовує несвідомо від народження у процесі пізнання навколишнього світу; по-друге, предметними (свідоме застосування аналітичних умінь і навичок у процесі вивчення конкретної навчальної дисципліни, предмету); по-третє, метапредметними (застосування відповідних умінь та навичок у будь-якій предметній галузі). Відповідно, на основі проведеного дослідження та наведених аргументів можна стверджувати, що аналітичні уміння і навички майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності мають метапредметний характер, що забезпечує наступність етапів формування аналітичної компетентності у фахівців названого профілю і сприяє формуванню цілісної картини світу.

У сукупності, аналітика, аналітична діяльність, аналітичні уміння і навички дозволяють майбутньому фахівцю з документознавства та інформаційної діяльності професійно передбачати майбутні напрями розвитку інформаційного сектору, розуміти й інтерпретувати контексти, у яких виникає, нагромаджується, упорядковується, розповсюджується і використовується інформація. А самонавчання та самовдосконалення, які є природним результатом метапредметного підходу, дозволяють навіть з часом лишатись конкурентоздатним та мобільним на ринку праці.

Подальші дослідження метапредметного підходу у контексті фахової підготовки майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності потребують вивчення питання пошуку ефективних інструментів досягнення метапредметних результатів навчання, освоєння прийомів дій у нестандартних ситуаціях, оволодіння евристичними методами.

Список використаних джерел

1. Brewer L. The top 6 skills today's employers want [Electronic resource] / Laura Brewer // Work in Progress. — Access mode : <https://iloblog.org/2014/04/11/the-top-6-skills-todays-employers-want/>.
2. Ананьева Т. 10 компетенций, которые будут востребованы в 2020 году [Электронный ресурс] / Татьяна Ананьева // HR-Portal: Сообщество и публикации. — Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/10-kompetency-kotorye-budut-vostrebovany-v-2020-godu>.
3. Булгакова Н. Б. Викладацька діяльність в умовах інформаційного суспільства [Електронний ресурс] / Н. Б. Булгакова // Вісн. Нац. авіаційного ун-ту. Сер. педагогіка, психологія. — 2010. — № 3. — Режим доступу: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/2136>. — Дата звернення: 10. 12. 2017.
4. Греческо-русский словарь / сост. Вейсман А. Д. — 5-е изд. — СПб. : Издание автора, 1899. — 1370 с.
5. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громыко. — Минск : Технопринт, 2000. — 375 с.
6. Дылгырова Р. Д. Идеи метапредметности в истории педагогики / Р. Д. Дылгырова // Учёные зап. Забайкал. гос. ун-та. — 2014. — № 5. — С. 6—13.

7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.
8. Курносов Ю. В. Алгебра аналитики. Секреты мастерства в аналитической работе / Ю. В. Курносов. — М. : Изд-во Русаки, 2015. — 289 с.
9. Метапредметный урок : метод. рек. для учителей общеобразовательных школ, студентов направления «Педагогическое образование» / авт. -сост. С. В. Галян. — Сургут : РИО СурГПУ, 2012. — 83 с.
10. Постовалова В. И. Идея «мета» в самосознании культуры XX-XXI веков / Постовалова В. И. // Метафизика. — 2012. — № 4 (6). — С. 6—25.
11. Пупышева Е. Л. Метапредметный подход в профессиональной подготовке будущего учителя / Е. Л. Пупышева // Философские науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 2 (56), ч. 2. — С. 196—199.
12. Ратикова И. Н. Метапредметный подход: теория и практика [Электронный ресурс] / И. Н. Ратикова. — Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/1597.pdf>.
13. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 594 с.
14. Трубачева С. Е. Метапредметный підхід до формування змісту освіти в умовах профільного навчання / С. Е. Трубачева // Folia comeniana : вісн. Польсько-української наук.-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. — Умань, 2017. — Вип. 36 — С. 76—78.
15. Хуторской А. В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // [Персональный сайт — Хроника бытия; 27.11.2012 г.]. — Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2012/1127/index.htm>.
16. Чупрова О. Ф. Диагностика метапредметных умений студентов 1 курса: результаты, оценки, выводы / О. Ф. Чупрова, А. Г. Шумовская // Вестн. Иркутск. гос. лингвист. ун-та. — Иркутск, 2012. — № 4 (8). — С. 198—201.

References

1. Brewer L. The top 6 skills today's employers want [Electronic resource] / Laura Brewer // Work in Progress. — Access mode : <https://iloblog.org/2014/04/11/the-top-6-skills-todays-employers-want/>.
2. Anan'eva T. 10 kompetencij, kotorye budut vostrebovany v 2020 godu [Elektronnyj resurs] / Tat'jana Anan'eva // HR-Portal: Soobshhestvo i publikacii. — Rezhim dostupa: <http://hr-portal.ru/article/10-kompetencij-kotorye-budut-vostrebovany-v-2020-godu>.
3. Bulgakova N. B. Vkladac'ka dij'al'nist' v umovah informacijnogo suspil'stva [Elektronij resurs] / N. B. Bulgakova // Visn. Nac. aviacijnogo un-tu. Ser. pedagogika, psihologija. — 2010. — # 3. — Rezhim dostupu: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/2136>.
4. Grechesko-russkij slovar' / sost. Vejsman A. D. — 5-e izd. — SPb. : Izdanie avtora, 1899. — 1370 s.
5. Gromyko Ju. V. Mysledejatel'nostnaja pedagogika (teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniju vysshih obrazcov pedagogicheskogo iskusstva) / Gromyko Ju. V. — Minsk : Tehnoprint, 2000. — 375 s.
6. Dylgyrova R. D. Idei metapredmetnosti v istorii pedagogiki / R. D. Dylgyrova // Uchjonye zap. Zabajkal. gos. un-ta. — 2014. — # 5. — S. 6—13.
7. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstva v nachal'noj shkole: ot dejstva k mysli : posobie dlja uchitelja / pod red. A. G. Asmolova. — M. : Prosveshhenie, 2008. — 151 s.
8. Kurnosov Ju. V. Algebra analitiki. Sekrety masterstva v analiticheskoi rabote / Ju. V. Kurnosov. — M. : Izd-vo Rusaki, 2015. — 289 s.
9. Metapredmetnyj urok : metod. rek. dlja uchitelej obshheobrazovatel'nyh shkol, studentov napravlenija «Pedagogicheskoe obrazovanie» / avt.-sost. S. V. Galjan. — Surgut : RIO SurGPU, 2012. — 83 s.
10. Postovalova V. I. Ideja «meta» v samosoznanii kul'tury XX—XXI vekov / Postovalova V. I. // Metafizika. — 2012. — # 4 (6). — S. 6—25.
11. Pupysheva E. L. Metapredmetnyj podhod v professional'noj podgotovke budushhego uchitelja / E. L. Pupysheva // Filosofskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. — 2016. — № 2 (56), ch. 2. — S. 196—199.
12. Ratikova I. N. Metapredmetnyj podhod: teorija i praktika [Elektronnyj resurs] / I. N. Ratikova. — Rezhim dostupa: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/1597.pdf>.
13. Rubinshtejn L. S. Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. — SPb. : Piter, 2000. — 594 s.
14. Trubacheva S. E. Metapredmetnyj pidxid do formuvannya zmistu osvity v umovax profil'noho navchannja / S. E. Trubacheva // Folia comeniana : visn. Pol's'ko-ukrayins'koyi nauk. -doslidnyč'koyi laboratoriji psichodydaktyky imeni Ya. A. Komens'koho / hol. red. Osadchenko I. I. — Uman', 2017. — Vip. 36 — S. 76—78.
15. Hutorskoj A. V. Metapredmetnoe sodержanie obshhego obrazovanija i ego otrazhenie v novyh obrazovatel'nyh standartah [Elektronnyj resurs] / A. V. Hutorskoj // [Personal'nyj sajт — Hronika bytija; 27.11.2012 g.]. — Rezhim dostupa: <http://khutorskoy.ru/be/2012/1127/index.htm>.
16. Chuprova O. F. Diagnostika metapredmetnyh umenij studentov 1 kursa: rezul'taty, ocenki, vyvody / O. F. Chuprova, A. G. Shumovskaja // Vestn. Irkutsk. gos. lingvist. un-ta. — Irkutsk, 2012. — # 4 (8). — S. 198—201.

Ищенко В. Метапредметный характер аналитических умений и навыков будущих специалистов документоведения и информационной деятельности

Статья посвящена исследованию аналитических умений и навыков будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности в контексте метапредметного подхода в образовании. Отражено теоретическое обоснование метапредметности в образовании в научных исследованиях. Раскрыто содержание основных понятий метапредметного подхода. Охарактеризованы аналитические умения и навыки и аргументирован их метапредметный характер. Представлен перечень аналитических умений и навыков, важных для будущего специалиста по документоведению и информационной деятельности. Отражены возможные пути реализации метапредметного подхода в процессе

формирования аналитических умений и навыков будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности

Ключевые слова: метапредметный подход, метапредметные умения, аналитическая компетентность, аналитические умения и навыки, будущий специалист по документоведению и информационной деятельности.

Ischenko V. Meta-disciplinary nature of analytical skills and abilities of future specialists in document sciences and information activities

Global informatization of various spheres of human life, increasing the requirements for the professional competence of modern specialists, the need for the formation of universal knowledge and skills as prerequisites for the competitiveness of the individual in the labour market lead to a meta-disciplinary approach in education in general and in the process of forming the analytical skills and skills of future specialists in document sciences and information activities in particular.

The main ideas of the meta-disciplinary approach in education are connected with integration, generalization, integrity and systemacy in cognition, the formation of meta-knowledge, meta-skills and meta-competence of discipular and student youth. The reference to the ontological and epistemological aspects of the meta-disciplinary approach in education determined the emphasis on the «meta-» phenomenon, indicating a system of knowledge that serves for the study and description of more general knowledge systems, the orientation to general methods, thinking activity, which are used in the work with any subject matter.

In the context of the study of analytical competence formation process of future specialists in document sciences and information activities, the meta-disciplinary nature of their analytical skills and abilities have been revealed. According to S. Rubinstein's position, the basis of analytical skills and abilities is the following mental (intellectual) operations such as: analysis, synthesis, analogy, comparison, generalization, abstraction, revealing of cause-effect relationship, selection of the main things, classification, structuring, and formulation of conclusions.

The realization of the meta-disciplinary approach in the process of analytical competence forming is possible as a condition of the separate, supra-disciplinary course implementation, and by special structuring of the specific disciplines educational material. Accordingly, the important result of the meta-disciplinary approach use is the formation of a holistic thinking, a holistic view of the world for future specialists.

Key words: meta-disciplinary approach, meta-disciplinary skills, analytical competence, analytical skills, future specialists in document sciences and information activities.

Стаття надійшла до редколегії 16.12.2017

УДК 373.13:372.3

Людмила ІЩЕНКО

доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
e-mail: liskra118@gmail.com

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розроблені критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-методичний, діяльнісний, оцінно-рефлексивний) підготовленості майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку. Кожен критерій включає групу якісних показників, які розкривають зміст і дають характеристику досягнень. Усі критерії підготовленості студентів є тісно пов'язаними між собою, взаємообумовленими і необхідними для формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку.

Ключові слова: підготовка, підготовленість, критерії, компоненти, творча індивідуальність, старші дошкільники.

Актуальність дослідження зумовлена радикальними змінами в державній політиці у сфері дошкільної освіти, що привело до оновлення системи професійної підготовки фахівців, у тому числі й в галузі дошкільного виховання. Підтвердженням цього є розробка та затвердження урядом

України Концепції розвитку дошкільної освіти на 2010–2017 роки, яка спрямована на виконання Закону України «Про дошкільну освіту».

Базовий компонент дошкільної освіти України визначає державні вимоги до розвитку індивідуальності дитини, спрямовує зусилля батьків,

педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у колективі однолітків в дошкільні роки [1, 4].

Проблеми професійної підготовки у вищій школі є об'єктом уваги педагогічної науки, представники якої розглядали різні аспекти готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності та особливості організації професійно-педагогічної підготовки аспекти фахового становлення майбутніх вихователів (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, С. Гаврилюк, Н. Гавриш, І. Луценко, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Поніманська, С. Семчук та ін.).

Аналіз досліджень учених (Р. Богданова, М. Дьяченко, Л. Кандилович, Н. Колосова, Н. Лейтес, А. Ліненко, А. Матюшкін, В. Моляко), засвідчує різноманітність їхніх поглядів на структурні компоненти та критерії готовності майбутніх вихователів до різних видів діяльності. Але всі вони вважають, що критерії мають бути об'єктивними, відображати суттєву інформацію та характеризувати результати діяльності.

Метою статті є розкрити критерії готовності майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності старших дошкільників

На підставі проаналізованої наукової літератури було виокремлено критерії готовності майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності старших дошкільників. Кожен критерій включає групу якісних показників, які розкривають зміст і дають характеристику досягнень.

Розглядаючи параметри оцінювання професійної підготовленості, ми спиралися на моделі структури готовності як інтегрального утворення особистості, які включають як функціональний, так і особистісний аспекти (М. Арсенова, Р. Богданова, Ю. Гільбух, М. Дьяченко, Л. Кандилович, Н. Лейтес, А. Ліненко, А. Матюшкін, В. Моляко, Ю. Машбиць). Було визначено критерії та показники підготовленості майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку. Схарактеризуємо їх.

Визначення структури мотиваційного критерія готовності до професійної діяльності є однією з найбільш актуальних проблем у сфері мотивації, так як від її вирішення залежить знаходження ефективних шляхів формування самого мотиваційного критерія. Це вміння і навички використовувати навчальні, навчально-методичні, науково-методичні, інформаційно-освітні ресурси у професійній діяльності, створювати інноваційні освітні

продукти, впроваджувати в педагогічну і виховну практику сучасні освітні технології, програми дослідно-експериментальної роботи, інноваційні проекти.

Мотивація до навчання – одна із головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Формування мотивації у студентів до навчально-пізнавальної діяльності є однією з головних проблем сучасної школи. Її актуальність обумовлена оновленням змісту навчання, постановкою завдань формування у студентів прийомів самостійного набуття знань, пізнавальних інтересів, життєвих компетенцій, активної життєвої позиції.

Професійна спрямованість – складне психологічне явище, яке характеризує психологічну готовність особистості до вибору напрямку його майбутньої діяльності [6, 116].

Педагогічну спрямованість майбутнього вихователя доцільно розглядати в контексті загальної психологічної проблеми – спрямованості особистості. Спрямованість особистості визначають по-різному. С. Рубінштейн розумів її як деякі динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі, в свою чергу, визначаючись її цілями і завданнями [6, 34]. О. Леонтьєв, розвиваючи ідеї С. Рубінштейна, ядром особистості називав систему відносно стійких, ієрархічних мотивів як головних чинників діяльності. Л. Божович та її колеги розуміли спрямованість особистості як систему стійких домінуючих мотивів, які визначають цілісну структуру особистості [2, 27]. Спрямованість особистості проявляє себе в різних сферах людської діяльності. Спрямованість на професійну діяльність проявляється на певному етапі розвитку особистості і стає в цей період життя центральним особистісним новоутворенням.

Професійна спрямованість – це професійно значуща риса, яка займає центральне місце в структурі особистості майбутнього вихователя і обумовлює його індивідуальну і типологічну своєрідність.

Цінності професійної діяльності викладачів пов'язані з їх ціннісними орієнтаціями. Ціннісні орієнтири – це вибіркова, відносно стійка система інтересів і потреб особистості, націлена на визначений аспект соціальних цінностей. Детермінантами цінностей є умови життєдіяльності особистості та її психологічні особливості: індивідуально-типологічні риси, задатки, здібності. Саме цінності мають істотний вплив на стиль мислення і діяльність викладача, перебіг емоційних і мотиваційних процесів, а також формування його інтересів [5, 44].

Вважаємо, що мотиваційно-ціннісний критерій ґрунтується на прийнятих у педагогіці кількісних та якісних показниках ефективності процесу навчання підготовки пізнавальних і практичних (загально-педагогічних) умінь.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є:

- наявність позитивної мотивації та спрямованості у студентів до формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- інтерес до здійснення професійної підготовки з формування творчої індивідуальності старших дошкільників;
- ціннісна ієрархізація значимих особистісних якостей вихователя;
- емоційне ставлення до дитини як до суб'єкта професійної взаємодії;
- вияв особистісної схильності до здійснення роботи з формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку.

Когнітивний критерій підготовленості студентів характеризує рівень знань студентів щодо мети, форм і методів формування творчої індивідуальності дошкільника, а також володіння знаннями про специфіку організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі. Розкриваємо означений критерій більш детально.

У сфері дидактики особливу роль відіграє метод навчання, у якому поєднується спосіб діяльності того, хто навчає, і спосіб навчальної діяльності дитини.

Метод навчання – це система послідовних способів взаємопов'язаної діяльності педагога і дітей, спрямована на досягнення навчально-виховних завдань [5, 46]. На практиці метод навчання постає як спосіб роботи вихователя, завдяки якому дошкільник засвоює знання, уміння, навички, розвиває свої пізнавальні здібності. Метод навчання спрямований на забезпечення взаємозв'язку пізнавальної та практичної діяльності дітей, тому він має і освітнє, і виховне значення.

Значною мірою він виражає характер зв'язку між педагогом і дитиною, їхньою діяльністю, місцем заняття і організація його проведення. У дошкільному навчальному закладі використовують фронтальні, групові, індивідуально-групові, індивідуальні форми організації навчання дітей. Головною вимогою у виборі форми організації навчання є необхідність сприяння дошкільникові у його бажанні навчатися. Як відомо, дитина розвивається тоді, коли вона переживає радість від процесу навчальної діяльності її результату [4].

Як було зазначено вище у нашому дослідженні, готовність студентів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного

віку передбачає засвоєння студентами знань, умінь та навичок організації та проведення різних форм і методів роботи з дітьми дошкільного віку з формування творчої індивідуальності дітей; оволодіння вміннями та навичками у процесі проведення різних форм роботи з дошкільниками для формування індивідуальності дошкільників у творчій діяльності.

Успішність професійної діяльності педагога перебуває у прямій залежності від його розуміння особливостей організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі, від урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей, творчих нахилів і здібностей, та знань методики формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку.

Комплекс методичних знань, умінь і навичок педагога є підґрунтям для набуття методичної компетентності, яка, у свою чергу, є індикатором визначення готовності до реалізації завдань дошкільної освіти. Процес формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку вимагає від фахівця не тільки наявності спеціальних знань і умінь, але і готовності застосовувати їх на практиці.

Для здійснення успішної педагогічної діяльності в дошкільному навчальному закладі майбутні вихователі оволодівають такими компетенціями: сукупністю знань (психолого-педагогічних, методичних, професійних); умінь і навичок (проективних, гностичних, організаційних, комунікативних).

Водночас, варто підкреслити, що як би старанно не був розроблений і запропонований дітям для засвоєння навчальний матеріал, сам по собі він ще не може забезпечувати ефективність засвоєння. Для цього необхідний ретельний відбір вихователем методів і прийомів навчальної роботи, які дозволяють дітям оволодіти запропонованим змістом знань. Але без спеціально організованої навчальної діяльності не може бути ефективного засвоєння знань [3, 18].

Підготовленість студентів до формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку професійно-методичної підготовки вихователя є результатом підготовки і полягає у здобутті студентами знань і вмінь, необхідних для організації навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу.

Процес підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку полягає у закономірному оволодінні студентами теоретичними знаннями та їх застосуванні на практиці. З метою формування в майбутніх спеціалістів дошкільних навчальних закладів системи вищезазначених теоретичних

знань, практичних умінь, у вищих закладах освіти функціонують різноманітні форми організації теоретичної та практичної підготовки студентів: лекційні і практичні заняття та їх різновиди (семінари, лабораторні роботи, практикуми), науково-дослідна робота, виробнича практика. Теоретична підготовка здійснюється в ході вивчення студентами навчальних дисциплін, а практична – спрямована на засвоєння знань, вироблення умінь та навичок у процесі практичної діяльності. Вважаємо, що передбачена підготовка майбутніх вихователів до зазначеного виду діяльності буде здійснюватися в межах спеціально організованого педагогічного процесу у вищих навчальних закладах.

Організація педагогічного процесу з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку потребує від педагога здатності правильно розподіляти увагу, розуміти й бачити кожну дитину і всю групу в цілому, спрямовувати розвиток дітей згідно із завданнями виховання і можливостями. Проте досягти цього можна лише за правильної організації навчально-виховного процесу.

Відтак, когнітивний (змістовий) компонент готовності студента вузу до освітньої роботи з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку включає в себе знання змісту основних понять проблематики розвитку індивідуальності дошкільника в творчості; сучасних підходів до проблеми її вивчення, визначення структурних компонентів, характеристик, особливостей формування творчої індивідуальності дітей; основ діагностики творчої індивідуальності; засобів, методів і прийомів організації освітнього процесу з формування творчої індивідуальності дітей в дошкільному навчальному закладі; стратегій, концепцій, моделей, програм з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку.

Отже, усе окреслене вище дозволило нам визначити такі показники когнітивного критерію підготовленості студентів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку:

- обізнаність з ключовими поняттями з формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- обізнаність з методами та формами організації освітнього процесу формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- вміння діагностувати прояви властивостей творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- вміння проектувати творче розвивальне середовище в групі дошкільного навчального закладу.

Формування вмінь залежить від умов навчання, організації процесу вправління, від індивідуальних особливостей, попереднього досвіду, теоретичних знань, нахилів і здібностей, усвідомлення мети завдання, розуміння його змісту і способів виконання. Уміння – це готовність людини успішно виконувати певну діяльність, яка ґрунтується на знаннях і навичках. Знання – форма існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини. Навички – це автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які виробляються в процесі її виконання. Однак, ознакою сформованості навички є якість дії, а не її автоматизація. Навичка розглядається як дія доведена внаслідок багаторазових вправ до досконалості виконання [5, 40].

Удосконалення готовності до освітньої роботи з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку передбачає перехід від нагромадження теоретичних знань до їх переконання та розробки авторських методик і програм. Тому мотиваційно-ціннісний фактор і оволодіння системою знань – це лише частина готовності студентів. Не менш важливо сформувати у них відповідні професійні вміння.

Саме система педагогічних умінь, необхідних для організації навчальної роботи з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку включається нами в діяльнісний компонент готовності.

Значущим для нашого дослідження є визначення сутності педагогічних умінь.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що педагогічні вміння відносяться до особливого типу генералізованих умінь, які дають можливість людині проявляти себе в різних видах соціальної діяльності, пов'язаної із засвоєнням і передачею іншим людям нагромаджених людством культури і досвіду, створенням умов для їх особистісного розвитку [5, 42].

Найбільш вичерпно, на наш погляд, розкривається сутність педагогічних умінь у визначенні І. Ісаєва «Педагогічне вміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, оснований на теоретичних знаннях і спрямованих на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості» [5, 41]. Таке трактування педагогічних умінь підкреслює взаємозв'язок змістового та діяльнісного компонентів готовності, багаторівневий характер педагогічних умінь (від репродуктивного до творчого), також дозволяє зрозуміти внутрішню структуру педагогічного вміння, тобто «взаємообумовлений зв'язок дій (компонентів вміння) як відносно самостійних окремих умінь» [5, 42]. Це відкриває можливість для об'єднання педагогічних умінь в групи за різними функціями згідно практичної мети.

Таким чином, педагогічні вміння в організації освітньої роботи з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку ми визначаємо як сукупність послідовно розгорнутих дій, заснованих на теоретичних знаннях і усвідомленні завдань, принципів, умов, засобів, форм, методів освітньої роботи з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку спрямованих на свідоме їх застосування.

Виходячи з функцій вихователя з організації освітньої роботи з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку, розглянутих нами в попередньому параграфі, і спираючись на класифікацію педагогічних умінь в роботі з творчо обдарованими дошкільниками запропонованими А. Матюшкіним, О. Моляко [3], ми визначили систему умінь діяльнісного компонента структуруючої нами готовності, що включає: аналітичні, проектувальні, конструктивні, організа-торські, комунікативні, аналітико-організаторські, аналітико-конструктивні.

Діяльнісний компонент розкриває шляхи здійснення педагогічної діяльності в умовах нової парадигми освіти, способи задоволення потреб самореалізації, саморозвитку, професійного спілкування, отримання нової інформації, передачі накопиченого досвіду. Його зміст детермінується системою педагогічних завдань, що задають вихідні цілі та кінцеві результати педагогічної діяльності. Наявність евристичної складової характеризує вияви педагогічної творчості і виступає іманентною характеристикою професійної діяльності, що спрямована на формування як творчої індивідуальності особистості дошкільника, так і майбутнього вихователя, їх самореалізації в процесі педагогічного співробітництва.

Отже, показниками діяльнісного критерію є:

- сформованість стійкості педагогічних умінь організації освітньої роботи з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку;
- уміння обирати оптимальні методи, форми формування творчої індивідуальності старших дошкільників;
- уміння встановлювати суб'єт-суб'єктну взаємодію у ході організації освітнього процесу з формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- готовність і здатність творчо застосовувати педагогічні вміння, використовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях роботи з дітьми; конструювати власні освітні методики і технології, моделі, програми, різні варіанти організації освітнього процесу з формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного закладу.

Спеціальні форми роботи з майбутніми вихователями мають на меті також подальший розвиток рефлексії. Рефлексія – осмислення професіоналом умов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способів існування, самоаналіз результатів своєї діяльності з метою її удосконалення – є однією з ознак прагнення особистості до самореалізації [5, 43].

Метою рефлексивних процесів є методологічне обґрунтування процесу і результатів власної діяльності, а саме:

- по-перше, об'єктивно оцінити рівень сформованості знань студентів, тому за допомогою самооцінки, виявляється здатність орієнтуватися в освітньому матеріалі і ступінь розуміння запропонованих питань, а оцінка викладача уточнює обсяг і глибину знань різних аспектів проблеми формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- по-друге, виявити здатність студентів оцінювати рівень своєї обізнаності в галузі формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку.

Отже, усе окреслене вище дозволило нам визначити такі показники оцінно-рефлексивного критерію підготовленості студентів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку:

- уміння здійснювати взаємо – і самооцінку професійної діяльності з формування творчої індивідуальності старшого дошкільника;
- уміння студентів оцінювати об'єм і якість своїх знань з організації освітньої роботи з формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку;
- оцінка студентами своєї готовності до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, до творчої професійної діяльності з дітьми.

Усі критерії підготовленості студентів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку є тісно пов'язаними між собою, взаємообумовленими, необхідними для формування творчої індивідуальності дітей. Водночас, фахова підготовка, спонукає особистість до опанування нових професійних знань та вмінь, до саморозвитку і самовдосконалення.

Виділені критеріальні показники не вичерпують усього різноманіття якісних характеристик підготовленості студентів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку, але в контексті нашого дослідження вони є найбільш значущими.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук. ; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В. та ін. — К. : Видавництво, 2012. — 26 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
3. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 5—17.
4. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. — К. — 2002.
5. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 1998. — 512 с.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1976. — 416 с.
7. Guilford J. The nature of human intelligence / J. Guilford. — New York : Mc. Grew Hill, 1967. — 207 p.

References

1. Bazovyy`j komponent doshkil`noyi osvity` (2012) [Basic component of preschool education] Scientific supervisor: A. M. Bogush. Kiev: Publishing House [in Ukrainian].
2. Bozhovych L. Y. (1968). Ly`chnost` y ee formy`rovany`e v detskom vozdaste [Lyoychnost'yo its its formed in children's reward]. M. : Prosveshheny`e [in Russian].
3. Matyushky`n A. M. (1982). Psy`xology`cheskaya struktura, dy`namy`ka y` razvy`ty`e poznatel`noj akty`vnostry [Psychological structure, dynamics and development of cognitive activity] Questions of Psychology. P. 5—17. — No. 4. — Moscow: Prosveshheny`e [in Russian].
4. Nacional`na doktry`na rozvy`tku osvity` u XXI stolitti (2002). [The National Doctrine of the Development of Education in the XXI Century]. Kiev: Publishing House [in Ukrainian].
5. Slastenyn V. A. (1998). Pedagogy`ka [Pedagogy] — Moscow: School-Press [in Russian].
6. Ruby`nshtejn S. L. (1976). Problemy obshhej psy`xology` [Problems of General Psychology]. Moscow: Pedagogy [in Russian].
7. Guilford J. (1967). Priroda chelovecheskogo intellekta [The nature of human intelligence] New York : Mc. Grew Hill [in English].

Іщенко Л. Критеріальний підхід к підготовке будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста

В статье разработаны критерии (мотивационно-ценностный, когнитивно-методический, деятельностный, оценочно-рефлексивный) подготовленности будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста. Каждый критерий включает группу качественных показателей, раскрывающих содержание и характеризует результат достижений. Все критерии подготовленности студентов тесно связаны между собой, взаимообусловлены и необходимы для формирования творческой индивидуальности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: подготовка, подготовленность, критерии, компоненты, творческая индивидуальность, старшие дошкольники.

Ishchenko L. Criterial approach to the preparation of future developers to the formation of creative individuality of children of the senior preschool age

In the article criteria (motivational-value, cognitive-methodical, activity-oriented, evaluative-reflective) preparedness of future educators for the formation of creative individuality of children of the senior preschool age are developed. Each criterion includes a group of qualitative indicators that reveal the content and give a description of the achievements. All the criteria of students' preparedness are closely related, interdependent and necessary for the formation of the creative individuality of preschool children.

Key words: preparation, preparedness, criteria, components, creative individuality, senior preschoolers.

Стаття надійшла до редколегії 01.12.2017

УДК 342.7+371.31

Александр КИРИЧЕНКО

доктор юридических наук, профессор,
профессор кафедры гуманитарных наук
Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского
г. Николаев, Украина
e-mail: alankir23@ukr.net

СИСТЕМА НОВЫХ ДОКТРИН ПРАВОВОГО СТАТУСА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье предложена новая доктрина бесплатного и доступного пятнадцатилетнего образования, развитие и наиболее полная реализация которой возможна лишь на основе системы новых доктрин обеспечения и наиболее полного восстановления правового статуса социосубъектов. В этом отношении определен состав социосубъектов и сущность каждой из базисных категорий правового статуса социосубъектов. Указаны варианты реализации конкурентного правового статуса разных социосубъектов. Раскрыта сущность базисной конституционной обязанности государства. Предложена редакция первой ступени абсолютной и второй ступени относительной недопустимости ухудшения правового статуса социосубъектов и ряд иных связанных с этим положений.

Ключевые слова: образовательные уровни, реализация конкурентного правового статуса разных социосубъектов, базисная конституционная обязанность государства, недопустимость ухудшения правового статуса социосубъектов.

Разработка и последовательное развитие автором и Ю. А. Ланцедовой новой доктрины образовательной деятельности привели к появлению новой доктрины вначале четырехуровневого высшего [1; 2, 27; 3, 123–125 и др.], а, в конечном итоге, четырнадцатилетнего [4, 251–257] и пятнадцатилетнего образования в целом [5, 188–197], надлежащая реализация которой потребовала разработки и новой доктрины правового статуса социосубъектов вообще и правового субъектов образовательной деятельности в частности. Ведь существующее доктринальное и законодательное решение проблемы обеспечения и наиболее полного восстановления правового статуса социосубъектов не отличается совершенством и достаточной профессиональностью. К примеру, согласно ч. 4 ст. 53 Конституции Украины, каждый гражданин имеет право получить бесплатно высшее образование в государственных и коммунальных учебных заведениях на конкурсной основе [7], что повторено в ч. 2 ст. 4 Закона Украины «О высшем образовании», но с добавлением в нарушение требований ч. 3 ст. 22 Конституции Украины, запрещающей ухудшать правовой статус граждан [6], – «если определенный уровень высшего образования гражданин получает впервые за средства государственного либо местного бюджета» [11]. Причем данный и многие иные законы, ухудшающие правовой статус социосубъектов, путевку в жизнь своей подписью дает, в нарушение требований указанной ч. 3 ст. 22 Конституции Украины **Президент Украины**, являющийся в соответствии с требованиями ч. 2 ст. 102 Кон-

ституции Украины, **гарантом соблюдения Основного закона и правового статуса социосубъектов** [6].

Не лучшим образом соблюдается требования указанной ч. 3 ст. 22 Конституции Украины [6] и ч. 1 ст. 58 Основного закона, запрещающей распространять действие правовых актов, ухудшающих правовой статус социосубъектов, на те правоотношения, которые уже существовали на момент вступления такого правового акта в силу [6], и на уровне подзаконных правовых актов. В частности, это императивное указание образовательного министерства о владении претендентами на ученое звание профессора и доцента английским языком на уровне В2 [7], что позже абз. 3 п. п. 1 и др. министерского приказа было исправлено на сертификат такого же уровня «с языков стран Европейского Союза или квалификационные документы (диплом о высшем образовании, научной степени), связанные с использованием этих языков, либо не менее 10 работ, опубликованных на английском языке в периодических изданиях, включенных в наукометрические базы Scopus или Web of Science, не являющиеся переводами с иных языков» [8].

Данные «новации» не только значительно снижают предыдущие образовательные права претендентов на ученое звание доцента и профессора [9; 10 и др.], предусмотренные, в частности, п. 9, 13 и др. одного из последних порядков, который не содержал такого рода дополнительных требований (обязательств) [9], но и распространяли свое действие на всех претендентов, которые уже даже защитили диссертации и, образно говоря, уже

«рукой могли дотянуться до такого ученого звания» (даже уже отработали соответствующий срок в должности доцента или профессора и др.), а не на собственно учеников первого класса школьного ОКР, где практически и должно начинаться изучение английского или иного иностранного языка уровня В2. Только последнее и может стать основой для дальнейшего планирования перспективы занятия научной деятельностью, неразрывно связано и с желанием получить и ученое звание доцента или профессора [13].

Несмотря на то, что расширенный доклад автора, подготовленный по результатам парламентских слушаний «Правовое обеспечение реформы образования в Украине», состоявшихся 09.12.2015 г., и направленный на тот момент председателю парламентского комитета по вопросам образования и науки Л. М. Гриневич, содержал достаточное обоснование незаконности такого рода министерских требований и предлагал вариант законного решения данной проблемы, в том числе и посредством внедрения в образовательную деятельность авторской новой языковой доктрины, согласно которой, язык является, прежде всего, средством общения людей между собой и должен быть как единым на планете Земля, так и настолько простым, чтобы лицо со средним интеллектом могло им овладеть в совершенстве на протяжении школьного и приравненных к нему образовательно-квалифицированных уровней [3, 206–207; 5, 199–200; 14], указанное незаконное постановление правительства о владении претендентами на ученое звание профессора и доцента английским языком на уровне В2 [7] не только не было отменено, но цинично было подтверждено и алогично расширено знанием иных иностранных языков, что еще более уменьшило возможности лица овладеть на необходимом уровне собственно профессиональными и иными более ценными компетентностями (ведь в некоторых колах данное министерское указание было истолковано не как знание одного из иностранных языков, а нескольких, и «чем больше, тем лучше»), таким же нелегитимным министерским приказом [8].

Рассмотренный правовой и административный беспредел вызван, в том числе и тем, что в Основном законе не решены либо решены весьма непрофессионально многие проблемы познания, признания, обеспечения, реализации и восстановления правового статуса различных видов социосубъектов, предусмотренные ч. 2 ст. 3, ч. 3 ст. 22, ч. 1 ст. 58 и др. Конституции Украины [6]. В Основном законе также алогично не определены базисные виды социосубъектов, состав базисных категорий их правового статуса, не сформулированы определения этих категорий, которым наряду с этим посвящен второй раздел Конституции Украины, и т. д.

Начало принципиальному новому варианту решения указанных проблем положил автор, который с 2012 г. начал обращать внимание в контексте совершенствования главной конституционной обязанности государства на наличие базисного принципа юриспруденции о взаимосвязанности и соразмерности прав, интересов и обязанностей физического или юридического лица либо государства [1; 2, 24; 3, 43–45 и др.]. К настоящему времени эти положения развиты автором, Ю. А. Ланцедовой и А. С. Тунтулой в **новую доктрину трех базисных значений права**: 1. Права как одного из дистанционных нормативных способов (наряду с нормами морали, религии, политической целесообразности) управления волей социосубъектов (регулирования общественных отношений и управления государством). 2. Права как одной из базисных составляющих категорий (наряду со свободой, обязанностью и интересом) правового статуса социосубъектов. 3. Права как суммативной категории, объединяющей все разработанное в государстве правовое регулирование [3, 39–40; 5, 8; 14, 47–48].

Второе из указанных базисных значений права и составляет основу системы новых доктрин и концепций обеспечения и наиболее полного оперативного восстановления правового статуса социосубъектов, целостное изложение положений которой в отечественных рецензируемых изданиях осуществлялось еще недостаточно полно и представляет особую доктринальную и законодательную актуальность в контексте решения этих архиважных проблем в результате широкой корректной заинтересованной научной дискуссии и дальнейшего целенаправленного исследования.

Наиболее полное решение указанной инновационной задачи в контексте новой доктрины бесплатного и доступного пятнадцатилетнего образования и инициирование соответствующей широкой научной дискуссии и составляет основную цель настоящей публикации.

Обоснование **новой доктрины бесплатного и доступного образования и сущности полученных компетенций и порядка прохождения каждого из пятнадцати уровней образования** детально изложено в литературе [4, 251–257; 5, 188–197 и др.], что дает возможность сейчас вновь не повторяться и ограничиться лишь простой демонстрацией следующего перечня такого рода образовательно-квалификационных уровней (ОКУ):

1. **Основные ОКУ**: 1.1. Школьный (неквалифицированный рабочий) ОКУ. 1.2. Облегченный школьный ОКУ. 1.3. Квалифицированный рабочий ОКУ. 1.4. Специализированный школьный ОКУ. 1.5. Особенный ОКУ. 1.6. Пенитенциарный ОКУ. 1.7. Специализированный университетский ОКУ. 1.8. Академический (магистерский) ОКУ.

2. **Вспомогательные ОКУ:** 2.1. Дошкольный ОКУ. 2.2. Вненормативный ОКУ. 2.3. Базовый университетский (бакалаврский) ОКУ. 2.4. Последипломный ОКУ. 2.5. Самообразовательный ОКУ. 2.6. Образование социоокружением.

3. **Ситуативные ОКУ**, которым является только научный ОКУ [5, 197].

Доктринальную основу для предупреждения нарушения и наиболее полного восстановления правового статуса разных социосубъектов, в том числе и субъектов бесплатного и доступного пятнадцатилетнего образования, призвана служить разработанная автором, Ю. А. Ланцедовой и А. С. Тунтулой система **новых доктрин надежного обеспечения и наиболее полного оперативно-го восстановления правового статуса социосубъектов** [5, 19–32; 14, 50–57 и др.], которую следует отразить в ряде статей перспективного Конституционного кодекса Украины (должен появиться взамен Конституции Украины и всей системы конституционных законов) в следующей редакции:

I. «Социосубъектами в контексте реализации их правового статуса являются: 1. Физические лица. 2. Юридические лица. 3. Государство как суммативное образование физических и юридических лиц. 4. Межгосударственные учреждения как суммативные образования физических и юридических лиц разных государств» [5, 20; 14, 50].

II. «Правовой статус социосубъектов состоит из таких базисных категорий:

1. Право – возможность воспользоваться определенным положительным результатом общественного развития, а отрицательным результатом общественного развития – только при наличии Национальной программы по его искоренению либо, если этого достичь нельзя, максимально возможной его минимизации.

2. Свободы – такая же возможность, но с акцентом внимания на ее альтернативности и беспрепятственности.

3. Обязанность – установленное государством правило поведения, полнота и точность исполнения которого поддерживается государственным принуждением.

4. Интерес – возможность использовать право, свободу и/или обязанность иного социосубъекта в своих целях» [5, 20–21; 14, 50].

III. «Сбалансированность правового статуса социосубъектов проявляется в том, что физические лица по правовому статусу равны от рождения, т. е. имеют равный природный правовой статус.

Внутренний баланс правового статуса социосубъекта обеспечивается тем, что определенный объем его прав, свобод и интересов должен обуславливать появление соответствующего объема его обязанностей.

Внешний баланс правового статуса социосубъектов проявляется в соотношении правового статуса одного социосубъекта относительно правового статуса иного социосубъекта, что определяется возрастом и состоянием здоровья лица, а также тем, какое именно направление общественной деятельности и с какими собственно полномочиями осуществляют эти социосубъекты» [5, 22; 14, 51].

IV. «Каждое лицо обязано предотвратить или пресечь любое правонарушение, в том числе и криминальное, если при этом ему не может быть причинен существенный и более вред, а должностное лицо антиделиктных органов обязано предупреждать и/или пресекать такие правонарушения в любой ситуации, за исключением очевидного достижения данной цели лишь ценой его жизни.

При этом каждое вненормативное деяние физического лица должно быть поставлено в зависимости от причины превышения вненормативности в условия такого повышенного применения государственного принуждения, позволяющее удерживать такого рода деяния, выход которого за пределы нормы не обусловлен определенным психическим или иным заболеванием лица, в пределах нормы в условиях немедицинских учреждений специального типа (детские специальные учреждения, исправительно-воспитательные или исправительно-трудовые учреждения и др.), а если вненормативность деяния обусловлена психическим либо иным заболеванием лица – в условиях медицинских учреждений специального типа» [5, 23–24; 14, 52].

V. «Правомерность реализации правового статуса определенного социосубъекта заканчивается там, где начинается нарушение любой из базисных составляющих категорий (права, свободы, обязанности, интереса) правового статуса другого социосубъекта, когда правотворческие государственные органы обязаны избегать и искоренять конкуренцию правовых статусов различных социосубъектов, а там где это невозможно, допускать только кратковременную конкуренцию их правовых статусов, в которой должен уступать тот социосубъект, который, исходя из общечеловеческих ценностей и принципа справедливости, имеет более низкий уровень мотивации к такой реализации, а при равенстве этих уровней – тот социосубъект, реализация правового статуса которого в условиях конкуренции начинается либо должна начаться позже» [5, 25; 14, 52].

VI. «Является правонарушением использование прав, свобод, обязанностей и/или интересов одного социосубъекта за счет ущемления любой из базисных категорий правового статуса иного социосубъекта, за исключением случаев конкуренции их правовых статусов, должным образом

компенсационно урегулированных законом» [5, 26; 14, 53].

VII. «Базисную обязанность государства и основную направленность деятельности государственных органов составляют:

1. Познание природного (основанного на общечеловеческих ценностях и принципе справедливости) правового статуса (прав, свобод, обязанностей, интересов) социосубъектов (физических или юридических лиц либо государства или межгосударственного образования).

2. Правовое признание этого правового статуса социосубъектов (преобразование природных прав, свобод, обязанностей и интересов социосубъектов в субъективный правовой статус физических, юридических лиц, государства, межгосударственного образования).

3. Обеспечение реализации названного правового статуса указанных социосубъектов.

4. Наиболее полное оперативное, а при невозможности иное восстановление права, свободы, обязанности и/или интереса потерпевшего социосубъекта посредством:

4.1. Возмещения физического, материального и/или первичного и вторичного морального ущерба.

4.2. Иного восстановления нарушенного правового статуса социосубъекта» [5, 27; 14, 53].

VIII. «Первая ступень абсолютной недопустимости ухудшения правового статуса социосубъектов проявляется в том, что общественное развитие и, как следствие, его правовое регулирование, может осуществляться только в направлении улучшения правового статуса физических и/или юридических лиц, а потому не может приниматься новый правовой акт или вноситься изменения в действующий правовой акт, которые ухудшают содержание и объем правового статуса указанных разновидностей социосубъектов» [5, 28; 14, 54].

IX. «Сущность второй ступени относительной недопустимости ухудшения правового статуса социосубъектов состоит в том, что новые правовые акты и внесенные изменения в существующие правовые акты не имеют обратной силы, то есть не распространяются на те правоотношения, которые начались до вступления данного правового акта в силу, кроме правовых актов, улучшающих правовой статус физического и/или юридического лица» [5, 29; 14, 54].

X. «Ухудшением правового статуса социосубъектов является:

1. Сужение существующего содержания и объема прав, свобод и/либо интересов физических и/или юридических лиц либо несбалансированное расширение содержания и объема их обязанностей.

2. Расширение существующего содержания и объема прав, свобод и/либо интересов государст-

ва и/или межгосударственных образований либо несбалансированное сужение содержания и объема их обязанностей.

Не является ухудшением или улучшением правового статуса физических и/или юридических лиц расширение существующего содержания и объема обязанностей физических и/или юридических лиц либо сужение содержания или объема обязанностей государства и/или межгосударственных образований, которое сбалансировано соответствующим расширением содержания и объема прав, свобод и/либо интересов физических и/или юридических лиц» [5, 27–28; 14, 55].

XI. «Предусмотренные Общей частью Антикриминального, Административного, Трудового, Де-факто имущественно-договорного или Де-юре имущественно-договорного кодекса Украины деяния теряют свою общественную опасность или вредность и превращаются в правомерные общественно полезные деяния при наличии следующих обстоятельств: 1) добросовестного незнания соответствующей нормы правового акта; 2) конкуренции норм права; 3) кратковременной конкуренции правовых статусов различных социосубъектов; 4) необходимой обороны; 5) мнимой обороны; 6) крайней необходимости; 7) деяния в ситуации оправданного риска; 8) задержания лица, совершившего правонарушение; 9) совершения правонарушения вследствие психического или физического воздействия; 10) совершение правонарушения в результате выполнения законного приказа или распоряжения; 11) совершения правонарушения вследствие выполнения спецзадания по предупреждению, выявлению, пресечению и раскрытию организованной группы правонарушителей» [5, 30; 14, 55–56].

Предложенная система новых доктрин предупреждения нарушения и наиболее полного восстановления, в том числе и субъектов бесплатного и доступного пятнадцатилетнего образования, создает реальную доктринальную и законодательную основу для обращения на основании требований ч. 3 ст. 8 Конституции Украины о прямом действии норм Основного закона и гарантии государством обращения в суд для защиты конституционного правового статуса социосубъектов на основе непосредственно норм Основного закона [6].

В таком случае более правильно обращаться к органам прокуратуры с безотлагательно восстановленными надлежащими полномочиями общего и иного надзора за точным и единообразным применением правовых актов, по оперативному предупреждению и пресечению нарушений правового статуса разных видов социосубъектов, от кого бы то ни было такие нарушения не исходили, и главное об оперативном наиболее полном восстановлении своего правового статуса, а, уж

если такие меры не приведут к необходимому результату, то обратиться в этих целях и непосредственно в суд.

И именно данную возможность социосубъектов цинично в нарушение указанных норм Основного закона отбирают требования ч. 1 ст. 56 Закона Украины «О Конституционном Суде Украины, согласно которым, субъектом права на конституционную жалобу является лицо, считающее, что примененный в окончательном судебном решении по ее делу закон Украины либо его отдельные положения противоречат Конституции Украины [12].

А значит социосубъект вправе обратиться непосредственно в суд на основе норм Основ-

ного закона только в Конституционный Суд Украины и лишь после прохождения всех инстанций в иных украинских судах!!!

Предложенная система новых доктрин предупреждения нарушения и оперативного наиболее полного восстановления правового статуса различных видов социосубъектов, в том числе и субъектов бесплатного и доступного пятнадцатилетнего образования, не претендует на окончательность решения данной проблемы, а создает лишь надлежащую доктринальную и законодательную основу для разработки в процессе широкой корректной научной дискуссии общепринятого варианта ее решения.

Список использованных источников

1. Кириченко А. А. Доктринальные, правовые и прикладные основы реформирования отечественной юриспруденции (приглашение к дискуссии) / А. А. Кириченко, Ю. А. Ланцедова, А. С. Тунтула и др. ; под науч. рук. А. А. Кириченко // Moodle ЧДУ ім. Петра Могили / Книги / 27.03.2012 г. / 12 459 слов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://moodle.chdu.edu.ua/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=49819>.
2. Кириченко А. А. Сто десять лучших доктрин и концепций научной школы профессора Аланкира (приглашение к дискуссии) : научный доклад / А. А. Кириченко, Ю. А. Ланцедова, А. С. Тунтула и др. ; под науч. рук. А. А. Кириченко / 54 489 слов. Европейская научная лига юристов. — К. : ЕНЛЮ «Consensus omnium», 2013. — 160 с.
3. Кириченко А. А. Гипердоклад о более двухстах пятидесяти лучших доктринах и концепциях юриспруденции научной школы профессора Аланкира: коллективная монография / А. А. Кириченко, Ю. А. Ланцедова, А. С. Тунтула и др. ; под науч. рук. А. А. Кириченко. — 2-е изд. — Николаев : УНИ ИПП Ник. нац. ун-та имени В. А. Сухомлинского, 2015. — 1008 с.
4. Кириченко А. А. Новая доктрина бесплатного и доступного четырнадцатилетнего обществоведческого образования: приглашение к дискуссии / А. А. Кириченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. проф. Анатолія Ситченка. — № 3 (54), вересень 2016. — Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. — С. 251—257.
5. Кириченко О. А. Курс лекцій зі спецкурсу «Новітній правовий статус студентської молоді»: навч. посібник для предметної спеціальності 014. 03 «Середня освіта. Історія» освітньої програми «Історія, правознавство» ОКР «Бакалавр». Друге видання / О. А. Кириченко, О. С. Тунтула. — Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. — 264 с.
6. Конституція України. Закон України від 28.06.1996 р., № 254к/96-ВР // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141, із змінами, згідно із законом України від 02.06.2016 р., № 1401-VIII ВВР, 2016, № 28, ст. 532 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr>.
7. Порядок затвердження рішень про присвоєння вчених звань. Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 19.08.2015 р., № 656 «Деякі питання реалізації статті 54 Закону України «Про вищу освіту». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/656-2015-p>.
8. Порядок присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам. Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 14.01.2016 р., № 13, із змінами згідно наказу МОН України від 06.02.2017 р., № 174 [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16>.
9. Порядок присвоєння вченого звання професора і доцента. Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 27.12.2008 р., № 1149, із змінами, згідно постанови КМ України від 12.09.2011 р., № 955 (955-2011-п), втратила чинність з 01.01.2016 р. у зв'язку з постановою КМ України від 19. 08. 2015 р., № 656 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1149-2008-p>.
10. Порядок розгляду атестаційних справ про присвоєння вчених звань професора і доцента. Затв. наказом Міністерства освіти України від 13.11.1997 р., № 406, втратив чинність згідно наказу МОН України від 14.01.2016 р., № 13 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0616-97>.
11. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 р., № 1556-VII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004, із змінами згідно із законом України від 05. 09. 2017 р., № 2145-VIII, ВВР, 2017, № 38-39, ст. 380 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
12. Про Конституційний Суд України. Закон України від 13.07.2017 р., № 2136-VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 35, ст. 376 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2136-19>.
13. Розширена доповідь О. А. Кириченка Недоліки та надбання міжнародного і вітчизняного правового регулювання освіти та новітня доктрина чотирнадцятиступеневої освіти та науки / О. А. Кириченко / 22 510 слів // Парламентські слухання «Правове забезпечення реформи освіти в Україні», 09.12.2015 р. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ihpl-mnu.mk.ua/головна/science/conference/розширена-довідь-о-а-кириченка-недо/>.
14. Тунтула А. С. Система новых доктрин и концепций правового статуса молодежи: приглашение к дискуссии / А. С. Тунтула, А. Ю. Шличек // The Journal of Eastern European Law. Журнал східноєвропейського права. — 2017. — № 38. — С. 46—66 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://easternlaw.com.ua/wp-content/uploads/2017/04/shlychek_tuntula_38.pdf.

References

1. Kirichenko A. A. Doktrinalnyye, pravovyye i prikladnyye osnovy reformirovaniya otechestvennoy yurisprudentsii (priglaseniye k diskussii) / A. A. Kirichenko, Yu. A. Lantsedova, A. S. Tuntula i dr. ; pod nach. ruk. A. A. Kirichenko //

- Moodle ChDU im. Petra Mogili / Knigi / 27.03.2012 g. / 12 459 slov [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://moodle.chdu.edu.ua/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=49819>.
2. Kirichenko A. A. Sto desyat luchshikh doktrin i kontseptsii nauchnoy shkoly professora Alankira (priglaseniye k diskussii) : nauchnyy doklad / A. A. Kirichenko, Yu. A. Lantsedova. A. S. Tuntula i dr. ; pod nauch. ruk. A. A. Kirichenko / 54 489 slov. Evropeyskaya nauchnaya liga yuristov. — K. : ENLYu «Consensus omnium». 2013. — 160 s.
 3. Kirichenko A. A. Giperdoklad o boleye dvukhstakh pyatidesyati luchshikh doktrinaх i kontseptsiyakh yurisprudentsii nauchnoy shkoly professora Alankira: kollektivnaya monografiya / A. A. Kirichenko, Yu. A. Lantsedova. A. S. Tuntula i dr. ; pod nauch. ruk. A. A. Kirichenko. — 2-e izd. — Nikolayev : UNI IPP Nik. nats. un-ta imeni V. A. Sukhomlinskogo. 2015. — 100 s.
 4. Kirichenko A. A. Novaya doktrina besplatnogo i dostupnogo chetyrnadtsatiurovnevoogo obshchestvovedcheskogo obrazovaniya: priglaseniye k diskussii / A. A. Kirichenko // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky : zbirnyk naukovykh prats / za red. prof. Anatoliia Sytchenka. — № 3 (54), veresen 2016. — Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2016. — S. 251—257.
 5. Kirichenko O. A. Kurs lektsii zi spetskursu «Novitnii pravovyi status studentskoi molodi»: navch. posibnyk dlia predmetnoi spetsialnosti 014.03 «Serednia osvita. Istoriia» osvitnoi prohramy «Istoriia, pravoznavstvo» OKR «Bakalavr». Druhe vydannia / O. A. Kirichenko, O. S. Tuntula. — Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2017. — 264 s.
 6. Konstytutsiia Ukrainy. Zakon Ukrainy vid 28.06.1996 r., № 254k/96-VR // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 1996, № 30, st. 141, iz zminamy, zghidno iz zakonom Ukrainy vid 02. 06. 2016 r., № 1401-VIII VVR, 2016, № 28, st. 532 [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr>.
 7. Poriadok zatverdzhennia rishen pro prysvoiennia vchenykh zvan. Zatv. postanovoioi Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 19.08.2015 r., № 656 «Deiaki pytannia realizatsii statii 54 Zakonu Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/656-2015-p>.
 8. Poriadok prysvoiennia vchenykh zvan naukovym i naukovo-pedahohichnym pratsivnykam. Zatv. nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 14.01.2016 r., № 13, zi zminamy zghidno nakazu MON Ukrainy vid 06.02.2017 r., № 174 [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16>.
 9. Poriadok prysvoiennia vchenoho zvanii profesora i dotsenta. Zatv. postanovoioi Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27.12.2008 r., № 1149, zi zminamy, zghidno postanovy KM Ukrainy vid 12.09.2011 r., № 955 (955-2011-p), vtratyla chynnist z 01. 01. 2016 r. u zviazku z postanovoioi KM Ukrainy vid 19.08.2015 r., № 656 [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1149-2008-p>.
 10. Poriadok rozghliadu atestatsiinykh sprav pro prysvoiennia vchenykh zvan profesora i dotsenta. Zatv. nakazom Ministerstva osvity Ukrainy vid 13.11.1997 r., № 406, vtratyv chynnist zghidno nakazu MON Ukrainy vid 14.01.2016 r., № 13 [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0616-97>.
 11. Pro vyshchu osvitu. Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r., № 1556-VII // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37-38, st. 2004, iz zminamy zghidno iz zakonom Ukrainy vid 05. 09. 2017 r., № 2145-VIII, VVR, 2017, № 38-39, st. 380 [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
 12. Pro Konstytutsiinyi Sud Ukrainy. Zakon Ukrainy vid 13.07.2017 r., № 2136-VIII // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 35, st. 376 [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2136-19>.
 13. Rozshyrenia dopovid O. A. Kyrychenka Nedoliky ta nadbannia mizhnarodnoho i vitchyznianoho pravovoho rehuliuвання osvity ta novitnia doktryna chotyrynadtsiatystupenevoi osvity ta nauky / O. A. Kyrychenko / 22 510 sliv // Parlamentski slukhannia «Pravove zabezpechennia reformy osvity v Ukraini», 09.12.2015 r. [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://ihpl-mnu.mk.ua/holovna/science/conference/rozshyrenia-dopovid-o-a-kyrychenka-nedo/>.
 14. Tuntula A. S. Sistema novykh doktrin i kontseptsii pravovogo statusa molodezhi: priglaseniye k diskussii / A. S. Tuntula. A. Yu. Shlichek // The Journal of Eastern European Law. Zhurnal skhidnoevropeiskoho prava. — 2017. — № 38. — S. 46—66 [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: http://easternlaw.com.ua/wp-content/uploads/2017/04/shlychek_tuntula_38.pdf.

Кириченко О. Система новых доктрин правового статуса субъектов освітньої діяльності

У статті запропонована нова доктрина безкоштовної та доступної п'ятнадцятирівневої освіти, розвиток і найбільш повна реалізація якої можлива лише на основі системи нових доктрин забезпечення і найбільш повного відновлення правового статусу соціосуб'єктів. В цьому відношенні визначений склад соціосуб'єктів і сутність кожної з базисних категорій правового статусу соціосуб'єктів. Вказані варіанти реалізації конкурентного правового статусу різних соціосуб'єктів. Визначено сутність базисного конституційного обов'язку держави. Запропонована редакція першого ступеня абсолютної і другого ступеня відносної неприпустимості погіршення правового статусу соціосуб'єктів і низка інших пов'язаних з цим положень.

Ключові слова: освітні рівні, реалізація конкурентного правового статусу різних соціосуб'єктів, базисний конституційний обов'язок держави, неприпустимість погіршення правового статусу соціосуб'єктів.

Kyrychenko O. System of new doctrines of the legal status of subjects of educational activity

The article proposes a new doctrine of free and accessible fifteen-level education, the development and fullest implementation of which is possible only on the basis of a system of new doctrines of support and the most complete restoration of the legal status of sociocubjects. In this respect, the composition of sociocubjects and the essence of each each of the basic categories of the legal status of sociocubjects is determined. The variants of realization of the competitive legal status of various sociocubjects are indicated. The essence of the basic constitutional duty of the state is defined. The editors of the first stage of the absolute and the second stage of the relative inadmissibility of the deterioration of the legal status of sociocultural entities and a number of other related provisions are proposed.

Key words: an educational levels, the implementation of the competitive legal status of different sociocubjects, the basic constitutional duty of the state, the inadmissibility of deteriorating the legal status of sociocubjects.

Стаття надійшла до редколегії 15.10.2017

УДК 37.091.2:005.963]61(477)"19/20"(045)

Ольга КОЗИНЕЦЬ

аспірантка кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
e-mail: shpakvalentina64@gmail.com

ТЕНДЕНЦІЇ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ШКІЛ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст.

У статті показано, що основні тенденції управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини ХХ ст. припадають на 1977–1985 рр. і характеризують перші спроби більш чітко дослідити проблему новаторського руху. Увагу акцентовано на тому, що втілення досягнень медичної науки і передового досвіду роботи в практику охорони здоров'я поступово утворює систему організаційних і практичних заходів. Наголошено, що в цей період виникають нові форми його пропаганди, а школи передового досвіду поступово розгалужуються, набувають різного значення і диференціюються залежно від масштабу, територіального розташування.

Ключові слова: школа передового досвіду, управління, медична освіта, форми, методи, засоби.

Актуальність і значущість управлінського аспекту діяльності шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти зумовлені наявним розривом між вимогами ринку праці до конкурентоспроможного фахівця та результатами освітньої діяльності медичних працівників щодо сформованості в них навичок практичної роботи за обраним напрямом або спеціальністю, володінням сучасними технологіями і засобами професійної діяльності. У цьому контексті цінними можуть бути кращі здобутки і досвід діяльності цих шкіл, що напрацьовані в Україні впродовж другої половини минулого століття.

Нині методологічним підґрунтям теорії й методики управління професійною підготовкою медичних працівників виступають філософські праці з питань корпоративного управління людськими ресурсами представників американської класичної школи менеджменту М. Альберта, А. Берлі, Л. Гьюліка, М. Мескона, М. Мінза, А. Файоля, Л. Урвіка, Ф. Хедоурі, Р. Хейлбронера та ін. Педагогічний менеджмент як сучасна теорія управління освітою успішно розробляється М. В. Гриньовою, І. С. Ломакіною, О. І. Мармазою, О. Ю. Немудрою, В. О. Стахурським, Т. М. Хлебніковою та іншими зарубіжними і вітчизняними вченими. Поглиблене вивчення практичних аспектів психології управління в контексті професійної підготовки сучасних фахівців представлено в науковому доробку С. Б. Бажутіної, А. М. Бандурки, Л. М. Карамушки, І. О. Кулініч, Л. П. Мельник, С. В. Пазухової, В. О. Розанової, О. Г. Романовського, В. А. Розанова, С. І. Самигіна та ін. Основні характеристики і компоненти педагогічного менеджменту розкрива-

ють у своїх працях Л. А. Гаєвська, Т. М. Десятов, О. С. Боднар, Г. В. Єльнікова, Л. М. Калініна, Н. Л. Коломінський, Ю. А. Конаржевський, А. О. Кучерявий, В. І. Маслов, Л. Е. Орбан-Лембрик, Г. В. Осовська, О. В. Пастовенський, В. М. Приходько, А. В. Шегда та ін.

Побіжно окремі питання впливу передового досвіду на якість практичної підготовки медичних працівників розкрито в дисертаційних роботах з історії становлення й розвитку медичної освіти в різних регіонах України та в зарубіжних країнах, що представлені в дослідженнях Г. Л. Демочко (2011 р.), Т. І. Кир'ян (2013 р.), Л. Є. Клос (2002 р.), І. М. Круковської (2007 р.), М. Л. Кушик (2009 р.), Ю. Е. Лавриш (2009 р.), Н. П. Литвиненко (2010 р.), Г. М. Пилип (2010 р.).

Мета статті передбачає розкриття основних тенденцій управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини ХХ ст.

На підставі аналізу наукової літератури [1; 2; 7; 8; 9] можемо припустити, що основні тенденції управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини ХХ ст. припадають на 1977–1985 рр. і характеризують перші спроби більш чітко дослідити проблему новаторського руху. У цей час ухвалюється ряд законодавчих документів, зокрема імплементується в Україні стратегія ВООЗ «Здоров'я для всіх до 2000 року» (1977 р.). Подальший розвиток усіх галузей медичної освіти вимагає більш широких знань про молекулярно-біологічні та генетичні основи життєдіяльності організму людини. Саме на цьому рівні слід вивчати проблеми

адаптації, установлювати причини захворювань на рак, атеросклероз, імунну недостатність, з'ясувати роль в їх виникненні патогенних, токсичних та інших збудників і реакцій організму людини на зовнішні чинники.

З метою раціональної організації узагальнення й упровадження найбільш перспективних методів роботи МОЗ СРСР разом із ЦК профспілки медичних працівників затверджує галузеві медичні рекомендації за № 01-14/6-24 від 20.02.1979 р. «Про порядок вивчення, узагальнення й упровадження передового досвіду в лікувально-профілактичних, санітарно-профілактичних і аптечних закладах, бюро судово-медичної експертизи» [9, 390]. Відповідно до вироблених рекомендацій головним координатором роботи з виявлення, узагальнення, оцінювання, поширення й упровадження передового досвіду в системі медичної освіти й охорони здоров'я виступає Всесоюзний науково-дослідний інститут соціальної гігієни й організації охорони здоров'я ім. М. А. Семашка.

Для реалізації цієї роботи на місцях у більшості лікувально-профілактичних закладів створено групи (бюро) НОП і передового досвіду, до складу яких входять представники комітету профспілки медичних працівників, а очолювати таку групу (бюро) повинен керівник закладу. Окрім рад бюро і груп НОП, які працюють на громадських засадах, наказами МОЗ СРСР за № 560 (1979 р.) і за № 1320 (1979 р.) при оргметодвідділах обласних, крайових і республіканських лікарень створено штатний структурний підрозділ служби НОП і передового досвіду, до складу яких входять лікар-методист, фельдшер із НОП та інженер з оргтехніки.

Для координації роботи з НОП і передового досвіду на місцях при всіх міністерствах охорони здоров'я союзних і автономних республік, а також обласних (крайових) відділах охорони здоров'я створено ради з кадрів і наукової організації праці. До складу рад входять, зазвичай, головні спеціалісти (штатні й позаштатні), головні лікарі обласних лікувально-профілактичних закладів та їхні заступники з оргметодроботи, представники ЦК, обкомів (міськкомів) профспілки медичних працівників і товариства Червоного Хреста і Червоного Півмісяця, співробітники вищих медичних закладів і науково-дослідницьких інститутів, головний лікар обласного (міського) Будинку санітарної просвіти, завідувач обласної наукової медичної бібліотеки та інші. Склад ради затверджується наказом республіканського, обласного (крайового), міського відділу охорони здоров'я.

При радах створюються секції, групи з окремих напрямів роботи. Діяльність рад різноманітна і багатогранна, а їх роль у виявленні й поши-

ренні прогресивних форм і методів роботи органів і закладів охорони здоров'я оцінюється на той час як достатньо велика. Однак розвиток медичної освіти показує, що діяльність рад повинна постійно вдосконалюватися. Першочергової уваги потребують питання планування, вивчення й упровадження передового досвіду, більш ретельного відбору пропозицій з урахуванням не лише медичної чи економічної, але й соціальної ефективності. При цьому першочергову роль має відігравати виявлення передового досвіду.

Втілення досягнень медичної науки і передового досвіду роботи в практику охорони здоров'я поступово утворює систему організаційних і практичних заходів [10, 392]. Організація вивчення, узагальнення, поширення і впровадження передового досвіду, що накопичений у системі медичної освіти, потребує значної уваги і концентрації зусиль не лише керівників, але й активної безпосередньої участі в цій роботі всіх медичних працівників.

При оцінюванні творчого начала або передового досвіду керівники органів і закладів охорони здоров'я виходять із користі й значення його в масштабах району, міста, області чи республіки. Залежно від цього вирішується питання про подальшу популяризацію досвіду і втілення у практику. Початковим етапом роботи з вивчення, узагальнення й упровадження передового досвіду стає його виявлення. Оскільки не все нове відразу стає очевидним для широкого кола фахівців, такий досвід слід відшукати. Серед шляхів пошуку передового досвіду в системі медичної освіти найбільш поширеними стають такі: аналіз показників діяльності органів і закладів охорони здоров'я, окремих служб, колективів відділень (кабінетів), медичних і фармацевтичних працівників; вивчення інформаційних карт і бюлетенів, свідоцтв про раціоналізаторські пропозиції й винаходи, довідок, звітів, наказів, рішень, постанов, а також періодичної медичної інформації, що надходить із журналів, газет та інших джерел; перевірка діяльності закладів і органів охорони здоров'я; різного рівня з'їзди, конференції, наради, семінари та інші зібрання; ознайомлення з досвідом роботи органів і закладів охорони здоров'я інших регіонів, а також зарубіжних країн; проведення конкурсів, оглядів [9, 392].

Далі слід здійснити вивчення й аналіз кожного елемента передового досвіду, оцінити його вплив на покращення показників діяльності окремих працівників, відділень (кабінетів), закладів у цілому. При цьому в кожному конкретному випадку необхідно зазначити не тільки те, що досягнуто, але й прийоми і засоби, завдяки яким отримано

високі результати. Найбільш ефективним вважається вивчення передового досвіду безпосередньо на місцях, оскільки це дозволяє заглибитися в сутність нового, вивчити його більш детально. Корисною є бесіда з самими авторами чи користувачами досвіду, його аналіз із використанням хронометражного спостереження, ознайомлення з формами організації праці медичних працівників на місцях. В окремих випадках доцільно перевірити ефективність виявленого досвіду в ході експерименту.

Паралельно з вивченням передового досвіду вивчають інформативні джерела для встановлення відмінностей цього досвіду від аналогів, визначення ступеня його новизни. Результати вивчення й аналізу передового досвіду систематизуються й узагальнюються. При узагальненні передового досвіду необхідно, перш за все, оцінити його значущість, установити медичну ефективність, визначити позитивний вплив на покращення здоров'я населення, підвищення якості його медичного забезпечення. Крім того, слід урахувати і передбачити перспективи використання цього досвіду в майбутньому, прорахувати економічну ефективність від його впровадження.

Зрозуміло, що тільки після ретельного вивчення, перевірки й узагальнення передового досвіду можна переходити до його пропаганди і поширення. У системі медичної освіти така пропаганда становить цілу систему заходів, що спрямовані на широке розповсюдження, доведення значення й сутності цього досвіду до потенційних споживачів, інформування широких кіл громадськості з фактом виявлення такого досвіду, його змістом, організаційно-технічними можливостями використання, ефективністю.

Мета такої пропаганди передового досвіду полягає в навчанні медичних працівників застосовувати новітні форми роботи безпосередньо у своїх умовах. Така чітко налагоджена пропаганда вможливорює своєчасне використання новітніх досягнень медичної освіти на практиці. Крім уже відомих засобів поширення передового досвіду популярними стають перехресні відвідування лікувально-профілактичних та інших закладів охорони здоров'я, відрядження в однопрофільні установи, проведення днів відкритих дверей з обміну досвідом. Це дозволяє відвідувачам більш детально ознайомитися з передовим досвідом, переконатися в його перевагах і ефективності, отримати відповіді на запитання, щоб у подальшому застосовувати цей досвід у своїх закладах. Ми не заперечуємо той факт, що такий досвід може бути модифікований, адаптований до умов і особливостей іншого закладу, творчо вдосконалений медичним працівником. У такому разі ефек-

тивність передового досвіду може бути значно посилена.

Найбільш наочною й доступною формою пропаганди передового досвіду стає організація й проведення тематичних виставок. Така цілеспрямована робота проводиться на експозиціях і оглядах ВДНГ, пересувних тематичних виставках під час проведення з'їздів, конференцій, нарад і супроводжується лекціями, консультаціями, обміном досвідом, широкою наочною інформацією. Не менш дієвими можна вважати засоби масової інформації (кіно, радіо, телебачення). Для поширення передового досвіду на цьому етапі практикується проведення різноманітних конкурсів і оглядів професійної майстерності медичних працівників.

Наголосимо, що після вивчення й узагальнення передового досвіду визначається сфера його можливого й доцільного впровадження в ході таких організаційно-практичних заходів: відбір пропозицій, що підлягають упровадженню; складання планів упровадження; організація впровадження; контроль за ходом упровадження й оцінювання ефективності [9, 396].

Пропозиції для впровадження відбираються науковими і практичними закладами охорони здоров'я, передаються в інстанції певного підпорядкування, де надані пропозиції розглядаються й ухвалюються відповідні рішення. Після такого ретельного вивчення найбільш прогресивні форми і методи роботи втілюються у практику охорони здоров'я відповідно до затвердженого плану єдиної форми, що включає в себе: 1) найменування пропозиції; 2) її стислу анотацію; 3) форми впровадження; 4) найменування закладу або особи відповідального за впровадження; 5) терміни впровадження; 6) конкретні дані про результати впровадження [9, 397].

МОЗ УРСР відповідно формує річний і п'ятирічний плани впровадження передового досвіду на основі: пропозицій, що надходять від підвідомчих закладів і органів охорони здоров'я, а також інших відомств; пропозицій від загальносоюзного плану впровадження, що підлягають реалізації в республіці; виданих МОЗ СРСР директивних і методичних документів із впровадження.

Уважаємо за доцільне зупинитися більш детально на виданні директивних і методичних документів, що мають відрізнятися новизною, рентабельністю, включати виклад нових форм і методів організації медичного обслуговування населення. Проекти таких методичних документів подаються на затвердження у відповідні Головні управління, управління МОЗ СРСР або союзних республік. Методичний документ повинен включати: 1) вступ, де визначено місце нової форми

роботи в системі охорони здоров'я; 2) детальний опис нової форми роботи, що за необхідності супроводжується чіткими рисунками, таблицями, графіками, які полегшують практичне застосування документа; 3) характеристики переваг рекомендованої форми роботи й очікуваної ефективності від її впровадження [9, 397]. Установлено єдиний формат видання, обсяг якого зазвичай не перевищує 25 машинописних листів. Такі методичні рекомендації повинні містити відривний листок урахування ефективності рекомендованої форми роботи, що заповнюється медичним закладом, який здійснює впровадження даної форми роботи.

Поступово підтверджують свою ефективність і дієвість школи передового досвіду, що відкриваються на базі закладів охорони здоров'я (лікарня, поліклініка, санаторій, аптека, СЕС), медичної служби району (міста) у цілому, а також окремих структурних підрозділів у складі цих закладів (лікувально-діагностичні лабораторії, відділення, кабінети). При відборі закладу для організації на його базі школи передового досвіду керуються такими критеріями: упровадження у практику закладу найбільш прогресивних форм медичного обслуговування населення; практичне використання в робота НОП медичного персоналу; раціональне використання економічних підходів до організації медичного забезпечення населення; якісні показники діяльності закладу; прагнення колективу до впровадження нових форм роботи у своєму закладі й бажання передавати свій досвід колегам [9, 398].

Школи передового досвіду можуть бути різного значення і диференціюються залежно від масштабу, територіального розташування й поділяються на: 1) всесоюзні (поширення й упровадження передового досвіду в медичних закладах Союзу); 2) республіканські (функціонують в масштабах союзної республіки); 3) обласні, крайові (працюють у межах однієї області, краю, автономної республіки); 4) районні, міські (передбачені для медичних закладів одного/кількох районів або міста в цілому).

Згодом ухвалюється перший офіційний документ, що регламентує роботу Всесоюзних шкіл передового досвіду, – «Положення про Всесоюзну школу передового досвіду на базі лікувально-профілактичного закладу», що підготовлений співробітниками відділу НОП ВНДІ соціальної гігієни та організації охорони здоров'я ім. М. А. Семашка і затверджене в 1979 р. Відповідно до цього положення механізм затвердження школи передового досвіду здійснюється так: МОЗ союзної республіки спільно з республіканським комітетом профспілки медичних працівників висуває лікувально-профілактичний заклад для затвердження

його Всесоюзною школою передового досвіду. До подання обов'язково додається довідка про діяльність даного закладу за останні три роки.

Далі МОЗ СРСР спільно з ЦК профспілки медичних працівників організовує комплексну перевірку даного закладу бригадою фахівців. Матеріали перевірки з поглибленим аналізом передового досвіду, рівня та якості лікувально-профілактичної діяльності подаються на розгляд колегії МОЗ СРСР і президії ЦК профспілки медичних працівників, які видають спільну постанову і наказ про затвердження закладу Всесоюзною школою передового досвіду.

Після цього лікувально-профілактичному закладу надається відповідний Диплом-посвідчення, що надає право функціонування протягом трьох років із подальшим перезатвердженням. Керівником такої школи є головний лікар закладу, на базі якого вона організована. Програма і робочий план нарад, короткотермінових курсів, всесоюзних нарад розробляється головним лікарем спільно з ініціаторами передового досвіду і затверджується МОЗ СРСР. Час проведення нарад, програма і кількість учасників визначаються наказом МОЗ СРСР. Контроль за діяльністю Всесоюзної школи передового досвіду покладається на керівників відповідних підрозділів МОЗ СРСР.

Положення про Всесоюзну школу слугує основою для розроблення документів, що визначають програму республіканських шкіл передового досвіду з урахуванням специфіки кожної республіки. Обласні і крайові школи організовуються на базі передових лікувально-профілактичних закладів області, що проявляють творчу ініціативу, утілюють у діяльність прогресивні форми роботи і досягають високих показників. Школи передового досвіду обласного (крайового) значення затверджуються на спільному засіданні колегії або ради по кадрах, НОП обласного відділу охорони здоров'я і обласного комітету профспілки медичних працівників.

Районною (міською) школою передового досвіду може стати кращий медичний заклад, його підрозділ, кабінет, де гарно налагоджена робота. Для її створення має бути ухвалено відповідне рішення районних органів охорони здоров'я і райкому профспілки медичних працівників.

Відомо, що в 1985 р. функціонують уже понад 350 республіканських шкіл передового досвіду, серед яких представлено всі типи медичних закладів, що надають допомогу дорослому і дитячому населенню в містах і сільській місцевості. Крім лікувально-профілактичних закладів такі школи працюють на базі СЕС, аптекарських закладів, наукових медичних бібліотек [9, 399].

Розвиток шкіл передового досвіду в системі медичної освіти України збагачується діяльністю Інституту фізіології ім. О. О. Богомольця АН України (відкриття й вивчення механізмів функціонування та фармакологічної блокади каналів іонної провідності мембран нейронів), Інституту геронтології МОЗ України (дослідження в галузі патофізіології старіння), Інституту експериментальної патології, онкології і радіобіології ім. Р. Є. Кравецького АН України (дослідження в галузі патофізіології пухлин), інших інститутів МОЗ України, що працюють над розробленням проблем патофізіології імунної системи, системи крові, зовнішнього і тканинного дихання, кровообігу, ендокринної системи [6, 53].

У галузі генної інженерії науковцями інститутів молекулярної біології і генетики та мікробіології і вірусології ім. Д. К. Заболотного АН України одержано результати, що є перспективними для розроблення біотехнологій створення цінних медичних засобів, нових методів лікування таких поширених патологій, як атеросклероз, діабет. Фахівцями Інституту кібернетики ім. В. М. Глушкова АН України розроблено нову техніку і технологію реєстрації й опрацювання надслабких магнітних полів, у тому числі біологічних об'єктів, що мають ряд

переваг порівняно з традиційними методами дослідження діяльності серця, мозку й інших органів. Інститутами нейрохімії, урології й нефрології, проблем кріобіології і кріомедицини успішно розробляються нові прилади і пристрої, матеріали та інструменти медичного призначення [6, 53].

Серед недоліків цього періоду розвитку шкіл передового досвіду слід зазначити уповільнений розвиток медичної генетики, недостатній розв'язок проблеми цитогенетичного моніторингу різних регіонів України. Не вирішеним залишається питання розроблення імунодіагностиків на СНІД. Потребують більш активного розроблення медичні препарати мікробіологічного, рослинного і тваринного походження.

Проведений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що діяльність шкіл передового досвіду – це результат творчої співпраці медичних працівників.

Оскільки здійснене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення окресленої проблеми, перспективами подальших наукових розвідок вважаємо виділення й характеристику основних етапів становлення й розвитку шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини минулого століття.

Список використаних джерел

1. Багров Я. Как нас лечили, как мы лечили (из истории советской медицины) / Я. Багров // Звезда. — 1995. — № 8. — С. 182—184.
2. Видатні медики України // Позакласний час. — 2015. — № 7. — С. 76—81.
3. Концепція загальнодержавної цільової програми «Здорова нація» // Урядовий кур'єр. — 2008. — 5 березня.
4. Концепція медичної освіти педагогічних працівників : проект // Інформаційний вісник вищої освіти. — 2001. — № 6. — С. 39—42.
5. Концепція розвитку медичної освіти // Ваше здоров'я. — 2007. — 12 жовтня. — С. 4—5.
6. Кундієва Ю. Розвиток медичної науки в Україні : стан, пріоритетні напрями та перспективи / Ю. Кундієва // Вісник АН України. — 1992. — № 8. — С. 52—55.
7. Плотніков П. Принципи, ідеї, напрями діяльності сучасного педагога-новатора / П. Плотніков // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2003. — № 3. — С. 51—61.
8. Руководство по социальной гигиене и организации здравоохранения / под ред. Ю. П. Лисицына. — В 2-х томах. — Т. 1. — Москва : Медицина, 1987. — 432 с.
9. Руководство по социальной гигиене и организации здравоохранения / под ред. Ю. П. Лисицына. — В 2-х томах. — Т. 2. — Москва : Медицина, 1987. — 464 с.
10. Учені-медики України // Все для вчителя. — 2011. — № 28—30. — С. 99—105.

References

1. Bagrov, YA. (1995). Kak nas lechili, kak my lechili (iz istorii sovetskoy meditsiny) [How we were treated, how we treated (from the history of Soviet medicine)]. Star, 8, 182–184 [in Russian].
2. Vydatni medyky Ukrainy [Prominent physicians of Ukraine]. (2015). Pozaklasnyy chas [Extra time], 7, 76–81 [in Ukrainian].
3. Kontseptsiya zahal'noderzhavnoyi tsil'ovoyi prohramy «Zdorova natsiya» [Concept of the national target program «Healthy nation»]. (2008). Government Courier, march 5 [in Ukrainian].
4. Kontseptsiya medychnoyi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv: proekt [The Concept of Medical Education for Teachers: Project]. (2001). Information Bulletin of Higher Education, 6, 39–42 [in Ukrainian].
5. Kontseptsiya rozvytku medychnoyi osvity [Concept of development of medical education]. (2007). Your health, October 12, 4–5 [in Ukrainian].
6. Kundiyeva, YU. (1992). Rozvytok medychnoyi nauky v Ukraini: stan, priorytetni napryamy ta perspektyvy [Development of Medical Science in Ukraine: Status, Priority Areas and Perspectives]. Bulletin of the Academy of Sciences of Ukraine, 8, 52–55 [in Ukrainian].
7. Plotnikov, P. (2003). Pryntsypy, ideyi, napryamy diyal'nosti suchasnoho pedahoha-novatora [The principles, ideas, directions of activity of modern pedagogue-innovator]. Pedagogy and psychology of professional education, 3, 51–61 [in Ukrainian].

8. Rukovodstvo po sotsial'noy gigiyene i organizatsii zdravookhraneniya [A guide to social hygiene and health care organization] / ed. Yu. P. Lisitsyna. (1987). In 2 volumes. – Vol. 1. Moscow: Medicine, 432 [in Russian].
9. Rukovodstvo po sotsial'noy gigiyene i organizatsii zdravookhraneniya [A guide to social hygiene and health care organization] / ed. Yu. P. Lisitsyna. (1987). In 2 volumes. – Vol. 2. Moscow: Medicine, 464 [in Russian].
10. Ucheni-medyky Ukrainy [Doctors of Ukraine]. (2011). Everything for the teacher, 28–30, 99–105 [in Ukrainian].

Козинец О. Тенденции управления развитием школ передового опыта в системе отечественного медицинского образования второй половины ХХ в.

В статье показано, что основные тенденции управления развитием школ передового опыта в системе отечественного медицинского образования второй половины ХХ в. приходятся на 1977–1985 гг. и характеризуют первые попытки более четко исследовать проблему новаторского движения. Внимание акцентировано на том, что внедрение достижений медицинской науки и передового опыта работы в практику здравоохранения постепенно создает систему организационных и практических мероприятий. Именно в этот период возникают новые формы его пропаганды, а школы передового опыта постепенно дифференцируются, приобретают разное значение и разделяются в зависимости от масштаба, территориального размещения.

Ключевые слова: школа передового опыта, управление, медицинское образование, формы, методы, средства.

Kozinets O. Trends in the management of the development of schools of best experience in the system of native medical education of the second half of the twentieth century

The main tendencies in the management of the development of schools of best experience in the system of domestic medical education in the second half of the twentieth century accounted for 1977–1985 biennium. They characterize the first attempts to more clearly explore the problem of innovative movement. At this time, a number of legislative documents are adopted. On the ground, most research and development institutions have created groups (bureaus) of the scientific organization of work and best practices.

Implementation of the achievements of medical science and best practices in the practice of health care gradually forms a system of organizational and practical measures. The most common are the following: analysis of indicators of activity of health care bodies and institutions, separate services, collectives of departments (cabinets), medical and pharmaceutical workers; study of information cards and bulletins, certificates of innovative offers and inventions, certificates, reports, orders, decisions, resolutions, as well as periodic medical information coming from magazines, newspapers and other sources; checking the activity of institutions and health care institutions; different levels of congresses, conferences, meetings, seminars and other meetings; acquaintance with experience of work of bodies and establishments of health care of other regions, as well as foreign countries; conducting competitions, reviews.

Conducting contests, surveys in parallel with the study of best practices, studying informative sources to determine the differences of this experience from analogues, determining the degree of its novelty. Propaganda of best experiences you to familiarize yourself with it in more detail, to be sure of the benefits and effectiveness. There are new forms of its propaganda: thematic exhibitions, competitions and reviews of professional skills of medical workers.

Gradually, schools of best experience acquire different meanings and differentiate depending on the scale, territorial location.

Among the disadvantages of this period of development of schools of best experience should be noted slow development of medical genetics, insufficient solution of the problem of cytogenetic monitoring in different regions of Ukraine. The issue of developing immunodeficiency syndrome for AIDS remains unresolved. Need more active development of medical preparations of microbiological, plant and animal origin.

Key words: school of best experience, management, medical education, forms, methods, means.

Стаття надійшла до редколегії 20.11.2017

УДК 37.011(73)

Ірина КОЗУБОВСЬКА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
e-mail: kozub@hotmail.com

Зоряна МИГАЛИНА

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
e-mail: zoryana.myhalyna@uzhnu.edu.ua

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В США В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання професійної підготовки педагогічних кадрів в США. Підкреслюється важливість забезпечення полікультурної освіти майбутніх педагогів в багатонаціональному суспільстві. Полікультурність розглядається як демократична політика вирішення проблем культурного і соціального різноманіття в суспільстві, яка включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти і має специфічні механізми реалізації. Проаналізовано погляди відомих американських учених стосовно полікультурної освіти, а також стандарти спеціальної педагогічної підготовки. Розкрито сутність поняття міжкультурна компетентність.

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель, полікультурна освіта, міжкультурна компетентність, комунікативна компетентність.

Україна належить до багатонаціональних країн, де поряд з українцями проживають росіяни, білоруси, вірмени, угорці, поляки, словаки та інші національності. Події останніх років, які відбуваються на сході країни, актуалізують проблему міжетнічних відносин, тому доцільним є вивчення досвіду вирішення цієї проблеми в інших країнах. Насамперед, це стосується США. Ця країна відрізняється від звичайних багатонаціональних держав низкою особливостей, однією з яких є той факт, що міжкультурна взаємодія складалася тут не в рамках окремих етносів, а іммігрантів – вихідців з різних країн, представників різних культурних груп. На території держави проживають представники багатьох національних меншин і внаслідок постійної масової імміграції формуються нові етнокультурні групи, формуються специфічні міжетнічні відносини. В зв'язку з цим важливою складовою державної політики США є політика полікультурності, яка передбачає забезпечення полікультурної освіти.

Вітчизняними вченими активно досліджуються загальні проблеми полікультурної освіти (О. Гукаленко, Г. Дмитрієв, М. Євтух, М. Красовицький, О. Плахотнік, С. Сисоєва та ін.), різні аспекти полікультурного виховання (В. Бойченко, О. Дубасенюк, В. Компанієць, Т. Левченко та ін.), виховання толерантності, емпатії, зокрема, у міжетнічних стосунках (Л. Вовк, О. Грива, В. Заслуженюк, В. Кузьменко та ін.), дидактичні й прикладні аспекти освітньої підготовки майбутнього педагога до

міжкультурної взаємодії (Т. Атрощенко, О. Гукаленко, Л. Воротняк, Л. Гончаренко, Н. Якса та ін.), полікультурна компетентність (Т. Гур'янова, Т. Ковальова, О. Падалка та ін.). Проте недостатньо дослідженими залишаються питання підготовки педагогічних кадрів в контексті полікультурної освіти в зарубіжних країнах.

Мета даної статті – розкрити деякі особливості підготовки педагогів в контексті полікультурної освіти в США.

США є однією з найбільших багатонаціональних країн світу і питання міжетнічних відносин завжди були в центрі уваги держави. Державна політика США передбачає толерантне відношення політичної влади до питання пристосування різних етнічних груп до загальнодержавних норм і пропонує зняти історичну напруженість між громадянською культурою та етнічною культурою через полікультурність. Мета полікультурності – створення відкритого суспільства, в якому представники всіх груп (соціальних, культурних, етнічних) мають можливості для саморозвитку, самоактуалізації зі збереженням унікального культурного походження. Полікультурність розглядається як демократична політика вирішення проблем культурного і соціального різноманіття в суспільстві, яка включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти і має специфічні механізми втілення. Вона визнає демографічні й культурні реалії сучасного суспільства.

У США, полікультурна політика тісно пов'язана з процесом створення єдиного громадянського суспільства в умовах різноманіття етнічного складу населення і слугує формуванню американської нації і одночасно забезпечує інтереси різних етнічних груп, перш за все, афроамериканців і латиноамериканців.

Полікультурна освіта в США розвивалася на основі різних концепцій: етнічна концепція (К. Мудлі, К. Кларк, У. Кросс, М. Стоун); концепція культурної депривації (С. Берайтер, С. Енгельманн); мовна концепція (Б. Кеннеді, Дж. Бенкс); концепція антирасизму (С. Баратс); концепція радикалізму або критичного полікультуралізму (П. Мак Ларен, К. Е. Слітер, С. Мак Карті); концепція генетичного детермінізму (А. Р. Дженсен, У. Шоклі, Р. Дж. Гернштейн).

Основою теорії полікультурної освіти, на думку американських учених (Дж. Бенкс [1], С. Ньюто [2], К. Слітер [3]), є ідея гармонійного поєднання етнічного і загальнонаціонального в розвитку особистості, при цьому заперечується повний сепаратизм (культурний плюралізм) і абсолютна інтеграція (теорія асиміляції). Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти, є «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів суспільства, незалежно від походження, кольору шкіри, релігії, мови. Це – освіта, вільна від упереджень, що досліджує інші уявлення і культури з метою зробити індивіда чутливим до сприйняття різних способів життя, ставлення до історії (Б. Парек); освіта, яка кидає виклик расизму та іншим формам дискримінації в школі і суспільстві, яка стверджує плюралізм (релігійний, лінгвістичний тощо), сприяє встановленню демократичних принципів соціальної справедливості та рівних можливостей (С. Ньюто); спрямована на визнання людського різноманіття на основі різних ознак (К. Грант); освіта, яка передбачає підхід до викладання і навчання, що ґрунтується на демократичних цінностях та сприяє розвитку культурного плюралізму в багатокультурному, взаємозалежному світі (К. Беннетт); освіта, яка пропонує модель освітнього процесу, в якому задіяні всі члени суспільства, включаючи культурно-гноблені групи (К. Слітер).

Полікультурна освіта є компонентом загальної освіти й спрямована на краще розуміння інших культур, сприяння встановленню позитивних відносин та взаєморозуміння між представниками різних культур країни, вихованню в душі ненасильства й віротерпимості.

Полікультурне навчання і виховання в США передбачено стандартами спеціальної педагогічної підготовки – Національної ради з акредитації вчительської освіти (NCATE). Національна рада

наполягає на диференційованому підході при навчанні представників різних національностей, етнічних груп і необхідності різних програм навчання. В стандартах (NCATE) є розділ «Різнорічності», в якому сформульовано вимоги до професійного навчання: наявність у студентському колективі і викладацькому складі різних етнічних, мовних та культурних груп; відображення культурного різноманіття в навчальних планах, в діях професорсько-викладацького складу, у процедурах оцінки знань; створення в навчальних закладах клімату взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп, представлених у студентському та професорсько-викладацькому колективах.

У державних стандартах підготовки вчителів, розроблених Національною радою з акредитації вчителів, однією з цілей педагогічної освіти названа підготовка полікультурного вчителя, здатного ефективно працювати в умовах, що характеризуються культурним, етнічним різноманіттям.

Полікультурна підготовка вчителя включає вивчення природи етнічних стереотипів, їх ролі у формуванні упереджень, расизму, дискримінації, конфліктів, вміння зрозуміти причини їх виникнення, протистояти їм. Це пов'язано з необхідністю розвитку толерантності, усвідомлення існування відмінностей між людьми, вміння правильно сприймати їх.

Одним з головних завдань полікультурної освіти, на думку вчених, є формування у студентів нового типу мислення – іншого шляху сприйняття реальності, полікультурного бачення, без чого неможливо розуміти альтернативні погляди та точки зору. Це необхідно для тих, хто хоче приймати активну участь у соціальному, економічному, політичному та культурному житті. Подібні якості є неоціненним джерелом конструктивних рішень у конфліктних ситуаціях, які цілком природно виникають у різноманітному навчальному середовищі. Полікультурне мислення дозволяє піддавати сумніву ідеологічний апарат монокультурного суспільства і руйнує міф про універсальність світу.

Зазначені аспекти міжкультурної підготовки передбачають зміни змісту навчальних програм із включенням розділів з етнолінгвістики, етнопсихології, що розширює і поглиблює знання майбутнього вчителя про представників різних культур, сприяє формуванню етнокультурної толерантності і готовності до продуктивного міжнаціонального і міжкультурного співробітництва.

Американські вчені пропонують різноманітні моделі полікультурної підготовки вчителів. Сьогодні до основних типів програм професійної підготовки вчителів відносять: загальноосвітні про-

грами з полікультурним нахилом; програми спеціальної підготовки для роботи у полікультурному класі; лінгвістичні програми, білінгвальні (бікультурні) програми; полікультурні (полілінгвальні) програми. Зауважимо, що білінгвальному навчанню в США надається важливе значення.

Вчені (Н. Коланджело, Д. Дастін, С. Фокслі) відзначають такі характеристики полікультурної освіти вчителів:

- 1) зміст освіти не гомогенізує культури, раси, цінності і способи життя особистості й суспільства в єдиній домінуючій культурі, а відображає плюралістичний характер американського суспільства;
- 2) визнається мовний плюралізм, обов'язковість для вчителів вивчення другої мови, що сприяє розвитку культурної та мовної грамотності;
- 3) звільнення змісту освіти від негативних стереотипів, упереджень і проявлення дискримінації;
- 4) інтеграція, а не простого додавання полікультурного компонента до існуючих програм;
- 5) гнучкий навчальний план.

Патрісія Дж. Ларк обґрунтувала найбільш важливі, на її думку, професійні властивості полікультурного вчителя: академічні культурні знання, навички міжособистісного спілкування, неупереджене ставлення до всіх учнів, незалежно від культурної приналежності і соціально-економічного стану вчителя та учня [4, 135].

Полікультурний вчитель: усвідомлює свою етнічну приналежність, соціоекономічний статус та інші культурні аспекти свого життя та життя учнів; приймає, поважає та цінує культурне різноманіття та інтегрує його в навчальний процес, розцінює культурне різноманіття не як перешкоду, а як позитивний момент, здатний інтелектуально та емоційно збагатити учнів, розширити їх світогляд, допомогти набутти новий життєвий досвід; чуйний до потреб студентів і розуміє, що культурна відповідність між вчителем та учнем необхідна для успіху останнього; розглядає розбіжності між учнями з точки зору рівності, а не зверхності одних над іншими; зацікавлений в історичному і культурному походженні учнів, ретельно вивчає культурне середовище, в якому живуть учні; володіє різноманітними стилями роботи і методиками, пристосовує стратегію навчального процесу до індивідуальних навчальних стилів учнів; ставиться до всіх учнів з оптимізмом; усвідомлює необхідність налагодження зв'язків з батьками учнів; володіє кількома іноземними мовами; ознайомлений з природою стереотипів, їх роллю у формуванні упереджень, расизму, дискри-

мінації, конфліктів, вміє протистояти їм і не дати розвинутися в упередження; володіє навичками міжособистісного спілкування, що включають в себе знання особливостей вербальної та невербальної поведінки, вміння обирати ситуативно-обумовлену модель поведінки, вміння керувати процесом комунікації, здатність демонструвати позитивний настрій.

Результатом реалізації завдань полікультурної освіти є сформованість міжкультурної компетентності вчителя, яка, зокрема, передбачає здатність до міжкультурної комунікації.

Вперше поняття міжкультурної комунікації було сформульовано американськими вченими Г. Трейдером і Е. Холлом, які розглядали його як ідеальну мету, до якої повинна прагнути людина у своєму бажанні якнайкраще, ефективніше адаптуватися до навколишнього світу. Е. Холл прийшов до висновку про необхідність навчання культурі спілкування з іншими народами, тобто першим запропонував зробити міжкультурну комунікацію не тільки предметом наукових досліджень, але й самостійною навчальною дисципліною. На думку вченого, головна мета дослідження проблеми міжкультурної комунікації – це вивчення практичних потреб представників різних культур для їх успішного спілкування один з одним [5].

Міжкультурну комунікацію можна розглядати у двох аспектах: а) як здатність ідентифікувати культурну приналежність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, моделей, стандартів поведінки іншої комунікативної спільноти; б) як здатність досягати успіху, контактуючи із представниками іншої культурної спільноти, навіть при поверхневому знанні основних елементів культури своїх партнерів, але при достатньому рівні розвиненості емпатійності окремої особистості. Саме із другим варіантом міжкультурної комунікації доводиться найчастіше стикатися у практиці спілкування.

Виходячи із такого розуміння змісту міжкультурної комунікації, можна виокремити основні ознаки рівня її розвитку:

- психологічну готовність до співпраці з представниками інших культур;
- відкритість до пізнання чужої культури та сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей;
- уміння розмежовувати колективне та індивідуальне у комунікативній поведінці представників інших культур;
- володіння набором сучасних комунікативних засобів;
- здатність змінювати поведінкові моделі спілкування в залежності від ситуації;
- дотримання етичних норм у процесі комунікації;

- готовність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи.

Тому міжкультурну комунікацію слід вважати процесом взаємодії між представниками різних культур, у якому прямо чи опосередковано проявляються культурні відмінності, що суттєво впливає на наслідки спілкування.

Вчені Е. Роджерс і Т. Стейнфатт підкреслювали зв'язок міжкультурної комунікації з міжкультурною компетентністю і слушно відзначали, що рівень міжкультурної компетентності визначає продуктивність міжкультурної комунікації [6, 221].

В свою чергу, міжкультурна компетентність включає комунікативну компетентність, яку американський дослідник А. Фантіні [7] розглядає через комплекс умінь, необхідних для ефективної і адекватної поведінки у ситуаціях спілкування з представниками інших культур та мов.

Таким чином, компетентність розуміємо як комплексний особистісний ресурс, який є продуктом навчання/учіння і соціалізації, показником освіченості, запорукою дієздатності і конкурентоспроможності особистості. Звідси випливає, що компетентна особа – це людина, дієздатна у своїй професійній галузі (групі, команді, соціумі), конкурентоспроможна на ринку праці, яка гідно представляє себе, свою організаційну структуру, державу, з якою рахуються і поважають.

Складовою компетентності сучасного педагога є міжкультурна компетентність – ступінь прояву фахівцем знань, умінь і навичок, які дозволяють правильно оцінювати специфіку та умови взаємодії, взаємин і спілкування з представниками інших культур, які проявляються у своєрідності їх традицій, звичок і психологічних якостей, знаходити адекватні форми впливу на них з метою підтримки атмосфери взаємної довіри і конструктивного співробітництва, спрямованого на досягнення спільно визначених цілей соціальної допомоги.

Відтак, комунікативна компетентність це – інтегративне утворення особистості, що є результатом/продуктом учіння і соціалізації особистості, який досягається через міжособистісне спілкування, інформаційний обмін, продуктивну взаємодію із соціальним оточенням на рівні окремих

індивідів/груп/професійних команд, передбачає свідомий вибір поведінкової моделі/інтегративної стратегії і демонструється культурною комунікантів.

Узагальнення результатів досліджень зарубіжних науковців дає підстави розглядати міжкультурну комунікативну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь та навичок, завдяки яким особистість може успішно спілкуватися й взаємодіяти з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної комунікації. Це – комплекс умінь, які дають можливість адекватно оцінити комунікативну ситуацію, використовувати вербальні та невербальні засоби для здійснення комунікативних намірів, та отримати результати комунікативної взаємодії у вигляді зворотнього зв'язку.

Міжкультурна комунікативна компетентність передбачає здатність долати непорозуміння, що виникає в процесі взаємодії, пояснювати помилки інтеракції, бажання і готовність відкривати нове, здобувати знання про іншу культурну дійсність і можливість, оперуючи цими знаннями, проникати в іншомовну культуру, інтерпретувати і співвідносити явища своєї і чужі культури, встановлювати та підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою, критично оцінювати свою культуру, розуміючи специфіку чужої, демонструючи допитливість і відкритість по відношенню до інших людей, готовність прийняти інші судження, долати етноцентричні установки і упередження.

Таким чином, формування в процесі полікультурної освіти міжкультурної компетентності (в тому числі й міжкультурної комунікативної компетентності) майбутніх педагогів є необхідною умовою успішної міжкультурної взаємодії в поліетнічному середовищі. Подальшого вивчення вимагають питання можливих шляхів впровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду в Україні, дослідження ефективних форм і методів полікультурної підготовки вчителя, формування готовності до міжкультурної взаємодії, створення сприятливого полікультурного середовища у вищих навчальних закладах, питання білінгвального навчання.

Список використаних джерел

1. Banks J. Educating Citizens in a Multicultural Society / J. Banks. — New York: Teachers College Press, 1995. — 212 p.
2. Nieto S. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education / S. Nieto. — (3rd ed.). New York: Longman, 2000. — 449 p.
3. Sleeter C. Culture, difference and power / C. Sleeter. New York: Teachers College Press, 2001. — 325 p.
4. Larke P., Wiseman D., Bradley C. The minority mentorship project: Changing attitudes of preservice teachers for diverse classrooms / P. Larke, D. Wiseman, C. Bradley // Action in Teacher Education. — 1992. — 12(3). — P. 5—11.
5. Hall E. T. The silent language / E. T. Hall. — Garden City, N. Y. : Anchor, 1959. — 217 p.
6. Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt. Intercultural Communication / M. Everett Rogers, M. Thomas Steinfatt. — Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois, 1999. — 292 p.
7. Fantini A. E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct [Електронний ресурс] / A. E. Fantini. — Brattleboro, VT, USA. — Режим доступу: http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf. — Назва з екрану.

Козубовская И., Мигалина З. Подготовка педагогических кадров в США в контексте поликультурного образования

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки педагогических кадров в США. Подчеркивается важность обеспечения поликультурного образования будущих педагогов в многонациональном государстве. Поликультурность рассматривается как демократическая политика решения проблем культурного и социального разнообразия в обществе, которая включает образовательный, лингвистический, экономический и социальный компонент и имеет специфические механизмы реализации. Проанализированы взгляды известных американских учёных относительно поликультурного образования, а также стандарты специальной педагогической подготовки. Раскрыта сущность понятия межкультурная компетентность.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель, поликультурное образование, межкультурная компетентность, коммуникативная компетентность.

Kozubovska I., Myhalyna Z. Training of teachers in the context of multicultural education in USA

There are many multicultural countries in the world. USA differs from average multicultural countries in a range of peculiarities, one of which is the fact that cultural interaction was not within an individual ethnos, but within immigrants – descendants of different countries, representatives of various cultures. On the territory of the country there live national minorities and as a result of constant mass immigration new ethno-cultural groups are formed. The most modern response to the cultural diversity at the end of the 20th century in the USA became the policy of multiculturalism. In the USA cultural pluralism is understood as the availability and recognition of free existence and development of different ethnic cultures, being a part of a single national community. The aim of multiculturalism is to create an open society, in which the representatives of all groups (social, cultural, ethnic) have possibilities of self-development, self-actualization with the preservation of unique cultural origin. Multiculturalism is considered to be a democratic policy of solving the problem of cultural and social diversity in the society, which includes educational, linguistic, economic and social components and has specific mechanisms of embodiment. Educational component is represented by multicultural education. Multicultural education in America has a status of the state educational policy and it is set forth at the legislative level.

Multicultural education is usually interpreted as that one, which facilitates the formation in a person of the readiness for activities in a modern socio-cultural environment, preservation of personal identity, aspiration for respect and understanding of other cultural communities, the ability to live in peace and harmony with representatives of various racial, ethnic, cultural, religious groups. Multicultural education provides the formation of intercultural competence and ability to intercultural communication. Intercultural communication may be considered in two aspects: a) as an ability to identify cultural appurtenance, providing for the knowledge of a language, values, norms, modes, standards of behavior of another communicative community; b) as an ability to achieve success, having contacts with the representative of another cultural community with only even the shallow knowledge of basic cultural elements of their partners, yet with the sufficient level of empathy maturity of an individual. It is the second variant of intercultural communication that one can come across more often while communicating.

Resulting from this understanding of intercultural communication content, the following features of the level of its development can be distinguished: psychological readiness to cooperation with the representatives of other cultures; openness to get to know another culture as well as to perceive psychological, social and other intercultural distinctions; ability to differentiate between the collective and individual in communicative behavior of the representative of other cultures; possession of a set of current communicative means; ability to change behavior modes of communication depending on a situation; observance of the etiquette norms in the communication process; and readiness to overcome social, ethnic and cultural stereotypes. Thus, intercultural communication is considered to be a process of interaction between the representatives of different cultures, in which cultural distinctions that significantly affect the consequences of communication are manifested directly or indirectly.

Successful intercultural communication at an individual or professional level is impossible without intercultural competence. So, the formation in the process of multicultural education of intercultural competence (including intercultural communicative competence) of teachers is a necessary condition for successful intercultural interaction in multiethnic surroundings.

Key words: professional training, teacher, multicultural education, intercultural competence, communicative competence.

Стаття надійшла до редколегії 15.12.2017

УДК 378.37.091.113+37.091.212

Алла КОЛЕСНИК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки
і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна
e-mail: kolesnik_alla@i.ua

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

Навчати і виховувати студентів- це значить керувати ними. В особисто- орієнтованій освіті змінюється співвідношення між знаннями і діяльністю. Як показала практика, існуючі освітні стандарти і програми перенасичені знаннями, як кінцевими результатами діяльності. І для того, щоб ефективно здійснювався розвиток і саморозвиток дитини, необхідно створювати простір для свободи особистості. Коли говорять про особистість, то мають на увазі людину, як суб'єкт творчості, саморозвитку, організатора своєї діяльності і пізнання. Тому педагогічне керівництво навчальною і пізнавальною діяльністю повинно носити такий характер, який би не обмежував ініціативу і творчість студентів, в максимальній мірі сприяв би творчій самореалізації в навчально- професійній діяльності.

Ключові слова: керування, особистісно- орієнтований підхід, соціально- педагогічний захист, успіх в діяльності, альтернатива для самостійного вибору, збудження до самоаналізу, самореалізація в професійній діяльності.

Керівництво має місце в тих системах, які характеризуються складністю і динамічністю. Постійні зміни, переходи з одного стану в інший під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, наявних в педагогічній системі, можуть вести до їх збереження або до руйнування. І для того, щоб виключити деструктивний вплив різноманітних стихійних факторів, виникає необхідність збереження структурних і функціональних характеристик системи в заданих межах, забезпечити оптимальний рівень її функціонування і розвитку. Ідея оптимізації і упорядкування процесів в складних динамічних системах покладена в основу формування і визначення поняття «керування». Так М. Марков визначає керування як процес цілеспрямованих впливів [3]. А. В. Філіпов розглядає керування «як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт і зміну останнього в результаті цього впливу [5, 19]. Н. В. Кузьміна підкреслює, що в справі навчання і виховання основними функціями педагога є його функція як керівника і організатора, а предмет педагогіки, як науки вона бачить в пошуку закономірностей «керування педагогічними системами» [1, 19]. Б. Ф. Ломов, підкреслюючи універсальність будь-якого виду діяльності, в тому числі і управлінської, виділяє в ній наступні функціональні блоки: мотив, ціль, планування, переробка інформації, прийняття рішень, перевірка результатів і корекція дій [2, 216]. Таким чином, одні автори розглядають керування як процес цілеспрямованості, інші – як процес інформації або прийняття рішень, організації або комунікації, контролю або регулювання. Вихідним положенням стає визначення функції керування: мета, інформація, рішення, організація, комуніка-

ція, контроль. Але ж керування треба розглядати як процес в єдності всіх його функцій.

Основною метою освітнього процесу підготовки педагога є професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця. В контексті вирішення даної проблеми, ми зупинилися, перш за все, на особливостях відношень, які складаються між педагогами і студентами в процесі навчально- професійної діяльності, їх спрямованості, характері, на основних формах і прийомах взаємодії. Особливістю цих відношень є їх спрямованість на розвиток особистості студента в усіх аспектах її проявлення.

Педагогічне керівництво навчально- професійною діяльністю студентів починається з створення умов для реалізації в освітньому процесі особистісно-орієнтованого підходу. Особистісно-орієнтована освіта спрямована на дитину і шукає шляхи, як найкращим чином задовольнити пізнавальні потреби підростаючої людини, як вирішити проблеми розвитку і підтримки дитини. Особистісно-орієнтована освіта розуміється як процес педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Центральним моментом педагогічного керівництва при такому підході більшість вчених вважає допомогу, підтримку, соціально-педагогічний захист, розвиток вихованця. Відповідно гуманістичним ідеям педагогічне керівництво діяльністю студентів розглядається не як організаційний вплив на них, а як процес організації спілкування, співробітництва вихованців і наставників, педагогічної підтримки вихованців в самореалізації, самоорганізації.

Головне значення в освітньому процесі повинна мати діяльність з самонавчання і самовихо-

вання, забезпечення в максимальній мірі самостійності студентів в усіх видах діяльності. У зв'язку з цим в період проходження педагогічної практики студент з першого тижня навчання ставився в позицію організатора різноманітної діяльності дошкільника, а педагога – в позицію співрозмовника, радника. Традиційна підготовка фахівців в освітньому закладі ставить студента в позицію спостерігача або помічника викладача, позиція педагога – організатор процесу навчання і виховання.

В процесі традиційного навчання педагоги виступали ретрансляторами педагогічного досвіду. При цьому мотивація навчальної діяльності будувалася по логічній схемі. Педагог в своїй діяльності, передаючи зміст освіти, спирався на навчальну програму і стандарти, намагаючись розкрити важливість того чи іншого компоненту змісту освіти, впевнював студента в необхідності засвоєння матеріалу. Проблемою такого підходу є розрив у часі між знаннями і досвідом педагогічної діяльності, які необхідно засвоїти, і відсутністю в даний конкретний час потреби в їх засвоєнні. Ініціатива засвоєння знань в навчанні в більшій мірі належала педагогу і він вирішував, що і як потрібно засвоїти студенту.

Зовсім інакше проходило засвоєння знань в експериментальній системі навчання студентів в період проходження педагогічної практики. В процесі практичної діяльності з навчання і виховання дітей студенти зустрічалися з масою конкретних проблем. Їх треба було вирішувати, а як – студент не знав. Це протиріччя активізувало мислення, викликало реальну потребу у відповідних знаннях і вміннях. Причому процес засвоєння досвіду педагогічної діяльності набував особистісний характер. Одні студенти мали утруднення в одному, інші в другому. Багато теоретичних знань студенти як би відкривали для себе по-новому. Деякі професійні якості і знання у одних студентів формувалися під час проходження практики, в інших вони корегувалися і розвивалися в процесі цілеспрямованого навчання. Відповідно з цим важливою особливістю педагогічного керівництва діяльністю студентів в експериментальній групі був індивідуалізований, особистісний характер.

Багато сил і часу віддавалося керівництву студентів на перших етапах навчання. Тут особливо важлива була позиція педагога як помічника студента. Коли студенти проводили перші заняття в дошкільних закладах освіти, то спостерігали, як вони хвилювалися і тому так необхідна була підтримка, посмішка, добре слово педагога.

Спрямованість педагогічного керівництва на забезпечення кожному студенту успіху в діяльності – наступна його особливість. Майбутнім фахівцям не хотілося вчитися, а пізніше працювати тому, що їх діяльність не приводила к успіху, не дозволяла особистості самоствердитися і самореалізуватися в професійній діяльності. Педагог, який

привів студента до успіху, суспільного визнання, ставав для нього, як ми спостерігали, більш впливовою особистістю. Якщо був успіх, то вихованці прощали педагогу і деякі недоліки його характеру, але якщо успіху в діяльності у студентів не було, то не допомагали ніякі педагогічні впливи.

В процесі дослідження виникало запитання: чому ж багато студентів погано засвоюють новий матеріал? Ми намагалися викрити деякі причини цієї проблеми: засвоєння матеріалу не поділено частинами, студент постійно, регулярно не працює, інтенсивний процес засвоєння припадає на час сесії.

В експериментальній системі навчання ми пропонували навчальний курс «Основи педагогічної майстерності» розбивати на блоки (3-4 частини на весь курс) і залік здавати по частинам. Практика показала, що часто в навчальному матеріалі викладач не виділяє головне, також студентів не вчать виділяти головне. Спостерігалась невідповідність того, що педагог дає на лекціях і семінарських заняттях тому, що він питає на іспитах. Тому по курсу ми склали до кожного блоку теоретичного матеріалу 10 питань. На навчальних заняттях давалися викладачем лаконічні відповіді на них. На заліку студенти дають відповідь на них і якщо немає відповіді на одне з цих питань, студент не здає даний блок теоретичного матеріалу і повинен його перездати.

Окрім основних теоретичних питань у кожного студента перевіряється засвоєння понять з курсу. Вважаємо, що основи фундаментальних курсів, які складали основу професійної підготовки, кожний студент повинен міцно засвоїти. Засвоєння головних понять і ідей доповнювалися творчими завданнями для того, щоб навчити студента використовувати знання, мислити. Це ми здійснювали, включаючи в лекції проблемні питання, використовуючи творчі завдання на семінарах, дискутуючи з різноманітних тем рефератів.

Практика показала, що студент погано засвоює матеріал, не тому, що не розуміє його. : нерозуміння виникає тому, що в терміни студент вкладає інший зміст, ніж викладач; при засвоєнні матеріалу випадають логічні ланки, тому що студент пропустив ці заняття; викладання нового матеріалу ведеться без опори на особистий досвід студента; теоретичні поняття і ідеї формуються поза образної основи; теоретичні знання засвоюються поза предметної діяльності. Тому вважалося доцільним по кожному заняттю розробляти теоретичний матеріал для самостійного вивчення на випадок пропуску занять студентом.

Необхідність демократизації освітнього процесу, гуманізації відношень між педагогом і вихованцями, створення умов для вільного розвитку особистостей майбутніх педагогів сприяли розумінню важливості формування у студентів таких якостей особистості, як відповідальність за

судьбу дітей, за результати своєї діяльності, як дисциплінованість, товариськість, порядність та ін. Педагог мав справу з вихованням особистостей і без цих якостей займатися цією діяльністю неможливо. Окрім того, майбутньому фахівцю прийдеться працювати в умовах жорсткої конкуренції. А конкурентоспроможність забезпечується високим рівнем компетентності і процесуально-технологічної готовності до діяльності, наявністю високої відповідальності за доручену справу і результати праці.

До особливостей діяльності студентів і викладачів в експериментальній системі навчання відносилися і достатньо значні витрати часу на підготовку до занять, на організаційську роботу, на спілкування з вихователями, методистом та ін. У зв'язку з цим педагогами університету приймалися спеціальні заходи для економії зусиль студентів на різноманітну роботу, прибирання всього непотрібного, малоефективного. При традиційній підготовці спеціалістів студент, наприклад, перед проведенням заняття в період проходження педагогічної практики, зобов'язаний був не тільки узгодити з вихователем тему, але і дати на перевірку конспект заняття. В експериментальних групах студенти під час практики цього не робили, вони з вихователем тільки узгоджували тему заняття і отримували від нього рекомендації по проведенню заняття або будь-якого режимного процесу. Умови навчання в експериментальній групі вимагали більш відповідального відношення студентів до своїх обіцянок, привчали цінувати час і працю вихователів і керівництва. В той же час, як ми бачили, підвищувалася і відповідальність педагогів перед студентами за свої дії.

Вказані вище особливості педагогічного керівництва навчально- професійною діяльністю студентів виявлялися в прийомах роботи педагогів-викладачів.

Першим прийом ми визначили – представлення альтернатив для самостійного вибору. При навчанні студентів професійної діяльності педагогу важливо, з однієї сторони, не нав'язувати їм свою позицію, давати можливість самостійно приймати рішення, а з іншої сторони, вчити їх засобам виконання тієї чи іншої роботи, вирішенню професійних завдань. З цією ціллю педагог представляв студентам різні способи, форми і засоби роботи, прийоми діяльності і вказував, які достоїнства і недоліки має та чи інша форма, метод навчання. А студент вже самостійно обирав необхідні засоби для конкретної педагогічної ситуації.

Другий – збудження до самоаналізу. При роботі з дітьми постійно виникали ситуації, в яких студент повинен був прийняти те чи інше рішення. На перших порах студенти приймали їх без глибокого осмислення своїх дій. Тому дуже важливо було провести аналіз ситуації. Педагоги пропанували студенту поставити себе на місце дити-

ни і спробувати уявити як би він діяв в тому чи іншому випадку і пояснити чому. Використання такого прийому привчало студентів ґрунтовно осмислювати свої рішення, дії.

Третій – порада. Цей прийом навчання професійної діяльності потрібен в тому випадку, коли він студенту потрібен. Студенту потрібна порада тоді, коли в нього щось не виходить, не дивлячись на старання і виконану велику підготовчу роботу. Цей прийом особливо ефективний для налагодження добрих відношень між викладачем і студентом. Якщо студент впевнюється в ефективності порад педагога, то він більше йому довіряє, більш уважно прислуховується і придивляється до педагогічної діяльності.

Також, доцільним було використовувати в навчально-виховному процесі натяк. Коли студент проводить заняття, некоректно втручатися в його роботу. У педагогів і студентів є умовні сигнали про помилки, які виникають в навчально-виховному процесі. Побачивши цей сигнал, студент отримує натяк на те, що його дії виконані невірно і потрібно виправити помилку.

Спілкуючись із нашими студентами також використовувалася і підказка. Коли вчасно знаходиться і виправляється помилка, то хід заняття не порушується. Якщо студент не помічає помилку, то педагог з місця виправляє відповідь дитини. Така підказка і корекція можливі в тому випадку, якщо відповідь дитини не змінюється по сутності, а тільки корегується у вербальному оформленні. Також в процесі аналізу заняття педагог-методист може підказати студенту правильну відповідь.

В процесі дослідження використовували постійно прийом- схвалення студента. Якщо в процесі проведення занять з дітьми студент хвилюється, невпевнений в собі, дуже важливо використовувати прийом схвалення. Це можна здійснити по-різному. Перед початком заняття методисту бажано всією своєю поведінкою показати віру в успіх. Допомагають підтримка студента і різноманітні вираження типу: «Молодець! Все буде добре». «Все буде гаразд» і т. і. Також доцільно використовувати різноманітні символи, які виражають схвалення-захоплення: жартівливо-святкове вручення «подарунка» тому, хто із студентів подав цікаву ідею, або об'явлення про те, що студенту виставляється оцінка «120 балів».

Прийом нагадування теж був дуже необхідним в навчальному процесі. Підготовка відповідальних справ вимагала достатньо тривалої і кропіткої роботи. Отримавши заздалегідь завдання, багато студентів не приступали до праці, якщо попереду в них був ще час. «Да ладно, почну роботу завтра», – вирішували вони. А на завтра з'являлися будь-які невідкладні справи і робота знову відкладалася. Тому доцільним ми вважали прийом нагадування, який допомагав студенту подолати самого себе, мобілізувати сили для підготовки будь-якої

справи. Нагадування ми здійснювали в такій формі: «Дівчата, конспект заняття, моральної бесіди, ви напевно, вже підготували?» Студентки соромилися, їм незручно було, що доки вони ще нічого не зробили по програмі практики. Вони відповіли: «Да він ще не готовий, але найближчим часом ми його зробимо». І тут дуже важливо для нас було активізувати студентів щоб вони визначили строк, коли вони підготують заняття: «Ви старайтеся його закінчити швидше. Коли ви плануєте його підготувати повністю?» «У середу». А у вівторок знову бажано виявити, на якій стадії знаходиться робота. Ми бачили, що прийом нагадування був добрим засобом забезпечення своєчасної і якісної роботи.

Досліджуючи проблему також користалися прийомом навіювання. Для студентів дуже сором'язливих, з зниженою самооцінкою, невпевнених в собі, використовувався прийом навіювання. Навіювання – це такий прийом впливу, який заснований на некритичному сприйнятті інформації, вірі, підсвідомому засвоєнні. Прийом навіювання був заснований на використанні вербальних формул, які втілювалися в свідомість особистості і становилися регулятором її поведінки. Сила навіюваного впливу визначалася авторитетністю педагога, статусом в колективі. Залежала вона в більшій мірі від ступеня навіювання самої особистості. Також ми пам'ятали, що навіяти людині можна те, що вона хоче сама себе навіяти. Успіх

навіювання залежав також від емоційного стану особистості в момент навіювання, результативності діяльності педагога, який здійснював цей процес. В якості вербальних формул для навіювання ми використовували такі: «Ти здібна людина і обов'язково знайдеш рішення цієї проблеми», «Ти спроможний подолати всі труднощі» і т. і.

Як один із засобів подолання негативних стереотипів у діяльності педагогів вважали необхідним розробку ідеальної моделі педагогічної діяльності, з якою педагог зміг би порівняти свою діяльність і діяльність іншого педагога. Така модель повинна відповідати таким вимогам: полярність у побудові моделей, вказуючи на продуктивні і непродуктивні прийоми роботи; технологічність – можливість безпосереднього використання у практичній роботі; узагальнення – можливість використання моделі педагогами різних навчальних дисциплін; наочність; спостережливості – можливість фіксації спостережень у спеціальних бланках; відкритість – можливість модифікації моделі в залежності від конкретних умов її використання. Таким чином, головними, важливими шляхами педагогічного самоудосконалення можна вважати оцінку педагогом себе через оцінку інших, оцінки своєї роботи шляхом порівняння фактичного стану речей із еталонами, усвідомлення подолання непродуктивних прийомів роботи з послідовним засвоєнням запропонованих, створення умов для об'єднання наукової і педагогічної творчості.

Список використаних джерел

1. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. — Л. : ЛГУ, 1980. — 172 с.
2. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
3. Марков М. Теория социального управления / М. Марков. — М. : Прогресс, 1978. — 448 с.
4. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, Т. В. Семенюк. — Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. — 193 с.
5. Филипов А. В. Вопросы психологии управления // Психол журн. / А. В. Филипов. — 1980, Т. 1, вып 2.
6. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. — М. : Педагогика, 1981. — 96 с.

References

1. Kuzmina, N. (1980). Ponyatie «pedagogicheskaya sistema» i kriterii ee otsenki [The concept of «pedagogical system» and the criteria for its evaluation] Methods of systematic pedagogical research. Lvov: LGU [in Russian].
2. Lomov, B. (1984). Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii [Methodological and theoretical problems of psychology] Moscow: Nauka [in Russian].
3. Markov, M. (1978). Teoriya sotsialnogo upravleniya [The theory of social management] Moscow: Progress [in Russian].
4. Dubasenyuk, O. (2003). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti [Professional training of a future teacher for pedagogical activity] Monograph. Zhytomyr: Publishing house of the ZDPU [in Ukrainian].
5. Filipov, A. (1980). Voprosy psihologii upravleniya [Matters of psychology of management] Psychological journal (Vol. 1). [in Russian].
6. Shavir, P. (1981). Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya v ranney yunosti [Psychology of self-assertion in early youth] Moscow: Pedagogica. [in Russian].

Колесник А. Г. Педагогическое руководство учебно-профессиональной деятельностью студентов

Управление имеет место в тех системах, которые характеризуются большой сложностью и динамичностью. Постоянные изменения, переходы из одного состояния в другое под влиянием внешних и внутренних воздействий, присущие педагогическим системам, могут иметь обратимый и необратимый характер, вести к их сохранению или к разрушению. И для того, чтобы снять деструктивное влияние различных стихийных факторов возникает необходимость сохранить структурные и функциональные

характеристики системы в заданных пределах и условиях, обеспечить оптимальный уровень ее развития. Именно идея оптимизации и упорядочения процессов и состояний в сложных динамических системах легла в основу формирования и определения понятия «управление».

Ключевые слова: управление, личностно ориентированный подход, социально-педагогический зашит, успех в деятельности, альтернатива для самостоятельного выбора, возбуждение к самоанализу, самореализация в профессиональной деятельности.

Kolesnik A. Pedagogical management of students' educational and professional activities

Management takes place in those systems that are characterized by great complexity and dynamism. Constant changes, transitions from one state to another under the external and internal influences, inherent in pedagogical systems, can be reversible and irreversible, leading to their preservation or destruction. And in order to remove the destructive influence of various spontaneous factors, it becomes necessary to preserve the structural and functional characteristics of the system within given limits and conditions, to ensure the optimal level of its development. It is the idea of optimization and ordering of processes and states in complex dynamic systems that formed the basis for the formation and definition of the concept of «management».

Key words: management, person-oriented approach, social and pedagogical protection, success in activity, alternative for independent choice, excitement to self-examination, self-realization in professional activity.

Стаття надійшла до редколегії 11.11.2017

УДК 371.3:811.161.2:373.3

Олена КОМПАНИЙ

кандидат педагогічних наук,

науковий кореспондент кафедри педагогіки й менеджменту освіти

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, м. Херсон, Україна

e-mail: lkompaniy@ukr.net

**РОБОТА НАД ТЕКСТОМ-МІРКУВАННЯ НА
ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ**

У статті автор розглядає проблему розвитку мовлення школярів на завершальному етапі мовної початкової освіти, в рамках якого активно вивчаються питання оволодіння різними типами мовлення, зокрема міркуванням. У науковій роботі визначено сутність міркування як функціонально-смыслового типу мовлення та продемонстровано роботу з формування основних умінь: усно міркувати, пояснювати, доводити свою точку зору, підбирати докази; складати на письмі речення-міркування; розпізнавати тексти-міркування від інших типів мовлення, формулювати у цьому тексті тему, основну думку, добирати заголовки, працювати зі структурою, правильно застосовувати міжфразовий зв'язок, засоби зв'язку.

Ключові слова: розвиток мовлення, типи мовлення, міркування, прийоми роботи над текстом-міркування, молодші школярі.

Упровадження на сучасному етапі в освітній процес комунікативного підходу вимагає від кожного індивіда логічного мислення. Тому зростає інтерес до розвитку інтелектуально розвинених школярів, здатних насамперед робити висновки, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, наводити докази, встановлювати істинність або хибність певних суджень, узагальнювати переконливо доводити власну думку тощо. Реалізація цього завдання передбачає опанування вміннями складати тексти-міркування. Життєва практика засвідчує, що діти ще дошкільного віку міркують про предмети, доступних їх розумінню. Виходячи з цього, навчати цьому типу мовленню можна в початковій школі.

У наукових працях А. Богуш М. Вашуленка, Н. Гавриш, І. Головка, Т. Ладиженської О. Нечаєвої,

А. Омеляненко, Г. Солганик, Н. Харченко та інших обґрунтовуються теоретичні і практичні положення типів мовлення, характеризуються типи учнівських помилок, аналізуються вміння та вправи тощо. Однак відомо, що саме міркування викликає в учнів найбільші труднощі, які проявляються у відсутності аргументації, використанні слабких, недостатньо вагомих доказів, шаблонності побудови тексту. Тому, одним із найбільш важливих завдань сучасного етапу навчання учнів, вважаємо роботу над текстом-міркуванням.

Виходячи з вище зазначеного, метою статті є представлення роботи над текстом-міркування у школярів, що навчаються на завершальному етапі початкової мовної освіти.

Аналіз лінгводидактичної літератури засвідчив, що міркування як тип мовлення визначається

як особлива інтелектуальна операція, що складається з понять, суджень, умовиводів, доведень та логічного зв'язку між ними [1]. З точки зору А. Загнітка, цей тип мовлення, спрямований на «доведення, порівняння, узагальнення, спростування, обґрунтування тощо» [2, 143]. За твердженням М. Плющ та Н. Грипас «міркування являє собою форму передачі інформації, що спирається на об'єктивно причинові відношення та на власні міркування та висновки» [5, 10]. О. Нечаєва [3], А. Омеляненко [4], Н. Харченко [7] вважають, що міркування представляє собою причинно-наслідкові відношення, аргументацію чогонебудь. Л. Туміна пише: «Роздум – функціонально-смысловий тип мовлення з узагальненим причинно-наслідковим значенням, що спирається на умовивід» [6, 179]. Із представлених визначень можна зробити висновок, що основними особливостями міркування є а) причинно-наслідкові відношення; б) умовиводи, створенні з ряду суджень.

Відповідно до чинної програми, починаючи з останнього класу завершального етапу початкової мовної освіти, школярі знайомляться з міркуванням, його структурою. Діти навчаються пояснювати, доводити свою точку зору, створювати тексти тощо. Однак цих умінь недостатньо для повноцінного спілкування в сучасному суспільстві, тому необхідно навчити молодших школярів складати тексти-міркування різних видів (міркування-докази, міркування-пояснення, міркування-розмірковування) та створювати на їх основі тексти різних жанрів у формі монологічного і діалогічного мовлення. Опорою побудови цих текстів є низка таких умінь, як: усно пояснювати, доводити свою точку зору, добирати докази; правильно складати на письмі речення-міркування; розпізнавати текст-міркування від інших типів мовлення, формулювати в цьому тексті тему, основну думку, добирати заголовок, працювати зі структурою, правильно застосовувати засоби зв'язку. Зупинимось на формуванні цих умінь докладніше.

Оскільки важливою умовою в навчанні школярів є випереджальне засвоєння усного мовлення перед писемним, тому на початку оволодіння текстом-міркування як типом мовлення роботу доцільно почати з пропедевтичних завдань, спрямованих на розвиток умінь усно міркувати, пояснювати, добирати докази. Як правило, опрацювання цього вміння здійснюється на аспектних уроках під час вивчення граматичного матеріалу, так і на уроках формування комунікативних умінь. Отже, ефективними є завдання:

1. Подумайте, яким словом треба доповнити рядок шевченківського вірша?

Світе тихий, краю милий,
моя ... !

– Чому в цьому слові звуків більше, ніж букв?

– Чому слова Дніпро, Херсон пишуться з великою літери?

Елементарні міркування формуються на основі текстів, що містять запитання *чому? навіщо?, як ви думаєте?* або, до змісту яких можна поставити ці запитання.

– Прочитайте. Дайте відповідь на запитання шпака.

Молодий шпак навчився літати. Літав-літав по саду, сів на верхівку дерева, озирнувся. Добре кругом! І засвистів:

– Чому так добре на білому світі?

Інший варіант роботи передбачає формулювання основної думки та постановку до неї запитання *чому?* Так, прочитавши текст, діти визначили головну думку (Треба берегти природу) і поставили до цієї думки питання *чому?* (Чому необхідно берегти природу?). Відповідь будували на основі підказок: Я думаю, що..., тому що... або Я згоден (а) з тим, що..., тому що....

Продуктивним засобом навчання в процесі міркування є загадки. Завдання дітей відгадати та довести правильність відгадки: (Прочитайте загадку. Дуже я потрібна всім – і дорослим і малим. Усіх я розуму учу, а сама завжди мовчу. Доведіть, чому відгадкою є книга?)

Сформулювати вміння усно міркувати допомагають завдання за сюжетами мультфільмів.

1. Подивіться на екран. Що це за казка? Дайте відповіді на запитання.

1) Чому Дюймовочці дали таке ім'я?

2) Чому Майський жук прогнав її?

3) Чому Дюймовочка втекла від миші та крота?

2. Погляньте на інший слайд. На ньому зображено чотири казки. Допоможіть пояснити, чому трапилися в них деякі події.

– Лисиця втекла з луб'яної хатинки зайця, ...

– Дядя Федір пішов від батьків з Матроскіним, ...

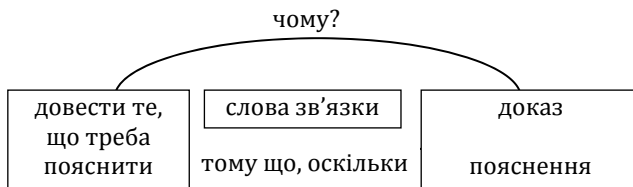
– Гидке каченя боялося всіх на світі, ...

– Ніхто не прийшов на допомогу Мухі Цокотусі, ...

Другий етап роботи передбачає підготовку до письмового творення тексту-міркування, тому необхідно ознайомити учнів з особливостями речень-міркувань та текстом.

Міркування як тип мовлення характеризується реченнями, котрі можна розділити на дві частини: в першій розповідається про те, що треба пояснити, довести. Ця частина вимагає відповіді на запитання *чому?* В другій частині дається відповідь

на це запитання, тобто пояснення, доказ. З'єднуються вони за допомогою слова *тому що*, наприклад: *Малюк плаче (чому?), тому що він упав і вдарився. Я люблю канікули (чому?), тому що можна відпочити, зайнятися на довгий час улюбленими справами.* Засвоїти цей матеріал допомагає схема:



Для оволодіння вміннями будувати речення-міркування можна запропонувати дидактичну гру «Доповни речення»: 1. *Мого псика назвали Мудрий, тому що....* 2. *Вовк – хижка тварина, оскільки* 3. *Собака загарчала, тому що....* 4. *Ви встали рано, тому що....* 5. *Малюк заплакав, тому що....* 6. *Мій клас найкращий, тому що* 7. *Взимку день короткий, тому що* 8. *Кіт заліз на дерево, тому що*

Обов'язковою умовою роботи над текстом-міркуванням є опрацювання теми й основної думки. Це дає учням змогу зрозуміти, що цей тип тексту характеризується цілісністю.

1. Прочитайте. Визначте головну думку тексту. В якому реченні вона висловлюється? Які докази наводить автор для підтвердження головної думки? Прочитайте їх.

Сова – дійсно унікальна пташка.

Багато в неї не так, як в інших птахів. Обидва ока «на обличчі» разом, а не по сторонах. Вона може легко повернути голову на 180 градусів. Літає безшумно. Бачить однаково добре і вдень, і вночі.

Взагалі, не пташка, а чудо!

2. Прочитайте. Визначте тему й основну думку. Докажіть, що це текст-міркування.

Чому весною неможна підпалювати стару траву. Разом з нею згорить родючий шар землі. В пожежі загинуть павуки, жаби, мурахи і пташки. Не втекти від вогню тим, чиї будинки знаходяться в траві. Давайте не будемо бездумно псувати те, що природа створювати мільйони років!

На початку знайомства зі структурою необхідно досягти розуміння учнями того, що текст розпочинається з думки, котру потрібно довести, як автор її доводить і до яких висновків приходить. У кінці формулюються загальні висновки.

– Прочитайте.

Кульбаба

Чому кульбаба так називається? Всі знають ці прості квіти. Вони схожі на маленьке сонце із золотими променями. Насіння кульбаби швидко дозріває та робиться пухнастою кулькою. Подуєш

на кульку, і попливуть у повітрі легкі пушинки. Ось чому народ назвав цю квітку кульбабою!

– Чи є в тексті думка, яка вимагає доведення? Де вона знаходиться? Як автор доводить її? До якого висновку приходить? Отже, структура тексту-міркування така: висловлюється якась думка, потім вона доказується, пояснюється, і робиться висновок.

Отримав загальне уявлення про структуру, школярі оволодівають знаннями про назви частин:

– Прочитайте текст. За допомогою таблиці розкажіть про структуру міркування. Як називається перша частина тексту? В якій частині знаходяться докази? Чим закінчується міркування?

Пелікани не можуть пірнати. Це пов'язано з особливою будовою кісток і наявністю підшкірних повітряних мішків. Ось такі вони – пелікани!

Пелікани не можуть пірнати.	Теза
ЧОМУ?	Що потрібно доказати?
ТОМУ ЩО	Основна частина
Це пов'язано з особливою будовою кісток і наявністю підшкірних повітряних мішків.	Докази
Ось такі вони – пелікани	Висновки

– Прочитайте речення. Розставте їх так, щоб вийшов текст-міркування. З яких частин він складається?

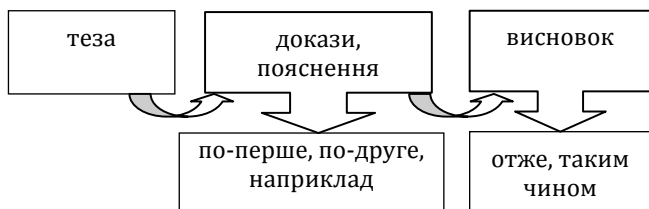
От і радіють наші гороб'ята.

Це тому, що весна приносить тепло. Сходять сніги. З'являються комахки. Є чим поживитися. Закінчилися голодні зимові дні.

І чому це з приходом весни горобці так голосно цвірінчать?

Іншою особливістю тексту-міркування є *засоби зв'язки* частин тексту.

– Розгляньте схему. Розкажіть, як скріплюються між собою теза, основна частина, висновок?



– Прочитайте текст. Знайдіть у ньому основну частину. Перепишіть її. Визначте в цій докази. Якими словами вони зв'язуються? Як ви вважаєте, для чого використовуються ці слова?

Мурашки – наші друзі. По-перше, ці маленькі комахи роблять родючим ґрунт, по-друге, розносять на далекі відстані насіння рослин, по-третє,

воюють з різними шкідниками лісу, саду та городу.
В мурашнику панує злагода, і кожен знає своє діло.

Отже, методична система розвитку вмінь створювати тексти-міркування на завершальному етапі мовної початкової освіти реалізується на основі засвоєння певної низки вмінь, які є опорою в побудові різних видів тексту-міркування.

Перспективність подальшої наукової роботи вбачаємо у висвітленні шляхів формування вмінь створювати міркування-докази, міркування-пояснення, міркування-розмірковування та мовленнєві жанри у формі міркування.

Список використаних джерел

1. Головка І. А. Формування у молодших школярів початкових умінь складати твори-міркування : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / І. А. Головка. — Київ, 1999. — 19 с.
2. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту: Теорія і практикум : наук.-навч. посіб. / А. П. Загнітко. — Донецьк: ДонНУ, 2006. — 289 с.
3. Нечаева О. А. Типы речи и работа над ними в школе / О. А. Нечаева. — Красноярск, 1989. — 162 с.
4. Омеляненко А. В. Формування вмінь у дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Південноукраїнський держав. педагог. ун-т ім. К. Д. Ушинського / А. В. Омеляненко. — Одеса, 2012. — 22 с.
5. Плющ М. Я. Робота над текстом в початкових класах / М. Я. Плющ, Н. Я. Грипас. — К.: Рад. шк., 1986 — 168 с.
6. Тумина Л. Е. Рассуждение / Л. Е. Тумина // Педагогическое речеведение: словарь справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. — М.: Флинта, Наука, 1998. — С. 179—181.
7. Харченко Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Інститут педагогіки АПН України / Н. В. Харченко. — К., 2005. — 22 с.

References

1. Holovko I. A. Formuvannia u molodshykh shkoliariv pochatkovykh umin skladaty tvory-mirkuvannia : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv, 1999. 19 [in Ukrainian].
2. Zahnitko A. P. Lnhvistyka tekstu: Teoriia i praktykum : nauk. -navch. posib. Donetsk: DonNU, 2006. 289 [in Ukrainian].
3. Nechaeva O. A. (1989) Tipu rechy u rabota nad nymy v shkole/ Krasnoiarisk. 162 [in Russian].
4. Omelianenko A. V. Formuvannia vmin u ditei starshoho doshkilnoho viku skladaty rozpovidy-rozdumy: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13. 00. 02; Pivdenoukrainskyi derzhav. pedahoh. un-t im. K. D. Ushynskoho. Odesa, 2012. 22 [in Ukrainian].
5. Pliushch M. Ya. (1986) Robota nad tekstem v pochatkovykh klasakh /M. Ya. Pliushch, N. Ya. Hrypas. — K. : Rad. shk. 168 [in Ukrainian].
6. Tumyna L. E. Rassuzhdenye [Pedahohycheskoe rechevedenye: slovar spravochnyk] / pod red. T. A. Ladyzhenskoi, A. K. Mykhalskoi; sost. A. A. Kniazkov. — M. : Flynta, Nauka, 1998. 179—181[in Russian].
7. Kharchenko N. V. (2005) Formuvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku umin buduvaty mirkuvannia: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; Instytut pedahohiky APN Ukrainy / N. V. Kharchenko. K. [in Ukrainian].

Компаний Е. В. Работа над текстом-рассуждением на завершающем этапе начального языкового образования

В статье автор рассматривает проблему развития речи школьников на завершающем этапе языковой начального образования, в рамках которого активно изучается проблема овладения разными типами речи, в частности рассуждением. В научной работе определена сущность рассуждения как функционально-смыслового типа речи и продемонстрирована работа по формированию основных умений: устно рассуждать, объяснять, доказывать свою точку зрения; правильно оформлять на письме предложения-рассуждения; распознавать тексты-рассуждения от других типов речи, формулировать в этом тексте тему, основную мысль, подбирать заголовки, работать со структурой, правильно применять межфразовую связь, средства связи.

Ключевые слова: развитие речи, типы речи, рассуждение, приемы работы над текстом-рассуждением, младшие школьники.

Kompaniy O. The work on the Tex-reasoning at the final stage of primary language education

In the article the author considers the problem of development of speech of pupils at the final stage of the language of primary education, in which actively addresses issues of mastering various types of speech, in particular reasoning. In scientific work has defined the essence of reasoning as a form of information transmission that relies on objectively price now attitude and own ideas and conclusions. Besides demonstrate the system working with this text. The author States that under the current program, starting with the last class of the final phase of initial language education, students are introduced to argument structure. They learn to explain, to prove their point of view, to find evidence and create texts and the like. However, these skills are insufficient for full communication in modern society, it is therefore necessary to teach younger students to compose texts and arguments of different types to create texts of various genres in the form of monologue and dialogue speech. The basis for the construction of these texts are skills: verbal reasoning over some problem, that is, to explain, to prove their point of view, to find evidence to build on the letter of offer with the explanatory part, to distinguish between the text-argument from the other types, formulate in it the topic, main idea, pick a title to work with the structure, properly apply meprazole communication, means of communication. The system of tasks on development of written texts-reasoning in elementary school based on the deductive method. Training is systemic.

Key words: development of speech, types of speech, reasoning, methods of text-reasoning that younger students.

Стаття надійшла до редколегії 11.12.2017

УДК 378.001+338.21

Оксана КОНДУР

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
заступник декана Педагогічного факультету Державного вищого навчального закладу
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: oxikon13@i.ua

ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Основною метою управління вищим навчальним закладом є вдосконалення та розвиток його діяльності. Оскільки тільки інноваційні ВНЗ здатні швидко адаптуватися до контекстуальним суспільно-економічних змін, то інноваційна діяльність стає основним фактором їх конкурентоспроможності на ринку. У статті розглянуто особливості застосування інноваційного менеджменту в управлінні вищим навчальним закладом. Використано методи порівняльного аналізу для уточнення понятійно-категоріального апарату. Визначено основні показники інноваційності внутрішнього середовища ВНЗ. Запропоновано врахувати інноваційний потенціал для прийняття ефективних управлінських рішень і забезпечення досягнення стратегічної мети діяльності ВНЗ.

Ключові слова: інновації, управління вищим навчальним закладом, освітні інновації, інноваційний менеджмент.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [5] зазначено, що «розбудова національної системи освіти в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів ХХІ століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі». Серед таких проблем актуальними є «відсутність системи мотивацій і стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти, нівелювання ризиків у зазначеній діяльності». Тому одним із стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти повинен стати «розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі». Цьому має сприяти використання методів інноваційного менеджменту в освітньому управлінні, зокрема і у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Науково-прикладні основи управління ВНЗ висвітлювали у своїх працях ряд вітчизняних науковців, зокрема Л. Ваховський, Г. Єльнікова, В. Луговий, С. Савченко, В. Сергієвський, О. Сухомлинська та ін. Вивчаючи проблеми управління інноваційною діяльністю у ВНЗ, більшість авторів визначають зміст основних понять інноватики в педагогіці, характеризують закономірності розвитку інновацій, особливості функціонування та розвитку ВНЗ. У дослідженнях останніх років питання реформування вищої освіти розробляються переважно з позицій інноваційних змін, яких потребують існуючі системи управління ВНЗ.

Інноваційні методи у педагогічному менеджменті пропонують у своїх роботах Л. Ващенко, Л. Даниленко, В. Луговий, О. Мармиза, С. Ніколаєнко, В. Олійник, І. Осадчий, М. Поташиник, Н. Шарат та інші.

Більшість дослідників зазначають, що управління ВНЗ – це діяльність, яка забезпечує плано-мірний і цілеспрямований вплив на управлінську систему з метою її оптимального функціонування, інші розглядають управління ВНЗ як сукупність організаційних, методичних, кадрових та інших заходів, спрямованих на нормальне функціонування педагогічного процесу.

Мета нашого дослідження полягає у розробці пропозицій щодо управління ВНЗ з урахуванням інноваційного потенціалу для прийняття ефективних управлінських рішень і забезпечення досягнення мети управління.

Кожен ВНЗ одночасно здійснює різні види діяльності: освітню, наукову, інноваційну, методичну, господарську, видавничу та інші. Тому оправданий системний підхід до управління ВНЗ. Як освітня організація, ВНЗ відповідає основним властивостям системи: цілеспрямованості (основна мета – якість освітньої діяльності), складності (велика кількість структурних підрозділів із різноманітними взаємозв'язками), подільності (різні види діяльності: освітня, науково – дослідна, навчально-методична, господарська), цілісності (функціонування структурних підрозділів підпорядковане єдиним цілям – стратегії ВНЗ), структурності (існування ієрархічної залежності між підрозділами) [3].

Основна мета управління ВНЗ – вдосконалення та розвиток закладу. На її реалізацію спрямовані

загальні функції управління: планування, мотивація, організація, регулювання та контроль. До загальних принципів управління відносять: компетентність, гуманізм, інноваційність, прагматизм, які відображають основні тенденції і закономірності розвитку освітньої організації. До специфічних принципів потрібно віднести етичні цінності, корпоративну культуру, ціннісний погляд на людину, особисті стимули в роботі, заохочення різних поглядів, єдиний статус усіх працівників, орієнтація на якість, колегіальне прийняття рішень, заохочення, які відображають особливості управлінської технології організації.

Ефективність функціонування безпосередньо системи освіти залежить від ряду внутрішніх чинників – ресурсної бази, кадрового потенціалу, форми організації функціонування. При цьому важливу роль відіграє ступінь адекватності системи освіти вимогам національної економіки, населення в цілому й окремих осіб. Така необхідність актуалізує не тільки кількісний ріст цієї сфери, а й якісні зрушення в бік інноваційного компоненту освіти. Тому можна стверджувати, що ринок освітніх послуг є одним з найважливіших елементів національної інноваційної системи.

Сьогодні у вітчизняній науці немає єдиного підходу до обґрунтування необхідності інноваційного розвитку у діяльності навчальних закладів та визначення самого поняття такого розвитку.

Науковці розглядають інновацію з трьох аспектів:

1) як науку та мистецтво управління інноваціями: «інновації – це нововведення, які виникають і мають майбутнє, що сприяє прогресивному і творчому розвитку. Інновації – це джерело, рушійна сила розвитку і саморозвитку» [4]. Інноваційний розвиток ВНЗ – об'єктивний, цілеспрямований, незворотний процес, що розгортається в часі, процес переходу ВНЗ з одного якісного стану в інший;

2) як вид діяльності: «інновації можливо розглядати як поєднання виробничих та інтелектуальних ресурсів, яке сприяє створенню нових товарів і послуг, використовує передові методи виробництва, джерела сировини і технологій» [6];

3) як суб'єкт управління: управлінськими інноваціями є сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, які дають змогу створити відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення.

В. Вербицький до основних напрямів інновації управлінської діяльності керівника-менеджера навчального закладу зараховує: концептуальність в управлінні закладом; цільовий підхід до управ-

ління; психологізація управління; моделювання структури управління, створення швидкодіючих технологій та механізмів управлінської діяльності; побудову рухливої структури горизонтальних зв'язків; приведення функцій управління у відповідність до завдань освітнього закладу; рефлексивність діяльності керівника; управління якістю освіти і вироблення нових підходів до визначення ефективності педагогічного процесу; комп'ютеризацію, технологізацію управління; адаптацію досягнень науки менеджменту в соціальній та виробничій сферах до управління закладом освіти [1].

Показники інноваційності внутрішнього середовища ВНЗ подано в таблиці 1.

Європейський вектор України зумовив необхідність формування та запровадження інноваційної моделі розвитку, яка повинна була забезпечити високі та стабільні темпи економічного зростання, вирішити певні соціальні й екологічні проблеми, забезпечити конкурентоспроможність національної економіки, підвищити експортний потенціал країни, гарантувати їй економічну безпеку.

У сучасному суспільстві система освітніх послуг повинна передавати майбутнім спеціалістам знання, що формують уміння, компетенції та повсякденні знання. Конкуренція як один з елементів будь-якого ринкового середовища, сприяє поліпшенню якості підготовки фахівців, оскільки змушує ВНЗ забезпечувати кваліфікований рівень професійної підготовки працівників. Ринок освітніх послуг за допомогою конкурентних механізмів буквально сприяє участі в інноваційних процесах. Конкуренція, заснована на інноваціях, їх якість і своєчасність є досить важливим параметром виживання ВНЗ, вирішальним фактором прискорення розроблення та реалізації нових наукових продуктів. ВНЗ, які обрали інноваційний шлях розвитку, стають конкурентоспроможними, лідерами на ринку освітніх послуг. Оскільки тільки інноваційні ВНЗ здатні швидко адаптуватися до контекстуальних змін, то інноваційна діяльність стає основним фактором їх конкурентоспроможності на ринку.

Для інноваційної спрямованості розвитку ВНЗ керівництву необхідно побудувати систему інноваційного менеджменту, яка б давала змогу формувати і реалізовувати раціональні управлінські рішення. Одним з об'єктів інноваційного менеджменту є інноваційний потенціал – це здатність суб'єктів управління інноваційною діяльністю розвивати інноваційну діяльність.

Інноваційний потенціал можна поділити на гіпотетичний і фактичний. Гіпотетичний інноваційний потенціал ВНЗ репрезентує ресурси, які

Таблиця 1

Основні показники інноваційності внутрішнього середовища ВНЗ

Класифікація інновацій	Основні характеристики інноваційності
Освітні інновації	– впровадження нових освітніх програм; – оновлення змісту навчальних планів; – нові педагогічні технології; – підвищення кваліфікації викладачів, зокрема їх стажування у провідних закордонних ВНЗ; – інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу
Управлінські інновації	– побудова інноваційної структури ВНЗ; – удосконалення загальної системи управління ВНЗ; – автоматизація управлінської діяльності; – оптимізація системи управління на різних структурних рівнях (факультетів, інститутів, кафедр); – побудова внутрішньої системи забезпеченості якості діяльності ВНЗ
Ідеологічні інновації	– участь ВНЗ у наукових, освітніх програмах та проектах (Еразмус та ін.); – розвиток науково-дослідницького потенціалу, випуск науково-інноваційної продукції; – формування економічного механізму для отримувати додаткових фінансових ресурси та ощадне їх використання; – постійна співпраця ВНЗ із роботодавцями; – взаємодія ВНЗ із громадськістю; – побудова маркетингової стратегії з метою розширення ринків освітніх послуг та задоволення запитів споживачів

можуть бути використані для розроблення і реалізації інновацій. Його елементами є: трудові ресурси (найперше – професорсько-викладацький склад), матеріально-технічне забезпечення (навчальні корпуси та ін.), наукові лабораторії та обладнання, фінансові ресурси, інформаційні ресурси (методичне забезпечення освітнього процесу, бібліотека, доступ до світових академічних інформаційних ресурсів).

Фактичний інноваційний потенціал вказує на dokonану здатність закладу до раціонального використання інноваційних ресурсів, формування стратегії інноваційного розвитку та її виконання, адекватне оцінювання внутрішнього та зовнішнього середовища діяльності.

Можна побудувати такий ланцюг зв'язків: гіпотетичний інноваційний потенціал → фактичний інноваційний потенціал → інноваційний процес → інноваційний розвиток. При цьому зв'язок між інноваційним потенціалом та інноваційним розвитком казуальний, бо, з одного боку, завдяки використанню потенціалу реалізуються інноваційні процеси і досягається новий рівень інноваційного розвитку закладу, а з іншого – набутий інноваційний розвиток підвищує рівень інноваційного потенціалу ВНЗ. Це стосується і гіпотетичного і фактичного потенціалу. Адже результати інноваційної діяльності примножують інноваційні ресурси і підвищують здатність закладу до їх раціонального використання, адекватного оцінювання внутрішнього та зовнішнього середовища.

Оцінити інноваційний потенціал ВНЗ можна за допомогою таких показників: плинність працівників найвищої кваліфікації (докторів наук, провідних наукових співробітників); питома вага працівників найвищої кваліфікації; показник винахідницької активності (кількість патентів, винаходів); коефіцієнт наукової рентабельності (наукові розробки із зовнішнім фінансуванням); рівень освітнього потенціалу (показники якості знань та попит на підготовлених фахівців, тобто частка працевлаштованих випускників) та ін.

Відзначимо, що в ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» з метою ефективного використання інтелектуального потенціалу університету, сприяння створенню конкурентоспроможних наукових і науково-прикладних результатів інноваційної діяльності, розвитку системи комерціалізації об'єктів інтелектуальної власності з 2011 року функціонує Центр інноваційної діяльності та трансферу технологій. У листопаді 2015 року укладений договір з Центром трансферу технологій Академії технологічних наук України про приєднання університету до Національної мережі трансферу технологій NTTN. Інноваційна структура Науковий парк «Прикарпатський університет» організовує і проводить конкурси інвестиційних проектів; співпрацює з технопарками Газі (при університеті Газі, м. Анкара, Туреччина), Анкари (у складі найбільшої на Близькому Сході промислової зони OSTIM, м. Анкара, Туреччина), Любліна (Польщі); виступив

засновником Еко-енергетичного кластеру Прикарпаття, який об'єднав науковців та підприємців області у сфері відновлювальних джерел енергії. З 2001 року формуються каталоги інноваційних розробок.

Довіра до університету від європейських інституцій виражається і в тому, що у 2017 році заклад став переможцем конкурсу Програми Європейського Союзу ЕРАЗМУС+ «Розвиток потенціалу вищої освіти» і виступає як грантоотримувач і координатор проекту. До проекту також залучені інші українські організації та університети з Кіпру, Іспанії та Польщі. Головною метою проекту є модернізація педагогічної вищої освіти та інноваційних інструментів навчання і викладання.

Науковці університету входять до складу Громадської ради з питань наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності при департаменті економіки Івано-Франківської ОДА. Рада вносить пропозиції на розгляд колегії ОДА щодо розроблення стратегії розвитку області в науковій, науково-технічній та інноваційній сферах, вирішення поточних питань у вказаних напрямках. Ця співпраця на регіональному рівні між уні-

верситетом, державою та бізнесом дозволяє збільшити ефективність освітньої діяльності, виробити шляхи трансферу технологій у виробництво, комерціалізувати знання загалом. Ефективну модель такої взаємодії запропонував американський вчений Генрі Іцковіц, назвавши її моделлю «потрійної спіралі» [2]. Успішна взаємодія з соціальними партнерами дозволяє вирішувати проблеми працевлаштування випускників, забезпечувати контроль за якістю їхньої підготовки, прогнозувати потребу у фахівцях певних професій, удосконалювати зміст освітніх програм відповідно до вимог сучасного виробництва.

Таким чином, при побудові системи управління ВНЗ необхідно включати як підсистему інноваційний менеджмент. Для вироблення стратегії інноваційного розвитку ВНЗ спочатку варто визначити інноваційний потенціал закладу. За результатами моніторингу внутрішнього та зовнішнього середовища інноваційного менеджменту керівництво ВНЗ повинні ухвалювати управлінські рішення для досягнення цілей підсистеми інноваційного менеджменту і цілей системи управління закладу загалом.

Список використаних джерел

1. Вербицький В. В. Інноваційні технології в управлінні навчальним закладом / В. В. Вербицький. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua>.
2. Грищенко І. М. Підприємницькі аспекти трансформації вищих навчальних закладів України / І. М. Грищенко // Вісник КНУТД. — 2013. — № 5. — С. 50—64.
3. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : монографія / С. М. Ніколаєнко. — К. : Київ. Нац. торг.-екон. ун-т, 2008. — 419 с.
4. Пірус В. О. Формування інноваційного розвитку вищого навчального закладу: теоретичні аспекти / О. В. Пірус [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog>.
5. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року / Президент України; Указ від 25.06.2013 № 344/2013. [Електронний ресурс]. — Режим доступу <http://zakon.rada.gov.ua>.
6. Хмелевська Л. П. Створення концепції інноваційної освіти як основи подальшого економічного розвитку держави / Л. П. Хмелевська, С. А. Кузьміна, О. А. Музиченко // Вісник КНУТД. — 2012. — № 4(66). — С. 102—107.

References

1. Verbyts'kyi V. V. Innovatsiyni tekhnolohiyi v upravlinni navchal'nykh zakladom / V. V. Verbyts'kyi. [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: <http://www.stationline.org.ua>.
2. Hryshchenko I. M. Pidpryyemnyts'ki aspekty transformatsiyi vyshchyykh navchal'nykh zakladiv Ukrayiny / I. M. Hryshchenko // Visnyk KNUVD. — 2013. — #5. — S. 50—64.
3. Nikolayenko S. M. Teoretyko-metodolohichni osnovy upravlinnya innovatsiynym rozvytkom systemy osvity Ukrayiny : monohrafiya / Nikolayenko S. M. — K. : Kyiv. Nats. torh.-ekon. un-t, 2008. — 419 s.
4. Pirus V. O. Formuvannya innovatsiynoho rozvytku vyshchoho navchal'noho zakladu: teoretychni aspekty / O. V. Pirus. [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: <http://www.stationline.org.ua/pedagog>.
5. Pro Natsional'nu stratehiyu rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku / Prezydent Ukrayiny; Ukaz vid 25.06.2013 # 344/2013 [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu <http://zakon.rada.gov.ua>.
6. Khmelevs'ka L. P. Stvorennia kontseptsiyi innovatsiynoyi osvity yak osnovy podal'shoho ekonomichnoho rozvytku derzhavy / L. P. Khmelevs'ka, S. A. Kuz'mina, O. A. Muzychenko // Visnyk KNUVD. — 2012. — # 4(66). — S. 102—107.

Кондур О. С. Инновационный менеджмент в системе управления высшим учебным заведением

Основной целью управления высшим учебным заведением является совершенствование и развитие его деятельности. Поскольку только инновационные ВУЗы способны быстро адаптироваться к контекстуальным общественно-экономическим изменениям, то инновационная деятельность становится основным фактором их конкурентоспособности на рынке труда. Сегодня в науке не единственное, что приближается к основанию необходимости инновационного развития в деятельности ВУЗа и определения концепции такого развития. Ученые изучают инновации из трех аспектов: как науки и искусства управленческих инноваций; как вид деятельности; как субъект управления. Рынок образовательных услуг является одним из основных элементов национальной инновационной системы.

В статье рассмотрены особенности применения инновационного менеджмента в управлении высшим учебным заведением.

Использованы методы сравнительного анализа для уточнения понятийно-категориального аппарата.

Определены основные показатели инновационности внутренней среды ВУЗа. Это такие показатели: образовательные инновации, административные инновации, идеологические инновации. Инновационный потенциал – это способность субъектов инновационной деятельности управления развивать инновационную деятельность. Инновационный потенциал можно разделить на гипотетические и фактические. Оценка инновационного потенциала ВУЗа высшего образования возможна с помощью таких показателей: текучесть работников наибольшей квалификации; удельный вес работников наибольшей квалификации; индекс активности изобретателя; коэффициент научной прибыльности; уровень образовательного потенциала и другие.

Предложено учесть инновационный потенциал для принятия эффективных управленческих решений и обеспечения достижения стратегической цели деятельности ВУЗа. Результаты инновационной деятельности повышают инновационные ресурсы и способствуют установлению их рационального использования, адекватной оценке внутренней и внешней среды.

Ключевые слова: инновации, управление высшим учебным заведением, образовательные инновации, инновационный менеджмент.

Kondur O. The innovative management in the system of higher educational establishment administration

The main purpose of higher educational establishment management is to improve and develop its activity. Though only the innovative universities can adapt quickly to contextual social and economic changes that is why innovative activity becomes the main factor of their competitiveness on the market. Today in science there is not the only going near the ground of necessity of innovative development in activity of HEE and determination of concept of such development. Scientists examine an innovation from three aspects: as science and art of management innovations; as a type of activity; as a management subject. A market of educational services is one of major elements of the national innovative system.

In the article the features of application of innovative management in the administration of higher educational establishment are examined.

The methods of comparative analysis to clarify the conceptual and categorical apparatus are used.

The main indicators of innovation in the internal environment of HEE are determined. It is such indicators: educational innovations, administrative innovations, ideological innovations. Innovative potential is ability of subjects of management innovative activity to develop innovative activity. Innovative potential can be divided into hypothetical and actual. Estimating innovative potential of HEE of higher learning is possible by means of such indexes: fluidity of workers of the greatest qualification; specific gravity of workers of the greatest qualification; index of inventor activity; coefficient of scientific profitability; level of educational potential and other

The innovative potential for taking effective management decisions is proposed to take into account and the ensuring of the achievement of the strategic goal of HEE activity. The results of innovative activity increase innovative resources and promote ability of establishment to their rational use, adequate evaluation of internal and external environment.

Key words: innovations, management of higher educational establishment, educational innovations, innovative management.

Стаття надійшла до редколегії 11.10.2017

УДК 378.091.2(477)"19"

Лариса КОРЖ-УСЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна
e-mail: korzhushenko.lv.73@gmail.com

СТУДЕНТ ЯК УЧАСНИК НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ ст.

У розвідці здійснено спробу узагальнити національні, соціальні й гендерні характеристики студентського складу вищих навчальних закладів на території України, що входила до складу Російської та Австро-Угорської імперій. Схарактеризовано обов'язки студентів, проаналізовано досвід обстоювання студентською молоддю власних корпоративних, академічних, громадянських та політичних прав, права соціального захисту. Виявлено спільні проблеми, якими переймалося небайдуже студентство; окреслено пріоритети розвитку українського студентського руху на початку ХХ століття. Доведено, що завдяки високому рівню самоорганізації та соціальної зрілості студентські товариства Галичини й Буковини слугували прототипом для інших інституцій та об'єднань різного спрямування, сприяючи розбудові громадянського суспільства.

Ключові слова: студентський склад, студенти, вихованці, студентство, права та обов'язки, університет, вищий навчальний заклад.

З набуттям чинності Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) започатковано нові правові підстави для розвитку індивідуальної і колективної творчості студенської молоді, посилення правосуб'єктності і відповідальності студента як активного учасника навчально-виховного процесу, розкриття потенціалу окремої особистості у різних видах життєдіяльності та функціонування студенського самоврядування, що узгоджується зі світовими тенденціями і має глибокі витоки в історії вищої школи.

Окремі аспекти обраної проблеми було висвітлено в контексті сучасних розвідок: історія вищої освіти України в умовах Російської та Австро-Угорської імперій (О. Драч, Л. Левицька, К. Кобченко, В. Павлова, С. Пахолків, С. Посохов, Н. Рікарді, Т. Удовиська); історичні аспекти розвитку субкультури студентів, функціонування органів самоврядування, роботи товариств студентської молоді (В. Бенера, В. Благий, І. Гуменна, І. Гурак, І. Дутчак, Р. Ковалюк, С. Колибабюк, М. Крикун, Н. Мисак, В. Масич, І. Посохов, А. Чортенко); боротьба українського студентства за створення національної вищої школи та організацію курсів українознавства (Д. Герцюк, Л. Грицик, О. Добржанський, В. Звоздовська, В. Качмар, В. Кондратюк, Р. Кузьмин). Вельми цікавою є думка зарубіжних дослідників Я. Мокляка [17] і Г. Хаусмана [16], зокрема щодо природи міжетнічних протиріч у студентському середовищі Львівського й Новоросійського університетів. Наразі увагу дослідників зосереджено на вивченні громадсько-політичної діяльності студенської молоді в імперський період. Водночас потребують узагальнення спроби

студентів щодо посилення власної правосуб'єктності у вищій школі та поза її межами.

Мета дослідження – на підставі узагальнення прав та обов'язків студентів у досліджуваній період з'ясувати особливості їх реалізації як активних суб'єктів академічної спільноти та суспільства вцілому.

Текстологічний аналіз джерел показує, що відповідно до чинних прав та обов'язків студенти Російської імперії поділялися на звичайних (повноправних, які претендували на диплом) і вільно слухачів, або на звичайних, надзвичайних і госпітантів («гостей», переважно жінок та іноземних громадян) в Австро-Угорщині. Курсистки Вищих жіночих курсів поділялися на слухачок (випускниць гімназій) і вільнослухачок (осіб без систематичної освіти), які здійснювали педагогічну діяльність з дозволу попечителя. Правова нерівність студентства державних і недержавних вищих шкіл обумовлювалася різним юридичним статусом цих закладів, адже вихованці приватних та громадських вишів не обтяжувалися прискіпливою регламентацією соціальних, гендерних, національних, особистих питань, проте не мали прав на працевлаштування та чин. Тоді як перепусткою до недержавних шкіл був конкурс атестатів, вступ до російських університетів передбачав не тільки атестат класичної гімназії або свідоцтво духовної семінарії, але й довідку про благонадійність абітурієнта та його батьків. Університетські студії Австро-Угорщини ґрунтувалися на гімназійній програмі, а технічні вищі школи – на програмі реальної школи [6, 256].

Станом на 1913–1914 рр. у ВНЗ на українських землях Російської імперії навчалася 31 тисяча

осіб, близько 60% яких – у недержавних вищих школах [3]. Причому близько третини студентів України здобували освіту в університетах, п'ята частина – на вищих жіночих курсах, 15% і 17% – в інженерно-технічних та комерційних інститутах. Суттєвою перешкодою в дотриманні задекларованого принципу всестановості освіти була неспосильність плати за навчання для широкого загалу. Порівняно широкою репрезентацією селянства (16,6%) [8, 90] у студентському складі вирізнявся Харківський університет, що було важливим для формування національної інтелігенції. До 1917 р. частка слухачок непривілейованого походження на Вищих жіночих курсах України, у Київському комерційному інституті зросла до 55–57%, а на Харківських вищих комерційних жіночих курсах сягнула 72,2%, що пов'язане з відсутністю обмежень, характерних для державного сектора. Тенденція до демократизації студентського середовища була характерною і для підавстрійських університетів.

Через непослідовність урядової політики до найвразливіших категорій студентства належало жіноцтво, тривалий час позбавлене станових і професійних прав. Так, Харківський університет у 1907 р. вирізнявся найбільшою у Російській імперії кількістю вільно слухачок – 450 жінок (в Одесі – 120, у Києві – 66), проте вже в 1908 р. унаслідок реакції їх кількість вдвічі зменшилася. Вільнослухачками Київської політехніки була найбільша серед аналогічних закладів кількість жінок (30), допущених до навчання в 1906 р., які віддавали перевагу агрономічному факультету [2, 291]. Проте тільки законом 1911 р. жінкам було дозволено складати іспити у державних комісіях при університетах, а посвідчення про закінчення Вищих жіночих курсів прирівняно до університетських дипломів, тоді студентки Галичини й Буковини здобули рівні права з чоловіками ще в кінці ХІХ ст. Якщо на початку ХХ ст. репрезентація жінок у лавах студентства Львівського та Чернівецького університетів сягала 10%, то їх дещо менша частка в підросійських університетах компенсувалася за рахунок вищих жіночих курсів. Причому за рівнем академічної сумлінності жінки з обох берегів Дніпра не поступалися чоловікам.

Асиміляційні процеси у вищій школі, зумовлені політикою великодержавного шовінізму, не сприяли зміцненню правового становища багатонаціонального студентства. Секретний циркуляр Міністерства «Про посилення російського елемента серед викладачів і студентів» (1898 р.) спрямовувався на збільшення кількості вихідців із великоросійських губерній [5]. Утвердженню російської ідентичності сприяла фіксація більшості вихо-

ванців (росіян, українців, білорусів, євреїв, грузин, вірмен) за конфесійною приналежністю – як «православних». До початку ХХ ст. українці за походженням становили близько 20% студентів під російських університетів (найбільше – в Харкові) [15], що різко контрастувало з етнічним складом мешканців українських губерній, абсолютну більшість якого становили українці (понад 80%). Від національної дискримінації чи не найбільше потерпало українське студентство: збереження літератури рідною мовою або клопотання про викладання українознавчих дисциплін викликало підозри поліції. Тому вимоги задоволення бодай елементарних національно-культурних потреб консолідувало поміркованих представників різних етносів. Незважаючи на урядові обмеження (3–5%) для представників іудейського віровизнання, в 1915 р. 33% і 27% студентів Новоросійського та Харківського університету були євреями [8, 89]. Оскільки в цей час іудейки становили понад 50% складу Київських вищих жіночих курсів, міністерство рекомендувало попечителю вжити відповідних заходів, проте з огляду на «збитковість» різких змін контингенту, було дозволено дотримуватися 10% норми (як у Харківському технологічному інституті) [9]. Внаслідок цілеспрямованої політики російського уряду кількість поляків у Київському університеті була значно більшою, ніж у Варшавському.

Водночас діахронний аналіз дозволяє констатувати тенденцію до посилення національної дискримінації у вищій школі Східної Галичини внаслідок польського домінування в Академічному сенаті і крайових органах. Якщо в 1863 р. студенти-українці становили переконливу більшість у складі Львівського університету, то на початку ХХ ст. українська репрезентація зменшилася майже вдвічі [4, 310], що призвело до ескалації міжетнічних конфліктів у краї, де переважало українське населення. Для порівняння, у Чернівецькому університеті вдалося уникати таких проблем, студентські громади якого (німці, румуни, українці, поляки) [6, 304] були більш адекватними структурі національного складу мешканців Буковини. Архівні матеріали засвідчують факти умисного заниження чисельності студентів-українців у матеріалах офіційної статистики Львівського університету [11, 36]. У 1900–1914 рр. частка поляків в університеті складала 44–49%, українців – 27К31%, євреїв – 20–28% [1, 13]. Загалом, станом на 1914 р. у Львівському університеті навчалось 5099 студентів і 574 студентки, у Чернівецькому – 1020 студентів і 109 студенток [6, 260, 306]. Якщо українці переважали на теологічному факультеті Львівського університету, що надавав безкоштовну

освіту, то євреї – на медичному (найдорожчому). Адже більшість студентів-українців були дітьми селян і священників, рідше – службовців, натомість серед євреїв переважали вихідці з торговців, службовців, а також банкірів та підприємців. Прикметно, що з метою збільшення шансів у боротьбі за стипендію багато євреїв записувалися поляками (а в умовах Російської імперії – росіянами).

Щодо фахового спрямування підготовки фахівців у Австро-Угорській імперії, то в 1911–1912 н. р. українці віддавали перевагу праву, теології й філософії, значно рідше обираючи техніку, медицину, гірничу справу [4, 310], не вельми прагнули студіювати агрокультуру та ветеринарію, що свідчить про непривабливість для них перспектив сільськогосподарської праці. Завдяки синхронному аналізу встановлено, що винятковий інтерес українських студентів до юридичного факультету в умовах обох імперій дозволяв переконливіше обстоювати власні права і водночас заробляти гроші на навчання. Прикметно, що з часом у Новоросійському університеті найчисельнішим став медичний факультет, на якому в 1913 р. навчалось 40% усіх студентів [5], переважно – євреїв.

Згідно з «Правилами» і Статутами, до широкого кола обов'язків студентів Російської імперії у зазначений період належали такі: підкорятися керівництву навчальних закладів, не піддавати обговоренню дії адміністрації і викладачів, дотримуватися безшлюбності та вимог відомчих регламентів, сумлінно навчатися і виконувати власні обов'язки, мати гарну поведінку та охайний вигляд, носити формений одяг, відпрацювати відповідний термін на державній службі. У разі порушення встановлених вимог на початку ХХ ст. практикувалися такі види покарань студентів: зауваження, догана, сувора догана, арешт у карцері, попередження про виключення з вищої школи, тимчасове виключення із правом поновлення, остаточне виключення, віддання в солдати. Свідченням наміру влади уподібнити статус студентів до курсантів військових училищ є міністерський циркуляр «Правила віддачі честі студентами університетів царській сім'ї, опікуну навчальної округи, професорам» (1898 р.), концентрація інспекцією повноважень у вирішенні долі вихованців, включаючи розподіл стипендій, гуртожитків, пільг, здійснення екзекуцій і покарань учасників масових заворушень військовою службою – згідно з «Тимчасовими правилами про студентські організації» (1901 р.) і «Тимчасовими правилами про відбування військової повинності вихованцями вищих навчальних закладів» (1899 р.). Активна політична заангажованість молоді часто унеможливлювала нормальний перебіг навчального про-

цесу. Оскільки понад 70% студентства взяло участь демонстраціях 1905–1907 рр., це призводило до масового вилучення студентів зі складу вищих шкіл (іноді – цілими факультетами) та тимчасового припинення функціонування закладів.

Свідченням корпоративної солідарності учасників педагогічного процесу було написання протестних заяв проти поліцейського свавілля і демонстративне добровільне звільнення з роботи групи викладачів Київського політехнічного інституту. Загалом, намагання уряду жорсткими репресивно-каральними засобами нейтралізувати радикальні форми боротьби студентів за власні права (включно з хімічними обструкціями, посяганням на життя царя та високо посадовців) не сприяло вирішенню назрілих проблем. Водночас порушення національних прав Академічним сенатом Львівського університету зумовило у 1901 р. масову сецесію (перехід) 600 українських студентів до інших вищих навчальних закладів Австро-Угорщини.

Натомість права студентів вичерпувалися вибором навчального закладу і кількох предметів для вивчення, можливістю переходу до інших ВНЗ та претендувати на пільги й матеріальну допомогу, здобуття права на класний чин і державну службу за результатами підсумкових випробувань. Синхронний аналіз показує, що ширшими академічними правами були наділені студенти Львівського університету, які могли обирати навчальні предмети (за винятком теологів та де-факто – медиків), керуючись власними інтересами та потребою підготовки до вельми складних державних іспитів. Властива вищій школі Австрії академічна свобода була мрією студентів під російських університетів. Хоча Статут російських університетів 1884 р. передбачав запровадження низки норм, характерних для європейської практики вищої школи (розробка факультетами кількох навчальних планів; конкурсна система відбору лекторів; вибір викладачів студентами; активізація самостійної роботи; виконання ускладненого або спрощеного навчальних планів і надання випускникам диплому першого або другого ступеню, присвоєнням 10 або 12 класу згідно з «Табелем про ранги») [14], однак це починання не набуло в Російській імперії значного розвитку (окрім приватних вищих шкіл).

Аналіз джерел свідчить, що налагодженню суб'єкт-суб'єктних стосунків, індивідуалізації й диференціації навчального процесу сприяли проведення спільних наукових досліджень, створення праць у співавторстві наставників з вихованцями. На початку ХХ століття почали віддавати перевагу засобам позитивного стимулювання

навчально-пізнавальної діяльності, що відкривало нові перспективи перед здібною молоддю: відзначення здобутків студентів у щорічних звітах вищих навчальних закладів, направлення на закордонні стажування, нагородження золотими медалями і дипломами першого ступеня, удостоєння преміями, почесними відгуками визнаних авторитетів, рекомендаціями до аспірантури або на роботу переможців конкурсів студентських наукових праць. Порівняльний аналіз показує: якщо в Російській імперії практикувалося вручення гонорарів деяким талановитим студентам за публікації наукових статей і переклад підручників зарубіжних авторів, то міністерство освіти та віровизнань Австро-Угорщини відзначало грошовими винагородами та преміями кращих студентів-практикантів, активних учасників семінарів – за наукові розвідки та доповіді.

Дієвим засобом заохочення творчої активності студентів слугували стипендії (переважно приватні та громадські), кількість яких у кожному з університетів під російської України коливалася у межах 150. Приватними особами пересічно засновувалося по 1 стипендії, рідше 2–4, а найбільше – 20 стипендій забезпечив сумський промисловець і меценат І. Харитоненко. Порядок надання стипендій та премій містив умови для претендентів: від вимог сумлінності у навчанні до більш деталізованих, із зазначенням віровизнання, національності, походження, громадянства, матеріального забезпечення, поведінки [7]. У вищих навчальних закладах Галичини й Буковини розповсюдженими були стипендіальні фундації для студентів-поляків, євреїв, німців. Щедрістю щодо студентів-українців вирізнялися професор М. Грушевський, підприємець і меценат Є. Чикаленко, письменник О. Кониський, митрополит А. Шептицький, а також «Українське наукове товариство імені Шевченка», «Український народний дім у Львові», «Просвіта» [10, 1].

Щодо реалізації права соціального захисту, слід зауважити, що в умовах Австро-Угорської імперії близько 33–46% незаможних сумлінних студентів звільнялися від плати повністю чи наполовину [1]. Натомість у вищій школі підросійської України різними видами пільг було охоплено тільки 10–20% студентської молоді. Оскільки державні стипендії надавалися виключно студентам християнського віросповідання, не поміченим у «протиправній поведінці», це провокувало молодь до зміни релігійної приналежності та громадянської позиції. Діяльність товариств допомоги нужденним вихованцям на базі кожного вишу переважно полягала у сприянні працевлаштуванню, наданні кредитів, забезпеченні дешевого хар-

чування. Натомість гуртожитки, відкриті у Львові громадським коштом для українських, польських, єврейських студентів мали доступні їдальні. Виявлено, що причинами девіантної поведінки, частих хвороб та суїцидів у студентському середовищі Російської імперії були невлаштованість особистого життя, хронічне недоїдання, житлові проблеми, економічна скрута, політичні переслідування, тощо. Зрештою, наполегливе обстоювання студентами права на особисте життя увінчалось успіхом: з 1904 р. дозвіл на шлюб надавався попечителем навчального округу, а з 1906 р. – університетською адміністрацією.

Аналіз джерел показує обмеження особистих, корпоративних та громадянських прав студентської молоді в Російській імперії, переслідування проявів громадянського активізму, будь-яких колективних заходів (зібрань, гуртожитків, подання спільних заяв). Тимчасово легальними формами єднання студентів за національною і територіальною ознакою були земляцтва й товариства. Так, у Новоросійському університеті такі організації діяли для всіх численних національних громад: українське, єврейське, грузинське, вірменське, польське, німецьке, російське. Загалом, у 1903 р. в українських студентських земляцтвах Російської імперії налічувалося до 1000 студентів. Про політизацію студентського руху свідчить діяльність «Братства тарасівців, «Молодої громади» в Харкові, Києві, Одесі, Полтаві, Чернігові. На основі об'єднання 20 студентських громад постала «Загальна українська безпартійна організація» (1898 р.), спрямована на підвищення національної свідомості шляхом самоосвіти.

Утвердженню правосуб'єктності студентів, посиленню їх ваги в університетській спільноті мали б суттєво сприяти органи студентського самоврядування, проте сфера їх компетенції у вищій школі Російської імперії була надто вузькою. Студентству вдалося домогтися тимчасово зміцнення власного статусу під час революції 1905–1907 рр. (скасування соціальних, національних, конфесійних обмежень для абітурієнтів, легалізація діяльності самоврядних студентських організацій як учасників педагогічного процесу), проте вже у 1908 р. ці поступки було скасовано урядом. Натомість молодь Австро-Угорської імперії мала вагомий важелі впливу у захисті власних корпоративних прав. Тому студентські товариства Галичини й Буковини характеризувалися структурованістю за напрямками діяльності, національними й політичними ознаками (загальноакадемічні, наукові, культурні, гуманітарні, релігійні, спортивні) та розвинутою інфраструктурою. Найчисельнішими і найвпливовішими з них були

«Товариство Братньої допомоги студентів Львівського університету», «Український Студентський Союз», «Січ», «Союз», польська «Читальня Академічна», єврейське «Товариство ригорозантів», німецькі бурші. Слід указати на активну участь жінок (О. Охримович, К. Малицької, С. Даниловичі-вни, М. Бордун) у роботі «Українського студентського союзу», що охоплював близько 70% студентів краю. Прикметно, що надання структурним підрозділам молодіжних організацій імен Анни Ярославни, Гальшки Гулевич, Олени, Пчілки, Лесі Українки, Богдана Хмельницького, Петра Сагайдачного, Івана Мазепи, Пилипа Орлика свідчило про орієнтацію на національний виховний ідеал.

Як свідчить аналіз архівних матеріалів, з особливою ретельністю українська академічна молодь готувалася до відзначення ювілеїв І. Франка і Т. Шевченка у Львові, що передбачало організацію урочистої ходи та величавих концертів, проведення лекцій з діапозитивами, влаштування зразкових мандрівних бібліотек, насипання символічних козацьких могил [12, 18]. Залучення широкого загалу до участі в цих заходах сприяло формуванню національної свідомості українського населення краю. На численних вічах українські студенти домагалися ширшого вжитку рідної мови у шкільництві, діловодстві, судочинстві, долучалася до проведення різних заходів, влаштовували українськими товариствами, засновували читальні і дбали про їхнє поповнення, брали участь у закладенні українських народних домів, у відкритті громадських крамниць, кооперативів, позичкових кас. Завдяки високому рівню соціальної зрілості та самоорганізації, студентські товариства Галичини й Буковини слугували прототипом для інших українських об'єднань різного спрямування, сприяючи розбудові громадянського суспільства.

Встановлено, що порівняно з переважанням у ХІХ ст. соціально-захисної функції, провідними напрямками роботи студентської молоді на початку ХХ ст. були: освітня й самоосвітня, наукова, громадсько-політична, фізкультурно-оздоровча, доброчинна, видавнича, культурно-просвітницька, насамперед спрямовані на зміцнення національної свідомості, вивчення і популяризацію рідної мови, літератури, історії, культури, реалізацію ідеї вільної української вищої школи. Про організованість молоді свідчать численні з'їзди українських студентів вищих шкіл Австрії у Львові, участь у міжнародних студентських вічах, конгресах, членство у різноманітних товариствах. Встановлено, що важливими засобами консолідації зусиль студентів з обох берегів Дніпра були: проведення з'їздів і зборів для вирішення «найпекучіших» питань, демонстрація солідарно-

сті молоді у боротьбі за академічні та загальнолюдські права, акцент на самоосвіті та самовихованні з використанням відповідних посібників М. Галушчинського і І. Крип'якевича залучення вихідців з «Великої України» до складу керівництва молодіжних організацій, спільна видавнича робота, культурно-освітні мандрівки, часто етнографічного характеру, що передбачали широку географію і насичену програму [12, 20; 13, 100–101 зв.], організація високих курсів з українознавства у Чернівцях і Львові. Довірочні збори делегатів українських академічних товариств у Львові та українських студентів політехнік у Ризі на чолі з Навроцьким 28 червня 1912 р. ухвалили низку рішень: а) зміцнення особистих взаємин між українськими студентами високих шкіл, що можливо зреалізувати через влаштування мандрівок з обох боків кордону, б) посередництво в забезпеченні матеріальних засобів до життя австрійським українським студентам у Росії, а російським українцям в Галичині, в) взаємообмін інформацією [12, 2].

На початку ХХ ст. пріоритетом діяльності української студентської молоді став рух за вільну вищу українську школу. Однак якщо в умовах Російської імперії прагнення до поглиблення українознавчого компоненту змісту освіти матеріалізувалося тільки в поданні відповідних клопотань (протягом 1905–1907 рр.), то боротьба студентів за створення українського університету у Львові викликала резонанс світової громадськості. Зрештою, на рівні всеукраїнських студентських з'їздів було обґрунтовано ідею державної незалежності України і готовність до збройного захисту Вітчизни.

Діахронний аналіз показав, якщо наприкінці ХІХ ст. студенти вимагали розширення академічних та корпоративних прав (автономії університетів, свободи навчання, можливостей самоосвіти, скасування покарань, проведення студентських зібрань), то на початку ХХ ст. студентський рух спрямовувався передусім на забезпечення низки громадянсько-політичних прав та свобод (рівність усіх перед законом, незалежність і самореалізація особистості, повага до честі та гідності кожної людини, свобода слова, думки, совісті; соціальна, національна й гендерна емансипація; забезпечення конституційної демократії, громадське самоврядування, служіння рідному народові, реалізація ідеї вільної вищої національної школи, перебудова стосунків учасників педагогічного процесу на основі довіри і поваги як моделі громадянського суспільства), що споріднювало українську молодь з обох берегів Дніпра. Попри нерівність стартових можливостей студентства в умовах імперій Габсбургів і Романових (висока самоорганізація

студіюючої молоді Галичини й Буковини завдяки участі в національних і професійних спілках, ефективному функціонуванню органів студентського самоврядування та незрілості російських громадянських інститутів, нелегальних статус товариств студентів-українців), свідченням консолідації молодіжного руху є проведення низки всеукраїнських нелегальних з'їздів студентських громад, присвяченим актуальним проблемам життєдіяльності вищої школи та суспільства в цілому. Синхронний аналіз засвідчує уповільненість інституційного розвитку органів студентського самовря-

дування у підросійських університетах порівняно з під австрійськими, що мали глибокі неперервні традиції. Тому українська студентська молодь Галичини й Буковини вирізнялася більшою організованістю, корпоративною солідарністю, вагомими важелями впливу на вирішення актуальних проблем на рівні академічної спільноти та суспільства в цілому.

Подальшого дослідження потребують питання налагодження студентами на початку ХХ ст. співпраці з міжнародними молодіжними структурами і товариствами за межами України.

Список використаних джерел

1. Благий В. Б. Студентство Львівського університету в 1900–1914 роках : історико-соціологічний аспект : автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 «Історія України» / В. Б. Благий. — Львів, 2003. — 19 с.
2. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX в. / А. Е. Иванов. — М. : Наука, 1991. — 384 с.
3. Кругляк М. Э. Реакция студентов Российской империи на события Первой мировой войны в 1914–1917 гг. (на материалах Украины) / М. Э. Кругляк // Русин. — 2013. — № 3 (37). — С. 109–125.
4. Монолатій І. Освіта як коригувальний фактор міжетнічних взаємин у західноукраїнському регіоні в імперську добу / І. Монолатій // Українська наука: минуле, сучасне, майбутнє. — 2014. — № 19 (1).
5. Музичко О. Є. Професорська та студентська корпорації. Новоросійський університет у 1865–1920 роках / О. Є. Музичко, В. М. Хмарський // Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Історія та сучасність (1865–2015) / І. М. Коваль (ред.) [та ін.]. — Одеса : Одеський національний університет, 2015.
6. Пахолків С. Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині: освічена верства й емансипація нації / С. Пахолків. — Львів: ЛА «Піраміда», 2014. — 614 с.
7. Правила стипендий, пособий и премий и прочих капиталов, существующих при Харьковском университете. — Х. : Печатное дело, 1913. — 136 с.
8. Струкова Г. О. Склад студентства Харківського університету напр. XIX – на поч. XX ст. / Г. О. Струкова // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. — 2002. — Вип. 556.
9. Центральний державний історичний архів України у м. Київ. — Ф. 707. — Оп. 83. — Спр. 6.
10. Центральний державний історичний архів України в м. Львів (далі — ЦДІАУ м. Львів). — Ф. 348. — Оп. 1. — Спр. 7111.
11. ЦДІАК м. Львів. — Ф. 362. — Оп. 1. — Спр. 76.
12. ЦДІАУК м. Львів. — Ф. 400. — Оп. 1. — Спр. 7.
13. ЦДІАК м. Львів. — Ф. 834. — Оп. 1. — Спр. 59.
14. Щетинина Г. И. Университеты в России и устав 1884 года / Г. И. Щетинина ; отв. ред. П. А. Зайончковский. — М. : Наука, 1976. — 231 с.
15. Яремчук В. Д. Студенти Наддніпрянської України у XIX — початку XX ст. : правовий статус, соціально-національний склад та матеріальне становище / В. Д. Яремчук, Ф. М. Проданюк // Наукові студії. Серія : XXI. — 2015. — № 5 (7). — С. 129–147.
16. Hausmann G. Universität und städtische Gesellschaft in Odessa, 1865–1917 : Soziale und nationale Selbstorganisation an der Peripherie des Zarenreiches / G. Hausmann. — Stuttgart : Steiner, 1998. — 699 s.
17. Moklak J. Walka o uniwersytet ukraiński we Lwowie — kontekst włoski i łódniowosłowiański (1908–1914) / J. Moklak // Українознавство. — 2014. — № 1 (17). — С. 43–46.

References

1. Blahyi, V. B. (2003). Studentstvo Lvivskogo universytetu v 1900–1914 rokakh: Istoryko- sotsiologichnyi aspekt [Student community of Lviv University in 1900–1914: historical and sociological aspect]. Extended abstract of candidate's thesis. Lviv [in Ukrainian].
2. Ivanov, A. E. (1991). Vysshaya shkola Rossii v kontse XIX – nachale XX v. [Higher school of Russia in the late 19th–20th centuries]. Moscow: Nauka [in Russian].
3. Kruglyak, M. E. (2013). Reaktsiya studentov Rossiyskoy imperii na sobyitiya Pervoy mirovoy voyny v 1914–1917 g. (na materialah Ukrainy) [The Reaction of Students in Russian Empire to the events of the First World War in 1914–1917 (based on Ukrainian materials)]. Rusyn. No. 3 (37), 109–125 [in Russian].
4. Monolatii, I. (2014). Osvita iak koryguvalnyi faktor mizhetnichnykh vzaiemyn u zahidnoukrainskomu rehioni v impersku dobu [Education as a corrective factor of inter-ethnic relations in the West-Ukrainian region in Imperial period]. Ukrain-ska nauka: mynule, suchasne, maibunie, 19 (1) [in Ukrainian].
5. Myzychko, O. Ye., Khmarskyi, V. M. (2015). Profesorska ta studentska korporatsii. Novorosiyskyi Universytet in 1865–1920 [Professors' and students' corporation. Novorossiysk University in 1865–1920]. In I. M. Koval (ed.), Odeskyi natsionalnyi universytet imeni I. I. Machnykova. Istoriia ta suchasnist (1865–2015) [Odessa National University named after I. I. Machnykov. History and present (1865–2015)]. Odessa: Odessa National University [in Ukrainian].
6. Pakholkiv, S. (2014). Ukrain-ska intelifentsiia u Habsburhskii Halychyni: osvichena verstva i emancipatsiia natsii [Emanzipation durch Bildung: Entwicklung und gesellschaftliche Rolle der ukrainischen Intelligenz im habsburgischen Galizien]. Lviv: «Piramida» [in Ukrainian].

7. Pravila stipendiy, posobiy i premiy i prochih kapitalov, suschestvuyuschih pri Harkovskom universitete [The rules of stipends, allowances and rewards and other capitals in Kharkov University]. (1913). Kharkov: Pechatnoye dyelo [in Russian].
8. Sruova, H. O (2002). Sklad studentstva Kharkivskogo universytetu naprykintsi XIX — pochatku XX st. [Student population of Kharkiv University in the late 19th – early 20th centuries]. V. Karazin Kharkiv National University Bulletin, 556 [in Ukrainian].
9. Central State Historical Archives of Ukraine in Kiev, fund 707, description 83, file 6 [in Ukrainian].
10. Central State Historical Archives of Ukraine in Lviv, fund 348, description 1, file 7111 [in Ukrainian].
11. Central State Historical Archives of Ukraine in Lviv, fund 362, description 1, file 76 [in Ukrainian].
12. Central State Historical Archives of Ukraine in Lviv, fund 400, description 1, file 7 [in Ukrainian].
13. Central State Historical Archives of Ukraine in Lviv, fund 834, description 1, file 59 [in Ukrainian].
14. Shchetinina, G. I. (1976). Universitety v Rossii i ustav 1884 goda [Universities in Russia and Charter of 1884]. Moscow: Nauka [in Russian].
15. Yaremchuk, V. D., Prodaniuk, F. M. (2015). Studenty Naddnirianskoi Ukrainy u XIX – pochatku XX stst. : pravovyi status, sotsialno-natsionalny sklad ta materialne stanovyshche [Students of Dnieper Ukraine in 19th – early 20th centuries: legal status, social and ethnic composition and financial situation]. Naukovi studii. Seriya: 21, 5 (7), 129–147 [in Ukrainian].
16. Hausmann, G. (1998). Universität und städtische Gesellschaft in Odessa, 1865–1917: Soziale und nationale Selbstorganisation an der Peripherie des Zarenreiches. Stuttgart: Steiner [in German].
17. Moklak, J. (2014). Walka o uniwersytet ukraiński we Lwowie – kontekst włoski i ółudniowosłowiański (1908–1914). Ukrainisnavstvo, 1 (17), 43–46 [in Poland].

Корж-Усенко Л. В. Студент как участник учебно-воспитательного процесса в высшей школе Украины в начале ХХ в.

В исследовании предпринята попытка обобщить национальные, социальные и гендерные характеристики студенческого состава высших учебных заведений на территории Украины, входившей в состав Российской и Австро-Венгерской империй. Охарактеризованы обязанности студентов, проанализирован опыт отстаивания студенческой молодежью собственных корпоративных, академических, гражданских и политических прав, права социальной защиты. Выявлены общие проблемы, которыми занималось небезразлично студенчество; обозначены приоритеты развития украинского студенческого движения в начале ХХ века. Доказано, что благодаря высокому уровню самоорганизации и социальной зрелости студенческие общества Галиции и Буковины служили прототипом для других институтов и объединений различной направленности, способствуя развитию гражданского общества.

Ключевые слова: студенческий состав, студенты, воспитанники, студенчество, права и обязанности, университет, высшее учебное заведение.

Korzh-Usenko L. Student as a participant in the educational process in high education institutions of Ukraine during the early twentieth century

The paper attempts to summarize national, social and gender characteristics of student population in higher education institutions of Ukraine during the times it was incorporated into Russian and Austro-Hungarian Empires. The author proves the significance of expanding students' academic and corporate rights (autonomy of higher education institutions, academic freedom, possibilities for self-education, elimination of punishments, opportunity to conduct students' gatherings and functioning of corporate organizations), an array of civil and political rights and freedoms (equality in the eyes of the law, individual's independence and self-realization, respect to honor and dignity of every individual, freedom of speech, thought and conscience; social, national and gender emancipation; ensuring constitutional democracy, civil self-government, serving the native land, implementation of the idea of free national higher school, transformation of the relations between the participants of education process based on trust and respect as a model for civil society) which united Ukrainian youth from both sides of the Dnipro river.

The researcher established the inequality of opportunities for students to fulfill their rights and responsibilities in the Empires of Habsburg's and Romanov's dynasties (political and academic freedom, active stimulating of young people's academic activism, its self-organization, corporate solidarity, effective functioning of student self-government resulted in enhancing of student status in solving current problems of academic community and society in Halychyna and Bukovyna; while immaturity of Russian civil institutes, violation of corporate rights, slow development of student self-government bodies in universities accountable to Russia were not favorable to student activism). It is stated that students were striving for fair demands, consolidation of efforts in solving problems in functioning of higher education institutions and society's development.

Key words: student population, students, pupils, student community, rights and responsibilities, university, higher education institution.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 137.016:78.73

Ольга КУЗНЕЦОВА

кандидат педагогічних наук, професор кафедри інструментальної
підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ НАПРЯМ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ТВОРЧО-ПРОДУКТИВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

Стаття розкриває специфіку компетентнісного напрямку підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до творчо-продуктивної роботи з учнями. Цей напрям передбачає реалізацію творчої активності й ініціативи майбутніх фахівців під час набуття ними знань, умінь і навичок музично-просвітницької діяльності зі школярами. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається на основі збалансованої фахової підготовки студентів, взаємозв'язку музично-теоретичної, наукової інформованості й музично-виконавських і дослідницько-пошукових умінь, гнучкості та варіативності методичного забезпечення навчального процесу.

Ключові слова: фахова компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва, музично-просвітницька діяльність зі школярами.

Модернізація мистецької освіти в умовах нинішньої трансформації суспільства передбачає внесення певних змін у процес навчання майбутніх учителів музичного мистецтва з метою досягнення більш високого рівня їх фахової підготовки. Специфіка фахового навчання майбутніх учителів музики пред'являє особливі вимоги до їх професійної підготовки. Компетентнісний напрям цього виду підготовки сприяє актуалізації музично-просвітницької діяльності студентів зі школярами. У зв'язку з цим компетентнісний напрям передбачає реалізацію творчої активності й ініціативи майбутніх фахівців під час набуття ними знань, умінь і навичок музично-просвітницької діяльності зі школярами.

Творча активність та ініціатива в контексті зазначеного напрямку передбачає реалізацію пізнавальних можливостей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі створення ними художньо-музичних образів творів. Такий підхід характеризується дотриманням низки навчальних орієнтирів (за Г. Падалкою), а саме: розгляд художньо-музичних творів на тлі естетико-філософських узагальнень суспільних явищ, історико-біографічних відомостей; поєднання змістовно-інтелектуальних і емоційно-почуттєвих характеристик сприймання з метою забезпечення його цілісності під час просвітницької діяльності; зміщення пріоритетів мистецького навчання з опанування художньо-технічних прийомів на цілісне охоплення духовної сутності художніх образів музичних творів [9, 17–18]. Тому цей напрям базується на реалізації компетентнісного підходу до формування творчої спрямованості майбутніх фахівців музичного мистецтва у сфері просвітницької діяльності з учнями.

У науковій літературі існують різні тлумачення категорії «компетентність», «компетентний», які хоч принципово і не відрізняються, проте визначають і підкреслюють різні аспекти цього поняття. Найчастіше поняття «компетентний» визначається як такий, що може, має право судити про щось. Словник української мови визначає, що компетентний – це такий працівник, який має достатні знання в якій-небудь галузі, який добре обізнаний з певною галузю, кваліфікований, має певні повноваження; повноважений, повновладний. Словник іншомовних слів трактує це поняття таким чином: «компетентний» (від лат. *competent* – належний, відповідний) – 1) обізнаний у певній галузі, якомусь питанні; 2) повноважний, повноважений у розв'язанні якоїсь справи; «компетенція» – (лат. *competentia* від *competere* – взаємно прагнути, відповідати, підходити) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи, коло питань, у якому дана особа має певні повноваження, знання; «компетентність» – поінформованість, обізнаність, авторитетність [10, 445].

Узагальнюючи сутність визначень, викладених у довідковій літературі, О. Єременко характеризує поняття «компетентний» таким чином: той, хто готовий вирішувати складні питання в умовах використання інновацій для досягнення мети на основі власної обізнаності в певній галузі. Компетентність – це здатність до суспільно-ціннісної діяльності на основі особистісного знанняво-практичного досвіду [3, 74].

Доречно підкреслити, що науковці приділяють багато уваги визначенню поняття «компетентність». Так, В. Кричевський обґрунтовує такі ознаки цього поняття: наявність знань для успішної діяльності, усвідомлення ролі цих знань для прак-

тики; набір операційних умінь, здатність творчо підходити до професійної діяльності [5, 31–39]. Т. Браже визначає структурними елементами професійної компетентності не тільки базові знання та вміння, а й ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, загальну культуру, стиль взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі, здатність до власного самовдосконалення, саморозвитку [1, 89–94].

Важливе значення приділяється визначенню інтелектуальної компетентності, яке дав І. Зязюн як особливому типу організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень, зокрема в екстремальних умовах. До елементів знань, що характеризують компетентну людину можна віднести:

- різноманітність (множинність різних знань про різне);
- артикульованість (елементи знання, які чітко визначені й взаємопов'язані);
- гнучкість (можливість швидкої зміни змісту окремих елементів знання і зв'язків між ними під впливом об'єктивних факторів);
- швидкість актуалізації (оперативність і легка доступність знання); можливість його використання в різноманітних ситуаціях;
- наявність ключових елементів;
- категоріальний характер (визначається роль того типу знань, яке подається у вигляді загальних принципів, підходів, ідей);
- володіння не лише декларативними знаннями (про те «що»), але й процедурними (про те «як»);
- наявність інформації про власне знання [4].

Н. Кузьміна використовує поняття «професійно-педагогічна компетентність». На її думку, це здатність педагога перетворювати специфіку спеціальності, носієм якої він є, на засоби формування особистості з урахуванням тих обмежень і умов, яким повинен відповідати навчально-виховний процес [6, 54]. Тому під професійною компетентністю вчителя слід розуміти глибоке знання педагогом особливостей навчально-виховного процесу, сучасні проблеми педагогіки, психології та предмету викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі.

Таким чином, робить висновок О. Єременко, «професійна компетентність» тлумачиться як досить широке поняття. Компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва розуміється як широка обізнаність у галузі музичного мистецтва й педагогіки; володіння не тільки знаннями, а й фаховими вміннями; наявність досвіду художньо-виконавської роботи засобами мистецтва [3]. У професійній компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва опосередковано відтворю-

ються їх естетико-педагогічні орієнтації, рівень загальної культури, здатність до творчого самовираження, самовдосконалення.

Аналіз наукової літератури дає можливість визначити пріоритетні шляхи формування професійної компетентності майбутніх учителів, серед яких:

- забезпечення фундаментальної основи мистецького й педагогічного навчання у вищому навчальному закладі;
- досягнення зорієнтованості навчального процесу на профілізацію музичної підготовки;
- систематична активізація досвіду художньо-фахової, педагогічної та наукової діяльності студентів.

О. Михайличенко відносить професійну компетентність вчителя музики до внутрішніх структурних компонентів педагогічної майстерності, яку визначає як сукупність професійної компетентності, педагогічних здібностей та педагогічної техніки. Професійну компетентність викладача музичних дисциплін науковець визначає як гармонійне поєднання його музичних знань, педагогічно спрямованої свідомості та психолого-педагогічного мислення [8, 92].

Професійна компетентність є інтегральною професійно-особистісною характеристикою педагога, яка визначає якість його діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно і відповідно в динамічній професійній ситуації, відображає готовність до самооцінки і до саморозвитку; виявляється в професійній активності педагога, що дозволяє характеризувати його як суб'єкта педагогічної діяльності й спілкування.

На думку М. Михаськової, фахова компетентність є здатністю майбутнього вчителя музики до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва. На основі структурного аналізу дослідниця визначає систему критеріїв та показників сформованості фахової компетентності, які містять: ступінь теоретичної обізнаності, характер досвіду музично-освітньої діяльності, змістовність ціннісних орієнтацій, рівень мотивації навчально-педагогічної діяльності.

Отже, ефективність становлення професійної компетентності забезпечується в умовах глибокого осягнення фундаментальних знань у напрямі поліпшення музично-професійної підготовки; оволодіння багатоаспектною сферою музично-теоретичних знань; використання наукової інформації з педагогічних дисциплін з метою вдосконалення музично-педагогічної практики.

Узагальнення наукового доробку дає підстави стверджувати, що формування професійної

компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається на основі збалансованого розвитку напрямів професійної підготовки студентів, взаємозв'язку музично-теоретичної та наукової інформованості й музично-виконавських і дослідницько-пошукових умінь, гнучкості та варіативності методичного забезпечення.

Серйозної уваги в сьогоденні ступеневої освіти потребує питання активізації досвіду музично-фахової діяльності студентів. Аналіз мистецько-фахового досвіду включається у процес формування професійної компетентності як джерело інформації, як мотиваційний стимул, що задає професійній діяльності мету й очікувані результати як засіб розвитку виконавської культури.

Таким чином, О. Єременко тлумачить професійну компетентність у речіщі акмеологічного підходу як цілісну систему музично-педагогічних, науково-дослідницьких знань, умінь, фахового досвіду, здібностей студентів та результативності показників їх діяльності; а формування означеного феномену передбачає спрямування навчального процесу на забезпечення інтеграційних процесів, взаємодії загальнопедагогічних і мистецько-фахових надбань, актуалізацію взаємозв'язку між музично-естетичним навчанням і практикою художньо-творчої самореалізації студентів [3].

Для нашого дослідження важливим є тлумачення А. Маркової, яка визначає такі складові компетентності:

- інформаційна компетентність, яка спрямована на опанування інформаційними технологіями, усвідомлення різних видів інформації (аналіз друкованих і електронних джерел, систематизація та узагальнення отриманої інформації, використання її в педагогічній діяльності);
- комунікативна компетентність, спрямована на передачу педагогічного та професійного досвіду засобом вербального спілкування із суб'єктами навчального процесу;
- продуктивна компетентність, спрямована на отримання позитивного результату шляхом запровадження в навчальний процес комплексу ефективних організаційних, творчих, виховних, методичних технологій;
- акмеологічна компетентність, орієнтована на саморозвиток, творчість, самовизначення, самоосвіту, самоаналіз власного професійного рівня;
- естетична компетентність, характеризується здатністю особистості функціонувати за традиційними, загальновизнаними етичними канонами;
- психологічна компетентність, розкривається у здібностях викладача використовувати психологічні засоби впливу на організацію навчального процесу;

- предметна компетентність, характеризується рівнем освіченості фахівця та досвідом роботи в певній сфері діяльності;
- соціальна компетентність, передбачає вміння особистості орієнтуватися в суспільному середовищі з урахуванням його потреб і вимог у різних соціальних сферах;
- математична компетентність, передбачає вміння кількісної обробки інформації;
- етична компетентність, характеризується особистими якостями особистості (доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність) [7, 48–49].

Компетентність характеризується спеціальним структурованим набором знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють особистості визначити, тобто ідентифікувати та розв'язувати, незалежно від контексту, проблеми, котрі характерні для певної сфери діяльності [9, 118]. Формування компетентності майбутніх фахівців з музичного мистецтва відбувається не лише під час вивчення предмета чи групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти внаслідок впливу середовища [2, 231]. Адже, компетентнісний підхід полягає в усвідомленні сприйнятих студентами значень завдяки мисленню відображення фантазії.

Доцільно зазначити, що реалізація компетентнісного напрямку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюється досягненням когнітивної психології – наукової галузі, що вивчає всі психічні процеси, які опосередковані пізнавальними (когнітивними) факторами. Так, Л. Виготський досліджував проблему суспільно-історичної детермінації психіки особистості; О. Леонтьєв та О. Лурія розглядали застосування діяльнісного підходу в процесі дослідження свідомості й психіки людини тощо.

Отже, реалізація компетентнісного напрямку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності зі школярами відбувається в процесі засвоєння ними необхідних фахових знань, умінь і навичок, розширення мистецької ерудиції, мистецтвознавчого тезаурусу, соціалізації особистісного просвітницького досвіду тощо. Сформованість цього напрямку включає широку ерудицію студентів у сфері музичного мистецтва, глибоке розуміння художньої мови музичних образів. Формування мистецької ерудиції (від лат. *eruditio* – освіченість, ученість) базується на процесі пізнання мистецтва та передбачає цілісний розвиток мистецьких культурологічних знань, широку обізнаність у галузі мистецтва, розуміння стильових та жанрових особливостей виконуваних музичних творів у просвітницькій діяльності зі школярами.

Список використаних джерел

1. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Сов. педагогика. — 1989. — № 8. — С. 89—94.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 374 с., С. 231.
3. Єременко О. В. Основи магістерської підготовки. Теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти : навчально-методичний посібник / О. В. Єременко. — Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2012. — 292 с., С. 74.
4. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
5. Кричевский В. Ю. Совершенствование знаний директора школы об управлении / В. Ю. Кричевский // Директор школы в системе повышения квалификации. — М. : Изд-во АПН СССР, 1983. — С. 31—39.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. — СПб., 1993. — 54 с.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — С. 48—49.
8. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О. В. Михайличенко. — Суми : Наука, 2004. — 210 с.
9. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. Падалка. — К. : Освіта України, 2008. — С. 17—18.
10. Современный словарь иностранных слов. — СПб. : Комета, 1994. — 740 с.

References

1. Brazhe T. H. Razvytye tvorcheskoho potentsyala uchytelya / T. H. Brazhe // Sov. pedahohyka. — 1989. — № 8. — S. 89—94.
2. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyi pedahohichnyy slovnyk / S. U. Honcharenko. — K. : Lybid', 1997. — 374 s., S. 231.
3. Yeremenko O. V. Osnovy mahisters'koyi pidhotovky. Teoriya i praktyka realizatsiyi v systemi muzychno-pedahohichnoyi osvity: navchal'no-metodychnyy posibnyk / O. V. Yeremenko. — Sumy : VVP «Mriya-1» TOV, 2012. — 292 s., S. 74.
4. Zyazyun I. A. Krasa pedahohichnoyi diyi / I. A. Zyazyun, H. M. Sahach. — K. : Ukrayins'ko-fin'kyi instytut menedzhmentu i biznesu, 1997. — 302 s.
5. Krychevskyy V. YU. Sovershenstvovanye znany dyrektora shkoly ob upravlenyy / V. YU. Krychevskyy // Dyrektor shkol-y v systeme povyshenyya kvalyfykatsyy. — M. : Yzd-vo APN SSSR, 1983. — S. 31—39.
6. Kuz'myna N. V. Professyonalizm pedahohicheskoy deyatel'nosty / N. V. Kuz'myna, A. A. Rean. — SPb., 1993. — 54 s.
7. Markova A. K. Psykholohyya truda uchytelya / A. K. Markova. — M. : Prosveshchenye, 1993. — S. 48—49.
8. Mykhaylychenko O. V. Osnovy zahal'noyi ta muzychnoyi pedahohiky: teoriya ta istoriya / O. V. Mykhaylychenko. — Sum-y : Nauka, 2004. — 210 s.
9. Padalka H. Pedahohika mystetstva (teoriya i metodyka vykladannya mystetskykh dystsyplin / H. Padalka. — K. : Osvita Ukrayiny, 2008. — S. 17—18.
10. Sovremennyy slovar' ynostrannykh slov. — SPb. : Kometa, 1994. — 740 s.

Кузнецова О. А. Компетентностное направление подготовки учителей музыкального искусства к творчески-продуктивной работе с учащимися

Статья раскрывает специфику компетентностного направления подготовки студентов факультетов искусств педагогических университетов к творческо-продуктивной работе с учениками. Это направление предполагает реализацию творческой активности и инициативы будущих специалистов во время приобретения ими знаний, умений и навыков музыкально-просветительской деятельности со школьниками. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства происходит на основе сбалансированной профессиональной подготовки студентов, взаимосвязи музыкально-теоретической, научной информированности, а также музыкально-исполнительских и опытно-поисковых умений, гибкости и вариативности методического обеспечения учебного процесса.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущие учителя музыкального искусства, музыкально-просветительская деятельность со школьниками.

Kuznetsova O Competent direction of training teachers of musical art for creative and productive work with students

The article reveals the specifics of the competence direction of preparing students of the faculties of arts of pedagogical universities in creative and productive work with students. This direction assumes realization of creative activity and initiative of future specialists during the acquisition of knowledge, skills and skills of musical and educational activities with schoolchildren. Formation of professional competence of future teachers of musical art takes place on the basis of balanced professional training of students, the interrelation of musical, theoretical, scientific information, as well as musical performance and experimental search skills, flexibility and variation in the methodological support of the learning process.

Keywords: professional competence, future teachers of musical art, musical and educational activities with schoolchildren.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 378:37.091.212

Наталя КУЗЬМЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу
Дніпровського державного технічного університету, м. Кам'янське, Україна
e-mail: sincerity@ukr.net

ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНОМАНІТНИХ ФОРМ ПОЗААУДИТОРНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УРАХУВАННЯМ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ І ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена дослідженню впливу застосування різноманітних форм позааудиторної виховної роботи з урахуванням індивідуальних інтересів і потреб студентів на формування особистості студента. Розкриваються недоліки виховних форм групової роботи. Підтверджується, що індивідуалізація позааудиторної роботи спрямовує виховні прийоми на розвиток здібностей, якостей особистості, які знімають напруженість і конфліктність у поведінці, стимулюють педагогічну взаємодію, співпрацю й співтворчість студентів і викладачів у різних формах її організації. Обґрунтовується, що метод проектів сприяє формуванню особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: студент, позааудиторна виховна робота, індивідуалізація, вищий технічний навчальний заклад, метод проектів.

Основна мета виховного процесу у полягає у створенні умов для становлення професійно й соціально сформованої особистості студента, здатного до творчості, до оволодіння науковим світоглядом, високою культурою й громадянською відповідальністю.

У сучасній практиці професійного виховання існують актуальні проблеми. Як показують реальний досвід і спеціальні дослідження, основні ідейно-сміслові та змістово-організаційні аспекти професійного виховання майбутніх фахівців зміщуються в бік значного збільшення масових заходів, переважно розважальних за своїм характером. У навчальному закладі, де отримують освіту кілька тисяч студентів, де послаблюються внутрішньокolleктивні зв'язки, де зростає анонімність спілкування, коли не тільки студенти, але й викладачі вже не знають один одного, проведення таких масових заходів не виявляється ефективним. Настільки високий рівень анонімності спілкування позбавляє студентів розуміння спільності їхніх цілей, завдань, професійно значущих орієнтирів, «розмиває» сформовані традиційні уявлення про атмосферу професійної спільноти, нормативи й стандарти професійної поведінки, «скасовує» регулятивні функції громадської думки в управлінні поведінкою та соціальною активністю студентів. На цьому рівні працюють переважно масові явища й ефекти, коли безконтрольність поведінки стимулює безвідповідальність особистості, коли за масовим ховається, а то й зовсім зникає індивідуальне. Отже, цілі та завдання професійного виховання вимагають організації виховних заходів і справ, пов'язаних з розширенням змісту виховної роботи

в рамках факультетів, курсів, груп; зі збільшенням студентських об'єднань за інтересами – клубів, гуртків, студій, секцій, центрів і т. ін. Саме в цих колективах з'являються реальні передумови справжньої індивідуалізації та диференціації професійного виховання, постає можливість знайти адекватну для особистості кожного студента сферу його творчої та професійної самореалізації.

Педагогічна наука має певний доробок у розв'язанні цієї проблеми. Так, загальнотеоретичні проблеми навчально-виховної роботи вищої школи висвітлюються у працях І. Беха, Є. Бондаревської, С. Вітвицької, В. Галузинського, С. Даньшевої, О. Дубасенюк, Л. Кондрашової, Є. Малигіна, А. Огурцова, І. Смолюка.

У працях авторів досліджуються питання організації навчально-виховної роботи зі студентами та педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти, проблема розвитку педагогічних технологій вищих навчальних закладів, питання виховання інженерних кадрів.

Однак, через свою багатоаспектність проблема формування особистості майбутнього фахівця у процесі позааудиторної виховної роботи потребує подальшого ґрунтовного дослідження.

Психолого-педагогічні дослідження саме з проблем позааудиторної виховної роботи здійснили Л. Акімова, В. Бондаревський, М. Гарунов, Л. Заякіна; умови і особливості організації виховної роботи в технічних вищих навчальних закладах були визначені й охарактеризовані у наукових працях О. Богатської, Ю. Корницької, Н. Кулаковської, А. Міняйлової, Ж. Свиренко, С. Цимбрило.

У вищих технічних навчальних закладах перевага надається груповим (колективним) формам виховної роботи, недостатньо ефективним і цілеспрямованим. Поясненням такого підходу до виховної роботи виступає стандартизованість й зручність для звітності про виконання.

Метою статті є дослідити вплив застосування різноманітних форм позааудиторної виховної роботи з урахуванням індивідуальних інтересів і потреб студентів на формування особистості майбутнього фахівця.

Співвідношення особистісних і професійних інтересів та можливостей студента з загальнолюдськими потребами, набуття студентами вміннями їх реалізовувати в різноманітних видах діяльності, здійснювати вибір форми виховного заходу, його підготовку й проведення передбачають застосування різноманітних форм позааудиторної виховної роботи з урахуванням індивідуальних інтересів і потреб студентів.

Індивідуалізація виховного процесу у ВТНЗ робить можливим усунення недоліків у підготовці майбутніх інженерів до професійної діяльності. Індивідуалізація – це не сутність, а процесуальний аспект професійної підготовки. Індивідуалізація професійної підготовки – одна з тенденцій сучасної вищої технічної школи, складник системи професійної діяльності, спрямований на максимальний розвиток інтересів, можливостей, ціннісних орієнтацій особистості, професійне становлення і творчий розвиток кожного студента. Індивідуалізація виховного процесу – це цілеспрямована система вивчення особистості майбутнього інженера та створення умов для його професійного зростання в процесі активної участі в позааудиторних виховних заняттях. Індивідуалізація позааудиторної роботи передбачає спрямованість виховних прийомів на розвиток здібностей, якостей особистості, які знімають напруженість і конфліктність у поведінці, стимулюють педагогічну взаємодію, співпрацю й співтворчість студентів і викладачів у різних формах її організації.

Сутність індивідуалізації виховного процесу у вищій школі полягає в тому, щоб допомогти майбутньому фахівцю розкрити свої творчі можливості, виявити особливості власної особистості [1, 4]. Пошук себе в обраній професійній сфері, удосконалення здібностей, творчих рис особистості – сутність процесу індивідуалізації виховної роботи [5, 70]. Для формування особистості майбутніх фахівців у вишах використовуються різноманітні форми позааудиторної виховної роботи.

Різнорічність форм і методів позааудиторної виховної роботи сприяє активізації позицій студентів та виступає важливою умовою самови-

раження і самоствердження в професійній сфері [7, 253].

Стимулюванню розвивального характеру позааудиторної виховної роботи сприяє індивідуалізація виховного процесу. Організація позааудиторної роботи в академічних групах включає:

- професійну спрямованість різноманітних її форм;
- новизну інформації;
- освоєння методики проведення різних позааудиторних виховних заходів;
- використання різноманітних виховних технологій, які побудовані на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості та стимулюють розвиток здібностей майбутніх фахівців [5, 71].

При залученні студентів до системи реалізації організаційних форм і методів позааудиторної виховної роботи, з яких складається єдиний виховний комплекс, індивідуалізація виховного процесу може позитивно вплинути на формування особистості студентів.

За своєю сутністю це колективна праця, що поєднує діяльність викладача й студента на засадах взаємодії, співпраці та співтворчості, супроводжується максимальним виявленням індивідуальності того, хто навчає, і того, кого навчають. Індивідуалізація підготовки дозволить кожному студенту усвідомити наявність закономірності – що більше він заглиблюється в обрану діяльність, то вищими стають його вимоги до самого себе, до рівня власної професійної підготовки, то стійкішою стає потреба у творчому виконанні професійних функцій. Усвідомлення цієї закономірності можливе при забезпеченні єдності колективних, групових та індивідуальних форм позааудиторної роботи, при врахуванні нерівномірності професійного становлення студентів і диференціації виховних завдань.

Велике значення в позааудиторній виховній роботі має вироблення індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх спеціалістів. Важливо не просто поєднати загальну й індивідуальну цілі педагогічного впливу – потрібно структурувати зміст, урізноманітнити методи і форми роботи, створити для студентів ситуації професійної спрямованості, що потребують від кожного з них зусиль у досягненні колективного результату. Позааудиторна виховна робота, орієнтована на індивідуальність, змушує студентів замислитися й переконатися в необхідності подальшого вдосконалення особистих професійних здібностей [6, 43].

При поєднанні різноманітних форм позааудиторної роботи можна домогтися:

- прищеплювання кожному студенту поваги до власної особистості, власних можли-

- востей і здібностей, прагнення реалізувати свій професійний потенціал;
- зняття психологічних бар'єрів у формах самовираження;
- забезпечення способами самоактуалізації в різноманітних видах позааудиторної діяльності;
- виховання культури спілкування й толерантності в системі стосунків «викладач – студент»;
- сприйняття протилежних точок зору, позицій, стилю діяльності інших учасників виховної діяльності;
- формування потреби в професійному розвитку, готовності до співробітництва та співтворчості в груповій і колективній позааудиторній виховній роботі.

У практиці позааудиторної виховної роботи вищої школи досить широко застосовується метод проектів. Його використання у вищій технічній школі – не є винятком.

Метод проектів, який з урахуванням специфіки технічної діяльності і технічної спрямованості самоосвіти майбутніх інженерів, створює сприятливі умови для їх самореалізації та самоствердження в обраній професійній сфері.

Метод проектів – система навчання, у якій студенти набувають знань, умінь і навичок, а також компетентностей, компетенцій і метапрофесійних якостей у процесі конструювання, планування й виконання практичних завдань, що поступово ускладнюються [2, 98].

В умовах виховної проектної діяльності студентів позитивно розв'язується проблема ставлення студентів до знань, бажання просто отримати диплом поступово відходить, замінюючись усвідомленням важливості здобуття якісної вищої освіти, прагненням до творчих пошуків. На такому етапі виховний процес досягає високого рівня результативності і переростає в самовиховання.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних творчих навичок студентів, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Проектна технологія сприяє вирішенню таких завдань: інтегрувати знання, уміння студентів з різних галузей науки, техніки, творчості; сприяти засвоєнню нових знань і вмінь; формувати активність студентів; розвивати потребу у самоосвіті, самонавчанні, саморозвитку; розвивати якості, необхідні для здійснення майбутньої професії [4, 35].

Змістом навчально-дослідної діяльності виступає її індивідуалізація та орієнтація на отримання нових знань. За допомогою проектування дослідження можна вийти за його вузькі межі. Проектування сприяє формуванню відповідаль-

ності, самодисципліни, активної позиції, самоорганізації, навичок організації та планування власної діяльності, уявлення результатів своєї роботи.

Завдяки здійснюваним проектам ми отримуємо результат – упевненість студентів у собі, адекватну оцінку власних сил і можливостей, уміння працювати в команді, правильно ставити мету, обирати шляхи її реалізації, досягати поставлених цілей, що безпосередньо впливає на формування особистості майбутнього інженера.

Практична реалізація проектної технології в процесі формування особистості майбутніх спеціалістів передбачає не лише самостійне розв'язання студентами професійно спрямованих завдань, але й самостійний вибір теми проекту в руслі сучасних науково-технічних проблем, щоб сповна застосувати весь об'єм знань і досвіду.

Користь проектної діяльності для студентів полягає в можливості здобути корисну інформацію та самостійно виконати завдання, завоювати повагу оточуючих, розкрити свої кращі якості, усвідомити корисність власної діяльності для інших, знайомств із новими людьми.

Прикладом може бути спільний проект «Раціоналізація науково-технічного досвіду».

Основними завданнями запропонованого проекту є формування активної професійної адаптації студентів для відтворення професійного досвіду, сприяння налагодженню міцних професійних контактів, сприяння формуванню зацікавленості не тільки світом науки й техніки, а і формування загального світогляду.

Організація й реалізація проекту «Раціоналізація науково-технічного досвіду» здійснюється через залучення студентів до участі у виставці їхніх наукових досягнень, через конкурс раціоналізаторських пропозицій і захист творчих робіт студентів.

Тематика конкурсу обирається з урахуванням специфіки навчального закладу. У рамках цього конкурсу можна виділити напрями: удосконалення організації системи керівництва й інфраструктури; автоматизовані системи управління та інформаційні системи; сучасні способи виробництва матеріалів; паливо та сировина; сучасні енергетичні системи; системи енергозбереження.

При проведенні конкурсу робиться акцент на сприяння формуванню професійної відповідальності, самодисципліни, самоорганізації, умінні планувати свою діяльність і достойно виконувати свою справу.

На виставці наукових досягнень студенти представлятимуть макети, виставкові стенди, науково-технічні вироби, прилади й апарати, програмне забезпечення а також опубліковані

тези, статті, супровідні документи на патенти, виконані студентами та їхніми наставниками.

При виявленні нечіткого уявлення про такий метод виконання завдання, з метою позитивного налаштування на виконання цього завдання куратор проводитиме консультативну, роз'яснювальну роботу з приводу етапів здійснення цього завдання. Для зручності розуміння й усвідомлення процесу створення дослідного проекту, студентам пропонується теоретична схема характеристик основних етапів проектної діяльності, адаптована Л. Кандрашовою [3, 203].

Отриманий досвід допоможе студентам сформувати впевненість у власних професійних силах, дати адекватну оцінку своїм силам і можливостям, набути досвіду професійної праці, усвідомити, що формування професійних рис особистості можна й потрібно розпочинати ще під час навчання у вищій школі.

Старанність під час виконання своїх проектів стане підтвердженням ставлення студентів до їх професійної діяльності. При втіленні своїх задумів, можна очікувати від студентів серйозності, самоорганізованості, комунікабельності, працьовитості, що сприятиме подібному ставленню до виконання своїх справжніх обов'язків у майбутній професії.

Розвиток професійних здібностей, підвищення рівня готовності до нестандартної професійної діяльності – це мета індивідуалізації позааудиторної виховної роботи.

Особистісно-професійний розвиток студентів активно проходить в процесі позааудиторної діяльності. У цьому сенсі освітнє середовище університету насичене найрізноманітнішими можливостями, сприяє формуванню й розвитку багатьох професійно важливих особистісних якостей: уміння спілкуватися з людьми, діяти в команді, приймати рішення, брати відповідальність на себе. Така діяльність розвиває творчі здібності, креативне мислення, формування лідерських якостей. Усе це створює неповторну атмосферу навчального закладу, у якій розгортається життєдіяльність студентів. Застосування різноманітних форм у поза аудиторній виховній роботі з урахуванням індивідуальних інтересів і потреб студентів позитивно і ефективно впливає на формування особистості майбутнього спеціаліста. Потужний вплив індивідуальних, колективних, групових форм і методів позааудиторної роботи – в їх єдності та взаємозумовленості у процесі формування і становлення особистості студентів.

Список використаних джерел

1. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи: Автореф. дис... канд. пед. наук 13. 00. 04 «Теорія та методика професійної освіти» / Оксана Олександрівна Гаврилюк. — Кіровоград : 2007. — 20 с.
2. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. — 216 с.
3. Кандрашова Л. І. Активізація навчально-професійної діяльності студентів-агрономів засобами проектних технологій / Л. І. Кандрашова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». — Т 25(64). — 2012. — № 3. Ч. 1. — С. 200—208.
4. Ковшун Н. Е. Анализ та планування проектів: навчальний посібник / Н. Е. Ковшун — К. : Центр учбової літератури, 2008. — 344 с.
5. Кондрашова Л. В. Формирование профессионально-нравственных убеждений студентов в системе учебно-воспитательной работы педвуза / Л. В. Кондрашова // Материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной вопросам совершенствования подготовки учителя. — Херсон, 1990. — С. 70—72.
6. Марачковская О. Л. Поведенческая гибкость как условие успешности профессиональных действий менеджера образования / О. Л. Марачковская // Педагогика высшей и средней школы : сборник научных работ / гл. ред. проф. В. К. Буряк. — Кривой Рог : КГПУ. — 2008. — № 20. — С. 44—48.
7. Огурцов А. П. Підготовка інженера: вчора, сьогодні, завтра / А. П. Огурцов, В. В. Залішук. — Дніпродзержинськ : Видавництво ДДТУ, 2006. — 572 с.

References

1. Havrylyuk O. O. (2007). Formuvannya komunikatyvnoyi kultury maibutnih uchyteliv zasobamy pozaaudytornoyi roboty [The formation of communicative culture of future teachers by means of extracurricular work]. Extended abstract of candidate's thesis. Kirovograd [in Ukrainian].
2. Zeer E. F. (2005) Modernizatsia profesionalnogo obrazovaniya: kompetentnostniy podhod [Modernization of professional education: competence approach]. Moscow, 216 [in Russian].
3. Kandrashova L. I. (2012) Aktyvizatsiya navchalno-propheysiynoi diyalnosti studentiv-agronomiv zasobamy proektnykh tehnologiy [Activation of training and professional activity of agronomist students by means of project technologies]. Academic notes of Taurida National University 25 (64), 200-208 [in Ukrainian].
4. Kovshun N. E. (2008) Analiz ta planuvannya proektiv: navchalnyi posibnyk [Analysis and project planning: tutorial]. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury, 344 [in Ukrainian].
5. Kondrashova L. V. (1990) Formirovanie profesionalno-nravstvennykh ubezhdeniy studentov v sisteme uchebno-vospitatelnoy raboty pedvuza [The formation of professional and moral convictions of students in system of training and educational work of pedagogical university]. 1990 Materials of interuniversity scientific-practical conference devoted to the issues of improving teacher training, 70-72 [in Russian].

6. Marachkovskaya O. L. (2008) Povedencheskaya gibkost kak usloviye uspehnosti profesionalnyh deystviy menedzhera obrazovaniya [Behavioral flexibility as a condition of professional actions success of education manager]. 2008 Pedagogy of higher and secondary schools: a digest of scientific works, 20, 44-48 [in Russian].
7. Ogurtsov A. P. (2006) Pidgotovka inzhenera: vchera, syogodni, zavtra [Engineer training: yesterday, today, tomorrow]. Vydavnytstvo DDTU, 572 [in Ukrainian].

Кузьменко Н. В. Применение разнообразных форм внеаудиторной воспитательной работы с учетом индивидуальных интересов и потребностей студентов

Статья посвящена исследованию влияния применения различных форм внеаудиторной воспитательной работы с учетом индивидуальных интересов и потребностей студентов на формирование личности студента. Раскрываются недостатки воспитательных форм групповой работы. Подтверждается, что индивидуализация внеаудиторной работы направляет воспитательные приемы на развитие способностей, качеств личности, которые снимают напряженность и конфликтность в поведении, стимулируют педагогическое взаимодействие, сотрудничество и сотворчество студентов и преподавателей в различных формах ее организации. Обосновывается, что метод проектов способствует формированию личности будущего специалиста.

Ключевые слова: студент, внеаудиторная воспитательная работа, индивидуализация, высшее техническое учебное заведение, метод проектов.

Kuzmenko N. Application of various forms of extracurricular educational work, taking into consideration students' individual interests and needs

The article is devoted to the study of impact of the use of various forms of extracurricular educational work, taking into consideration students' individual interests and needs to form student's personality. The shortcomings of educational forms of group work are revealed. It is confirmed that the individualization of extracurricular educational work directs educational methods to the development of abilities, qualities of personality that relieve tension and conflict in behavior, stimulate pedagogical interaction, cooperation and co-creation of students and teachers in various forms of its organization. It is substantiated that the method of projects contributes to the formation of future specialist personality.

The essence of educational process individualization in higher school is to help the future specialist to reveal his creative potential, to identify the features of his own personality. Individualization of educational process is a purposeful system of studying the personality of a future engineer and creating the conditions for his professional growth in the process of active participation in extracurricular educational classes. Realization of the investigated phenomenon can be carried out through the project «Rationalization of scientific and technical experience» with students' participation in the exhibition of their scientific achievements, through the contest of innovative proposals and defense of constructive works of students.

The experience gained will help students to form confidence in their own professional skills, to give an adequate assessment of their strengths and abilities, to gain experience in professional work, to realize that the formation of professional personality features can and should be started even while studying at a higher school.

Key words: student, extracurricular educational work, individualization, higher technical education institution, project method.

Стаття надійшла до редколегії 15.12.2017

УДК 37.378

Анатолій КУЗЬМІНСЬКИЙ

доктор педагогічних наук, член-кореспондент,
професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
e-mail: kuchay@ukr.net

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В УНІВЕРСИТЕТІ

Показано передовий педагогічний досвід який є важливим чинником, підвищення педагогічної майстерності, розвитку творчої ініціативи вчителя, невичерпним джерелом нового і прогресивного.

Педагогічні вміння викладача розділено на такі групи: гностичні вміння; проєктивні вміння; конструктивні; комунікативні; організаторські; креативні (творчі) вміння. З'ясовано, які вміння викладача і яким чином виявляються в підготовці й проведенні навчального заняття.

Ключові слова: передовий педагогічний досвід, педагогічні вміння викладача, якості педагога, педагогічна майстерність.

Як відомо, однією з найважливіших умов розвитку освіти є інтенсивно-оптимальне впровадження в практику нових прогресивних педагогічних ідей, технологій, досягнень сучасної психолого-педагогічної науки і практики.

Створення чіткої, керованої, гнучкої системи вивчення, узагальнення, розповсюдження і впровадження найновіших досягнень педагогічної науки і передової педагогічної практики в освітній процес – одна з найважливіших умов вдосконалення роботи освітніх установ, підвищення якості освіти.

До проблеми вдосконалення освітнього процесу останні роки помітно зріс інтерес і науковців, і педагогів-практиків, і громадськості. Саме від ефективності діяльності освітніх закладів залежить майбутнє благополуччя кожної людини і держави в цілому. Наш земляк, народний вчитель, академік О. А. Захаренко у статті “Розраховуємо на мудрість” зауважував: “Незалежна Україна як повітря, як вода потребує нової школи, яка хоч на крок йтиме попереду суспільства, нової за змістом, за системою і технологією навчання і виховання, чесною і добродійною, що дасть країні покоління чисте, мудре, порядне, працююче, яке ніколи не зречеться своєї державності, своєї історії. Не зречеться святих істин справедливості, і давніх і нових традицій, дружби і поваги до культури інших народів” [2]. А щоб сформувати нове покоління, потрібні мудрі педагоги, яких готують вищі навчальні заклади.

Теоретичні засади формування педагогічної майстерності викладача вищої школи розроблені в працях Я. А. Коменського, І. Дістервега, К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, О. А. Захаренка, А. І. Архангельського, І. А. Зязюна.

Прекрасним прикладом новаторства у прикладній педагогіці є діяльність А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, О. А. Захаренка, Ш. О. Амонашвілі, І. А. Зязюна, М. П. Гузика, В. Ф. Шаталова які блискуче узагальнили власний педагогічний досвід, збагативши теорію і методику освіти оригінальними науковими ідеями. У своїх педагогічних працях вони методологічно обґрунтували роль передового досвіду, наголошуючи на необхідності тісного взаємозв'язку теорії і практики без якого не можливий розвиток освіти. І хоча до проблеми передового педагогічного досвіду зростає інтерес науковців, ще й сьогодні не все прогресивне, педагогічно доцільне, що народжується у творчих лабораторіях науковців і педагогів-практиків, стає надбанням широкого загалу освітян.

Метою статті є показати деякі аспекти впровадження і використання передового педагогічного досвіду в університеті.

Професійна діяльність педагога багатоаспектна, вона охоплює суто навчальну (викладацьку), методичну, науково-пошукову роботу, виховний вплив на особистість, організаційні вміння. На нашу думку, найголовніша функція педагога – засобами свого навчального предмета – математики, історії, біології – вчити учнів (студентів) найважливішому: як стати особистістю й реалізувати свої потенційні можливості, здібності. В наш час це надзвичайно складні завдання. Життя за стінами навчальних закладів міняються стрімко, а педагог підготовлений “за вчорашніми вимогами суспільства, життя”. Це не провина, а біда вчителя. Не лише в Україні, а в усьому світі спостерігається криза системи освіти. Школі потрібні реформи змісту, технологій підготовки вчителя,

начально-матеріального забезпечення освітнього процесу.

Як засвідчує досвід найскладнішим у вирішенні проблем є:

а) кадрова – рівень підготовки і перепідготовки вчителів;

б) формування батьківської, громадської, суспільної думки щодо необхідності внесення кардинальних змін у освітню політику та методи її реалізації.

Вічна проблема “Чому і як вчити”. У повісті “Тарас Бульба” Микола Гоголь, говорячи про навчання Остапа, зауважив: “Тогдашний род учения страшно расходился с образом жизни: эти схоластические, грамматические, риторические и логические тонкости решительно не прикасались к времени, никогда не применялись и не повторялись в жизни. Учившиеся им ни к чему, не могли привязать своих познаний, хотя бы даже менее схоластических. Самые тогдашние ученые более других были невежды, потому что вовсе были удалены от опыта” [1, 58].

Саме передовий педагогічний досвід є важливим чинником, підвищення педагогічної майстерності, розвитку творчої ініціативи вчителя, невичерпним джерелом нового і прогресивного.

Основною причиною, на наш погляд, є невміння виокремлення продуктивних ідей, недооцінка педагогіки при підготовці педагогічних працівників. Аналізуючи це явище В. Коротич цитує висловлювання Льва Толстого про завдання педагогіки: “завданням педагогіки є наведення розуму на узагальнення”, т. б. потрібно вчити людину мислити самостійно [3]. Тому в нашому університеті ми побудували викладання педагогічних дисциплін саме так, щоб навчити майбутніх вихователів підростаючого покоління, працівників освіти мислити, обирати педагогічно доцільні форми, методи, технології для досягнення цілей формування особистості, людини.

Глибинне знання навчального предмету майбутнього фаху студентів завжди викликає повагу до викладача, є характерною рисою справжнього майстра-педагога вищої школи. Саме майстерність викладача, відданість його своїй професії, обраному фаху є визначальним чинником виховного впливу на студентів.

Бездоганне глибоке знання предмету навчання завжди притаманне справжнім майстрам вищої школи. Відданість викладача обраному фаху, його професійний інтерес є значними чинниками його виховного впливу на студентство.

Викладач вищої школи в очах студентів виступає як науковець, він є представником певної галузі наукових знань, посередником між наукою

та студентами. Він не лише знайомить молодь з науковими ідеями, перспективами розвитку науки, її практичного застосування в суспільній та господарській діяльності, але й сприяє становленню студентів як науковців. Слід урахувати думку В. І. Вернадського про те, що для наукового розвитку необхідне визнання повної свободи особистості, особистості духу, бо тільки за цієї умови може один науковий світогляд змінюватися іншим, створеним вільною, незалежною роботою особистості, адже забезпечення вільного, творчого розвитку особистості студента є одним із важливих завдань педагога у вищій школі.

Викладачі вищої школи, намагаючись досягти підвищення ефективності навчального процесу, великі надії покладають на зміни, що відбуваються у галузі вищої освіти. У той же час вони розуміють, що наслідки будь яких реформ цілком визначаються якістю їх роботи, рівнем професіоналізму, організацією навчального процесу і передовсім навчальних занять. Навчальне заняття є закритою лабораторією викладача. У вищій школі, як і в загальноосвітній, викладач, студенти і навчальний предмет існують у замкненому середовищі. Серед фахівців – викладачів вищої школи – доволі поширеною є думка, що якість роботи педагога переважно визначається рівнем професійних знань. Але у навчальному занятті реалізуються не лише професійні знання та вміння викладача, а й рівень його психолого-педагогічної підготовки. Відтак, опитування студентів також свідчать про те, що якість навчання у вищій школі тісно пов'язана з особистими рисами викладача, рівнем його загальної культури та психолого-педагогічної підготовки. У деяких випадках у навчальному процесі не повною мірою реалізуються основні принципи навчання, обирається недоцільні методи навчання та неефективна тактика спілкування. Про це свідчать відповіді студентів: “викладач знає, але не вміє пояснити”, “хизується своїми знаннями”, “розповідає так, що не встигаєш зрозуміти”, “не любить, коли задаєш запитання” тощо. Серед недоліків у роботі викладачів студенти відмічають негативний емоційний фон навчального процесу, недостатню його організованість.

Як відомо, педагогічні вміння викладача можна розділити та такі групи: гностичні вміння – вміння пізнавального й аналітичного змісту; проєктивні вміння – вміння прогнозувати, створювати об'єкт як певну цілісність в уяві, визначати прогноз професійної діяльності; конструктивні – вміння створювати реальну модель спланованої діяльності; комунікативні – вміння спілкуватися зі слухачами; організаторські вміння – здатність реалізовувати план діяльності; креативні (творчі)

вміння. Проективні вміння можна визначити формулою “в мене є ідея”, конструкторські: “я знаю, як це зробити, я створю зазначені умови”, організаторські: “я зроблю заплановане обов’язково, не зважаючи на певні труднощі”, комунікативні: “я вмію формувати доцільні для навчання відносини”. Проаналізуємо сутність кожного із зазначених компонентів педагогічної майстерності викладача.

Гностичний компонент педагогічної майстерності забезпечує здатність викладача вищої школи до самовдосконалення, професійного зростання. Видатний письменник М. Гоголь зауважував, що, “навчаючи інших, сам навчаєшся”. Гностичний компонент реалізується у наступних вміннях викладача: уміння користуватися навчальною та довідковою літературою, використання допоміжних джерел; вивчення та аналіз наукової літератури, різних підходів до проблеми, що вивчається; виділення головного, суттєвого в навчальному матеріалі; виділення суттєвих зв’язків між раніше вивченими та новими знаннями; аналіз міжпредметних зв’язків навчального матеріалу; визначення позитивних і негативних якостей різних форм організації навчальної діяльності щодо конкретного змісту навчального матеріалу; формування мети навчального заняття як результату навчальної діяльності студентів та як процесуальної характеристики діяльності викладача; аналіз організації робочого місця, умов проведення навчального процесу; аналіз власного й передового досвіду висвітлення конкретної проблеми; вивчення якості виконаної роботи і аналізу власних причин успіхів і невдач у навчальному процесі.

Видатний педагог І. А. Зязюн зазначає, що учитель (викладач) – і сценарист, і режисер, і виконавець, проекту навчального процесу загалом, від початку до завершення взаємодії зі студентом у межах навчальної дисципліни, і зокрема проект конкретних актів взаємодії – навчальні заняття. Проективний компонент педагогічної діяльності викладача в підготовці навчального заняття виявляється в таких показниках: планування різних форм організації навчання; проектування процесу навчання як системи взаємопов’язаних окремих ланок (навчальних занять), змістовно і логічно пов’язаних між собою; вибір оптимальних форм і методів навчання в залежності від конкретних умов навчального процесу; проектування системи контролю за ходом і результатами навчальної роботи студентів; передбачення труднощів у навчальній діяльності студентів; створення моделі навчального заняття.

Конструктивний компонент педагогічної діяльності викладача вищої школи передбачає: знан-

ня особливостей кожного типу форм організації навчання; уміння побудувати конкретну форму навчання відповідно до реальних педагогічних ситуацій; уміння добирати оптимальну сукупність методів навчання для досягнення поставлених цілей навчання; уміння обирати доцільну структуру навчального заняття в залежності від стану опрацювання навчальної програми предмета та мети заняття; вміння відібрати кількість і обсяг навчального матеріалу в залежності від часу навчання і рівня підготовки студентів; уміння конструювати методичну структуру навчального заняття, відповідну дидактичній структурі.

Успіх викладацької діяльності тісно пов’язаний з умінням спілкування зі студентами. Комунікативний компонент діяльності викладача реалізується в процесі передачі навчальної інформації студентам і в процесі формування ділових та міжособистісних стосунків. Ефективність процесу передачі інформації викладачем залежить від фахових і психолого-педагогічних знань і вмінь. Якщо викладач знає і розуміє предмет, він може його розкрити, адаптувати до рівня готовності студентів сприймання навчального матеріалу. При формуванні міжособистісних відносин, на нашу думку, слід згадати пораду А. С. Макаренка: “Нормальний тон може бути тільки один. Насамперед він повинен відрізнятися мажорністю, проте він ні в якому разі не повинен мати характеру піднесення, постійної бурхливості, істеричної напруженості, яка завжди неприємно б’є в очі і яка загрожує при першій невдачі зірватися і перейти в розчарування”. Комунікативний компонент діяльності викладача може бути розкритий через такі показники: вміння встановлювати ділові та особистісні стосунки із студентами, які сприяли б засвоєнню ними навчальної програми; вміння встановлювати доцільну дистанцію між собою й студентами; вміння адаптувати зміст навчального матеріалу відповідно до рівня розвитку та підготовки студентів; здатність викладача стимулювати інтерес студентів до знань, позитивне ставлення до навчального процесу загалом та навчального предмета зокрема; вміння виявляти щирість, захоплення та емоційну стриманість у реальних ситуаціях; уміння формувати повагу до себе як до викладача; тактовність як здатність визначати межу допустимого у людських стосунках; уміння створювати педагогічно доцільний емоційний фон освітнього процесу (діловий, цілеспрямований, оптимістичний, мажорний, доброзичливий).

Організаторський компонент педагогічної діяльності є чи не найважливішим тому, що від сформованості цієї групи умінь залежить рівень і

якість едукативної роботи викладача. До організа-торських здібностей та умінь можна віднести: вміння організовувати свою діяльність відповідно до поставленої мети; вміння раціонально розподіляти час діяльності; здатність до самоконтролю, за дотриманням плану діяльності, контроль темпу навчання та корекції його в залежності від реальних умов; вміння організовувати навчальну діяльність студентів і контролювати їх діяльність змінюючи види діяльності; об'єктивно оцінювати якість виконаної ними роботи; вміння формувати вимоги до студентів і домагатися їхнього виконання; спрямовувати діяльність студентів завдяки системі доцільних і розумних вимог; вміння розподіляти функції, делегувати функції і визначати відповідальність у ході навчального процесу; вміння створити ситуацію співучасті студентів у ході навчального процесу.

Белику роль у педагогічній майстерності викладача відіграють перцептивні (тобто здатність визначати емоційний стан людини за її мімікою, позою, жестами) та сугестивні (здатність чинити вплив на людину, змінюючи характер її діяльності) уміння. У процесі навчання ці групи умінь набувають різного значення. За мімікою, позою та жестами студентів викладач визначає їхній стан готовності до заняття, прагнення брати активну участь у співпраці, у навчальній діяльності або бажання уникнути її, психофізичний стан, рівень розуміння навчального матеріалу або рівень утруднень при осмисленні тощо.

З'ясуємо, які вміння викладача і яким чином виявляються в підготовці й проведенні навчального заняття. Як відомо, організаційними етапами заняття є підготовчий етап, етап реалізації і аналітичний етап по завершенні заняття. Підготовчий етап включає розробку ідеї навчального заняття, створення його проекту, прогноз майбутнього заняття, створення моделі, підготовку методичного забезпечення. На цьому етапі практичної діяльності викладача реалізуються його гностичні, проєктивні, конструктивні та організаційні (уміння організовувати власну діяльність), аналітичні уміння. Характер реалізації підготовчого етапу залежить від типу викладача. Позитивні наслідки підготовчого етапу забезпечують, як правило, викладачі із творчою спрямованістю, відповідальні, організовані, сумлінні, добросовісні, із здатністю до аналізу. Набутий досвід, безперечно, позитивно впливає на якість підготовки викладача до заняття, бо дає змогу передбачити утруднення студентів, але й водночас досвід є чинником, що може сприяти розвитку консерватизму викладача, його небажання використати нові підходи при проектуванні навчального заняття.

Під час реалізації заняття викладач виступає як організатор діяльності студентів, але життя вносить свої корективи, і педагог має бачити, розуміти й аналізувати реальні умови навчального процесу. Саме тут реалізуються його перцептивні і сугестивні уміння. Організаційні аспекти навчального заняття (початок, перехід до іншого виду діяльності, завершення роботи, зміна темпу діяльності) краще вдаються вольовим, енергійним, вимогливим викладачам. На створення емоційного фону навчального заняття впливають комунікативні та перцептивні якості викладача. Рівень фахових і методичних знань педагога вищої школи залежить від розвитку гностичного компоненту діяльності, а уміння викладати знання, уміння їх адаптувати, зробити їх доступними для студентів визначаються комунікативними та перцептивними здібностями. Характер стимулювання пізнавальної діяльності студентів залежить від розвитку гностичних, перцептивних, проєктивних і комунікативних умінь.

Аналітичний етап заняття реалізується не всіма викладачами, його уникають викладачі, що формально ставляться до професійної діяльності та самовпевнені педагоги. Творчі, відповідальні працівники ретельно виявляють усі чинники, що вплинули на хід заняття. Викладачі, що прагнуть до психологічного комфорту, схильні до витіснення з власної свідомості негативних наслідків заняття. Деякі викладачі не вміють робити аналіз проведеної роботи і власної діяльності. Найкращим чином його реалізують аналітики, викладачі з розвиненими організаційними, проєктивними та конструктивними вміннями.

Як бачимо, рівень педагогічної майстерності викладача вищої школи є важливим чинником навчально-виховного процесу, він позначається на результатах навчання студентів, на формуванні їх як особистостей. У свою чергу, розвиток педагогічної майстерності викладача тісно корелює з його ставленням до себе, вимогами до своєї діяльності, особистісними якостями.

Можна вивчити свій фаховий предмет, можна мати систему психолого-педагогічних знань, але це не забезпечить відповідної майстерності. Майстром стає той, хто прагне цього, хто працює, хто осмислює власну діяльність, бо як стверджував К. Д. Ушинський, "передається думка, виведена з досвіду, але не сам досвід".

Анатолій Васильович Луначарський у статті "Что такое образование" наголошував, що скільки людина живе, стільки вона й учиться, вона повинна постійно пристосовуватися до нового, повинна реагувати, відгукуватися на кожен новий звук, уміти пізнати й виокремити новий нюанс, нове відкриття.

Як відзначають автори праці “Передовий педагогічний досвід: теорія і методика” оцінити складне явище освіти можна лише за комплексом 5–7 критеріїв, а саме:

1. Актуальність і соціальна значущість досвіду.
2. Новизна і прогресивність.
3. Результативність і дієвість.
4. Стабільність і повторюваність.
5. Перспективність.

Легко помітити, що за домінуючою в них функцією ці критерії поділяються на дві групи:

критерії, за допомогою яких оцінюється педагогічний досвід як передовий (1-3);

критерії, на основі яких визначається можливість і доцільність вивчення та поширення досвіду (4, 5) [4, 16–17].

Виявити знайдене і перевірене досвідом “раціональне зерно” діяльності викладача ВНЗ, довести його ідею до конкретного педагога – означає реально допомогти його становленню як майстра у розв’язанні завдань, що постали сьогодні перед освітою.

Однією з важливих складових оновленої парадигми освіти є навчання вихованців творчо мислити, умінням вчитися, свідомому вибору виконавських цілей. Формування якостей педагога реалізувати ці завдання покликана педагогіка, її похідні галузі: педагогічна психологія, основи педагогічної майстерності, основи професійно-педагогічної культури, порівняльна педагогіка.

Доцільно відзначити, що останні роки у ВНЗ знизилася увага щодо розвитку психолого-педагогічних якостей майбутніх педагогів. Це викликано як об’єктивними так і суб’єктивними

чинниками. Зокрема, у ВНЗ до викладацького складу прийшли представники покоління – випускники університетів, у яких не ставилася мета готувати вчителя, а тим більше викладача вищого навчального закладу, кандидати педагогічних наук, які не пройшли необхідну практичну підготовку у школах на посадах учителів (мін. 3 роки) й асистентську у ВНЗ.

А тому доводиться долати ці прогалини у двох напрямках, зокрема: перший -розвиток психологічних основ педагогічної майстерності студентів – майбутніх викладачів; другий – навчання діючих викладачів умінням педагогічної майстерності.

З цієї метою впродовж останніх років вимагується певна система неперервної освіти. Так, сформульовані концептуальні положення педагогічної освіти в університеті, визначені завдання дисциплін психолого-педагогічного циклу (кожен випускник університету повинен бути педагогом у родині, у виробничому колективі і, звичайно, педагогом-професіоналом, починаючи з дошкільного навчального закладу і завершуючи посадою викладача ВНЗ, керівника освітнього закладу); навчальні плани складені так, щоб формування професіоналізму здійснювалося послідовно: теорія – ознайомлювальна практика, навчальна, виробнича з застосуванням інтерактивних технологій. Така системна діяльність дала певні позитивні наслідки.

В умовах побудови нової, власної, національної системи освіти оновлення її змісту, форм і методів роботи з впровадження досягнень педагогічної науки, прогресивної педагогічної практики набуває першочергового значення.

Список використаних джерел

1. Гоголь Н. Повести / Н. Гоголь. — Санкт-Петербург: Издательство Дом “Азбука-классика”, 2007. — 317 с.
2. Захаренко О. А. Розраховуємо на мудрість // Віче. — 1993. — № 3.
3. Коротич В. Бульвар Гордона. — № 21 (161). — 2008.
4. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика. — К.: Рад. шк., 1990. — 141 с.

References

1. Gogol N. (2007) Povesti [The Tale]. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Dom “Azbuka-klassika”, 317.
2. Zakharenko O. A. (1993) Rozrakhovuemо na mudrist' [We count on wisdom]/ Viche. № 3.
3. Korotich V. (2008) Bul'var Gordona [Boulevard Gordon]. № 21 (161).
4. Peredoviy pedagogichniy dosvid: teoriya i metodika [Advanced pedagogical experience: theory and methodology]. K.: Rad. shk. 1990. 141.

Кузьминский А. Некоторые аспекты внедрения и использования передового педагогического опыта в университете

Показано передовой педагогический опыт, который является важным фактором, повышения педагогического мастерства, развития творческой инициативы учителя, неисчерпаемым источником нового и прогрессивного. Педагогические умения преподавателя разделены и такие группы: гностические умения; проективные умения; конструктивные; коммуникативные; организаторские; креативные (творческие) умения. Выяснено, какие умения преподавателя и каким образом оказываются в подготовке и проведении учебного занятия.

Ключевые слова: передовой педагогический опыт, педагогические умения преподавателя, качества педагога, педагогическое мастерство.

Kuzminskyi A. Some aspects of implementation and use of pre-pedagogical experience at the university

One of the important components of the renewed paradigm of education is the teaching of students creative thinking, ability to learn, conscious choice of performance goals. The formation of the qualities of a teacher to realize these tasks is called pedagogy, its derivatives: pedagogical psychology, the basis of pedagogical skill, the basis of vocational and pedagogical culture, comparative pedagogy.

The advanced pedagogical experience is shown which is an important factor, increase of pedagogical skill, development of creative initiative of the teacher, inexhaustible source of new and progressive.

Pedagogical skills of the teacher are divided and the following groups: gnostic skills – the ability of cognitive and analytical content; projective skills – ability to predict, to create an object as a certain integrity in the imagination, to determine the forecast of professional activity; constructive – the ability to create a real model of planned activity; communicative – ability to communicate with listeners; Organizational skills – the ability to implement a plan of activity; creative (creative) skills. It is found out what skills of the teacher and how they are manifested in the preparation and conducting of the training session.

Key words: advanced pedagogical experience, pedagogical skills of the teacher, teacher's quality, pedagogical skill.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2017

УДК 373.2.017:17

Анжеліка КУРЧАТОВА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

Марина КРАМАРЕНКО

магістрантка факультету дошкільної та початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: marinakramarenko22031992@gmail.com

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ
ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ
ХУДОЖНЬОГО СЛОВА**

У статті визначені та науково обґрунтовані педагогічні умови формування духовно-моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами художнього слова. Запропоновані методи, прийоми та форми роботи для педагогів та батьків з дітьми старшого дошкільного віку для їх духовно-морального виховання. Виведені найбільш ефективні засоби для виховання моральності. Висвітлені прийоми для духовно-морального становлення дітей старшого дошкільного віку. Подані рекомендації для батьків щодо формування духовно-моральних якостей.

Ключові слова: педагогічна умова, духовно-моральні якості, формування духовно-моральних якостей, методи духовно-морального виховання, форми роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства все з більшою гостротою постає проблема відродження культури та духовності, що базується на формуванні потужної системи глибинних морально-етичних якостей. Система духовно-моральних якостей людини є «фундаментом» його ставлення до світу, осередком духовного життя суспільства.

Педагогічні умови й засоби формування духовно-моральних якостей у дітей старшого дошкільного віку розглядали А. Виноградова, І. Княжева, Т. Маркова, Л. Стрелкова.

Мета статті – визначити, науково обґрунтувати педагогічні умови формування духовно-моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами художнього слова.

Особливе місце у формуванні духовно-моральних якостей дітей старшого дошкільного віку відводиться педагогічним умовам, які позитивно впливають на удосконалення процесу формування духовно-моральних якостей дітей.

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови». О. Назарова педагогічні умови розглядає як сукупність

об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [8, 539].

Педагогічні умови – це відповідні фактору педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) проявам педагогічних закономірностей, обумовлених дією факторів [7, 176].

А. Найн, стверджує, що педагогічні умови – це «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих у дослідженні завдань» [10, 532].

Старший дошкільний вік є сприятливим для формування у дітей духовно-моральної поведінки. Він характеризується підвищеною сприйнятливістю до зовнішніх впливів, здатністю до наслідування. Вихователь перш ніж почати духовно-моральне виховання повинен вивчити рівень вихованості дітей. Результати вивчення сприятимуть правильній виховній роботі.

Важливою умовою успішного духовно-морального виховання є продумана система діяльності педагога. Безсистемність призводить до того, що увага дітей акцентується на другорядному, а найважливіші правила залишаються поза їхньою увагою і не засвоюються ними. Відомо, що знання, які подаються без необхідного логічного зв'язку й нерегулярно, не закріплюються і надзвичайно швидко втрачаються.

Про це наголошує в своїх працях В. Сухомлинський. Розглянемо деякі з них.

Метод спонукання до активного виявлення думки і почуття. «Майстерність духовно-морального виховання, як показує досвід практичної роботи, полягає в тому, щоб дитину переконували її власні вчинки, щоб у словах вихователів вона чула відгуки власних думок та переживань – усього, що народилося в процесі активної діяльності. Багатство духовного життя починається там, де благородна думка і моральне почуття, зливаючись воедино, виливаються у високоморальному вчинкові. Ми спонукаємо вихованців до вчинків, що мають яскраво виражений високоморальний характер» [9, 378].

Аби діти старшого дошкільного віку переймалися проблемами інших людей, В. Сухомлинський рекомендує використовувати цікаві образи: «Чим яскравіше образ, тим безпосередніше реагують діти на думку, яка заволоділа їхньою свідомістю, і те реагування насамперед емоційне» [9, 386]. Тому для посилення емоційних почуттів, які сприяють формуванню у дітей старшого дошкільного

віку духовно-моральних якостей, педагог застосовує прийоми драматизації оповідань, казок, байок, тощо.

У процесі нашого дослідження виявлено основні педагогічні умови щодо формування духовно-моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами художнього слова. До них ми віднесемо:

- орієнтацію змісту освіти на загальнолюдські та національні цінності;
- організацію навчально-виховної діяльності як процес творчої взаємодії вихователя з дитиною;
- здійснення комплексного впливу всіх компонентів педагогічного процесу на свідомість, почуття, поведінку дитини старшого дошкільного віку;
- надання навчально-виховному процесу педагогічної спрямованості;
- використання комплексу сучасних методів навчання й виховання; створення розвивального освітньо-виховного середовища для розвитку індивідуально-творчих здібностей дітей, їх самовиховання й саморозвитку;
- активізацію навчально-пізнавальної діяльності дітей з опорою на їхній особистісний потенціал.

Пропонуємо розглянути три основні педагогічні умови які є основними на всіх трьох етапах формувального експерименту.

У сучасних умовах діти старшого дошкільного віку мають орієнтуватися на ті загальнолюдські цінності, які зумовлені потребами соціально-економічного розвитку. До них належать: прагнення набувати новий досвід; вияв почуттів толерантності; готовність утверджувати власне «Я» у стосунках з дорослими та однолітками; орієнтація у своїй діяльності на сьогочасне і майбутнє, а не на минуле; турбота про збереження довкілля; прагнення до високого рівня вихованості; пріоритет духовного щодо матеріального.

Нами відповідно цього було запропоноване наступні методи духовно-морального виховання:

- методи формування свідомості (розповідь, пояснення, роз'яснення, етична бесіда, напучування, навіювання, доповідь, приклад);
- методи щодо організації роботи і формування досвіду поведінки (вправи, доручення, ситуації морального вибору);
- методи стимулювання (змагання, заохочення, покарання).

Однією з основних педагогічних умов формування духовно-моральних якостей є вміння вихователя організувати навчально-виховну діяльність як процес творчої взаємодії з дитиною.

Педагогічна творчість – засіб і водночас результат діяльності вихователя, процес його оновлення, вдосконалення у професійній діяльності. Позитивні почуття і емоції, що сповнюють вихователя в процесі творчої діяльності, не лише спонукають до формування духовно-моральних якостей дітей старшого дошкільного віку [3, 173].

Особливість творчості вихователя полягає в тому, що він легко налагоджує стосунки з кожним вихованцем як з творчою особистістю в процесі їхніх спільних багатократних ігрових, пошукових дій в різних сферах діяльності. І навпаки, вихователю, який недостатньо приділяє уваги своєму творчому професійному росту, важко знайти спільну мову з дітьми і налагодити з ними співпрацю.

Для забезпечення вирішення запропонованої педагогічної умови ми розробили і використали такі засоби для безпосередньо організованої освітньої діяльності педагогів з дітьми старшого дошкільного віку:

Для створення у дітей духовно-моральної поведінки :

Вправи («Каблучка краси», «Коло щирості»).

Приклад дорослих (поведінка вихователя та батьків повинна бути взірцем на який будуть рівнятися діти старшого дошкільного віку). Показ дії (вихователь демонструє, як слід вчинити в ситуації морального вибору).

Гра («Назви лагідно», «Що було б якби»).

Організація проблемних ситуацій, що сприяють утворенню позитивного досвіду поведінки тощо.

Для формування у дітей старшого дошкільного віку духовно-моральних уявлень, суджень, оцінок використовуються:

- Переконавання (переконавання шляхом бесіди, дискусії, за допомогою конкретного прикладу);
- Оцінка дорослих, їх похвала (конкурс «За кращу поведінку», відзнака за позитивні вчинки);
- Бесіди («Що таке добре, що погане», «Добрий вчинок наче сонечко», «Поведінка з однолітками»);
- Розглядання картин (розглядання картин морального вибору, ілюстрації до творів);
- Читання літератури (В. Сухоминський «Камінь», М. Носов «Гірка», В. Осєєва «Чарівне слово»);
- Обговорення поведінки героїв книг (Вовка з казки «Семеро козенят», Півника з казки «Клосок»);
- Перегляд діафільмів, відеофільмів, телепередач тощо.

Для того щоб сформувати духовно-моральні якості вихователю рекомендується:

- широко застосовувати вправи («Закінчи казку», «Добрий чаклун»),
- постійно контролювати дотримання вихованцями правил поведінки,
- організовувати педагогічний вплив на вихованців, при цьому обов'язковою умовою має бути авторитет вихователя, його особистий приклад, єдині вимоги з боку педагогів.

Пропануємо використовувати такі форми роботи з дітьми старшого дошкільного віку для реалізації даної педагогічної умови:

- етичні бесіди («Будь завжди ввічливим», «Заздрість – не радість»);
- інтерактивні заняття (поєднується заняття з розвитку мовлення, літературного читання, ознайомлення з довкіллям та образотворче мистецтво. Під час заняття використовуються такі завдання «назви слово протилежне за значенням», «квітка добра», «острів випадків», «в якому вчинку живе добро», «намалюй добро»);
- благодійні заходи («Подарунки від святого Миколая», «Радість дітям»).

Варто пам'ятати: продуктами творчості вихователя є не лише результати творчої діяльності у вигляді конспекту, нового дидактичного матеріалу чи гри, методичної розробки тощо, а й результати творчої співпраці з вихованцями: а саме формування духовно-моральних якостей дітей.

Для вироблення духовно-моральної поведінки і формування духовно-моральних якостей у дітей старшого дошкільного віку потрібно постійна і цілеспрямована праця вихователя. Це означає, що всі форми і методи роботи, вся сукупність виховних заходів мають становити певну систему, відповідно до якої вирішуються завдання духовно-морального виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художнього слова.

Дуже важливо, щоб моральне становлення дитини передбачало не тільки засвоєння знань та уявлень про норми і правила поведінки, вироблення звички дотримувати ці правила і виховання моральних почуттів, але і відбувалося освоєння, накопичення і збагачення морального досвіду у всіх аспектах його прояву. Для духовно-морального становлення дітей старшого дошкільного віку рекомендуємо використовувати такі прийоми:

- «Я кричу – я мовчу»
- «Посмішка товаришу»
- «Якщо весело живеться», тощо.

Важливим засобом вироблення духовно-моральної поведінки є вирішення старшими дошкільниками так званих моральних завдань, тобто аналіз ситуацій морального вибору. Вирішення таких завдань можна пропанувати під час бесід, виховних заходів, занять.

Значний вплив на формування духовно-моральних якостей мають практичні завдання та заняття. Їх мета – організувати самостійну роботу старших дошкільників із застосуванням духовно-моральних знань при аналізі власної поведінки та поведінки своїх товаришів, створити умови для вправлення у відповідних способів поведінки.

Також нами були розроблені рекомендації для батьків щодо формування духовно-моральних якостей та моральної поведінки, це:

- використовувати індивідуальну роботу з дітьми старшого дошкільного віку, яка залежить від умов його життя в сім'ї (індивідуальні бесіди, вправи).
- здійснювати його необхідно у тісному контакті з батьками (консультація для батьків, анкетування батьків);
- пояснювати батькам правильні методи виховання дитини
- домовлятися про спрямування педагогічного впливу.

А також батьки повинні зрозуміти, що у дітей старшого дошкільного віку мислення конкретне і предметне, і саме тому потребує певної чіткості та зрозумілості виклад матеріалу, тому правила моральної поведінки мають засвоюватись насамперед у зв'язку з певною ситуацією.

За А. Кузнецовою батькам необхідно дотримуватися наступного:

- дітям старшого дошкільного віку необхідно засвоїти низку духовно-моральних норм поведінки;
- кожен вимогу доцільно обґрунтовувати;
- дотримуватися доцільної послідовності у виконанні правил духовно-моральної поведінки;
- постійний контроль за виконанням встановлених правил буде формувати у дітей відповідні норми та навички [1 87].

Часто діти не використовують набуті духовно-моральні знання на практиці. Це відбувається

тому що педагоги і батьки обмежуються словесними формами виховання, не вимагаючи від дітей правильної форми поведінки.

Завдання, які повинен ставити перед собою педагог для надання навчально-виховному процесу педагогічної спрямованості:

- підвищити свою професійну компетентність з духовно-морального виховання дітей старшого дошкільного віку;
- виховувати у дітей почуття: співчуття, доброзичливості до людей, обурення з приводу несправедливості, тощо;
- розширювати уявлення про загальну культуру та національну культуру: православні свята та народні традиції свого народу;
- сприяти формуванню духовно-моральних якостей у процесі встановлення позитивних міжособистісних відносин. Виховувати у дітей чуйність, товариськість, дружельюбність;
- залучити батьків в освітню діяльність по духовно-моральному вихованню дітей [2, 38].

Отже, запропоновані педагогічні умови, засоби, форми роботи, методи, прийоми для педагогів та батьків відкривають нові можливості для формування духовно-моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами художнього слова, в яких визначальне значення має надання навчально-виховному процесу: системності, послідовності, цілеспрямованості, гуманності, творчості; розширення методів і прийомів духовно-морального виховання; розширення знань вихователя, який передає свій світогляд, культуру, духовно-моральний досвід наступному поколінню.

Лише використовуючи запропоновані методи, прийоми, засоби та форми роботи з дітьми старшого дошкільного віку педагоги та батьки зможуть побудувати ефективний процес формування духовно-моральних якостей своїх вихованців.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Моральне виховання дошкільників К., Рад. Школа, 1974. — 104 с.
2. Богуш А. М. Уроки духовності дітям / А. М. Богуш, В. А. Сучок. — Одеса : СВД Черкасов, 2005. — 126 с.
3. Васянович Г. Збірка наукових праць / Г. Васянович. — Львів: Норма, 2006. — 448 с.
4. Дубічинський В. В. Сучасний тлумачний словник української мови. — Х. : ВД «Школа» 2006. — 1008 с.
5. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей (ранний и дошкольный возраст) / Н. С. Карпинская. — М. : Педагогика, 2012. — 143 с.
6. Ладивір С. Перші уроки добра / Світлана Ладивір // Дошкільне виховання. — 2008. — № 12. — С. 5—7.
7. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтко. К. : Вища школа, 1982, — 215 с
8. Рапацевич Е. С. Новейший психолого-педагогический словарь / Е. С. Рапацевич. — М. : Интерпрессервис, 2010. — 928 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5-ти т. — К. : Рад. Школа, 1976. — Т. 1 — 654 с.
10. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука, друге видання, — К. : Головна редакція української енциклопедії, 1986. — 763 с.

References

1. Artemova L. V. Moral education of pre-school children. K., Soviet School, 1974 — 104 p.

2. Bogush A. M. Lessons of spirituality for children / M. A. Bogush, V. A. Suchok. Odessa : SVD Cherkasov, 2005. — 126 p.
3. G. Vasyanovych Collection of scientific works / G. Vasyanovych. — Lviv: Norma, 2006. — 448 p.
4. Dubzinski V. V. Modern interpretative dictionary of Ukrainian language. X. : VD «School» 2006. — 1008 p.
5. Karpinskaya N. With. Artistic expression in the education of children (early and preschool age) / N. S. Karpinskaya. — М. : Pedagogy, 2012. — 143 p.
6. Ladeur S. First lessons of good / Svitlana Ladeur // Preschool education — 2008. — No. 12. — S. 5—7.
7. Psychological dictionary/ under edition of V. I. Voytko. K. : Vysha shkola, 1982. — 215 p.
8. Rapatsevich E. S. The Newest psycho-pedagogical dictionary / E. S. Rapatsevich. — М. : Interpresservis, 2010. — 928 p.
9. Sukhomlinskiy V. O. Choosed writings in 5 volumes — К. : Soviet School, 1976. — Vol. 1 — 654 p.
10. Philosophical dictionary / edited by V. I. Shynkaruk, other edition, K. : home edition Ukrainian encyclopedia, 1986. — 763 p.

Курчатова А. В., Крамаренко М. В. Педагогические условия формирования духовно-моральных качеств с помощью художественного слова

В статье определены и научно обоснованы педагогические условия формирования духовно-моральных качеств детей старшего дошкольного возраста с помощью художественного слова. Предложены методы, приемы и формы работы для педагогов и родителей с детьми старшего дошкольного возраста для их духовно-морального развития. Выведены наиболее эффективные способы для воспитания моральности. Высветлены приемы для духовно-морального становления детей старшего дошкольного возраста. Даны рекомендации для родителей относительно формирования духовно-моральных качеств.

Ключевые слова: педагогические условия, духовно-моральные качества, формирование духовно-моральных качеств, методы духовно-морального воспитания, формы работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Kurchatova A. V., Kramarenko M. V. Pedagogical conditions of formation of spiritually-moral qualities via artistic expression

Abstract of article: the article identifies and scientifically substantiates pedagogical conditions of formation of spiritually-moral qualities of children of senior preschool age with the help of artistic expression. There are proposed methods, modes and techniques of work for educators and parents with children of senior preschool age and for children's spiritually-moral qualities formation. The most effective ways for education of morality are deduced. Techniques of spiritually-moral children's education are brightened. There are given recommendations for parents about the formation of spiritually-moral qualities.

Keywords: pedagogical conditions, spiritually-moral qualities, the formation of spiritually-moral qualities, methods of spiritually-moral education, forms of work with children of senior preschool age.

Стаття надійшла до редколегії 11.10.2017

УДК 37.378

Тетяна КУЧАЙ

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
e-mail: tetyanna@ukr.net

ІЛЬДІКО ОРОС

доктор філософії, ректор
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
e-mail: ildiko@kmf.uz.ua

МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

У статті розкривається моделі підготовки майбутніх учителів у європейських країнах. Виявлено особливості організації процесу підготовки вчителів у країнах, таких як: Велика Британія, Франція, Німеччина, Данія, Австрія, Бельгія, Польща. Висвітлюється потреба тісної співпраці університетів у сфері наукових досліджень та обміну професійним педагогічним досвідом для функціонування єдиного європейського освітнього простору.

Ключові слова: підготовка вчителів, різні країни, освіта, Європа.

Одним із важливих завдань, що стоять сьогодні перед світовим співтовариством, є інтеграція систем освіти різних держав у світовий освітній простір. Завдання входження України у міжнародний освітній простір визначене у відповідних урядових документах, спонукає наближення її системи освіти з системами зарубіжних розвинених країн. На реалізацію цього завдання спрямоване вивчення досвіду освіти в передових країнах зарубіжжя. Україна приєдналася до Болонської декларації, чим і підтвердила своє прагнення стати повноцінним учасником освітньої Європи [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку педагогічної освіти, зокрема, проблеми підготовки вчительських кадрів є предметом дослідження вчених різних країн (Н. Абашкіна, Л. Айзікова, Вульфсон, А. Джуринський, М. Євтух, В. Єлманова, О. Матвієнко, Н. Махиня, О. Мілютіна, Н. Ничкало, Л. Пуховська та інші).

Постановка завдання. Маємо на меті виявити особливості організації процесу підготовки вчителів у країнах, таких як: Велика Британія, Франція, Німеччина, Данія, Австрія, Бельгія, Польща.

Виклад основного матеріалу. У Великій Британії останніми роками значних перетворень зазнала освіта під впливом процесу інтернаціоналізації [2, с. 50].

Система освіти Великої Британії включає: навчальні заклади дошкільної освіти і виховання для дітей від 3 до 5 років; початкові школи, де навчаються діти від 5 до 11 років (1–6 класи), се-

редні школи (7–11 класи), в яких навчаються діти до 16 років. Що стосується структури системи підготовки вчителя, зазначимо, що після закінчення загальної середньої школи діти можуть продовжити навчання у 12–13 класах старшої середньої школи й у 18 років вступити до університету. Тривалість навчання в університеті залежить від рівня обраної освітньої програми: перший рівень – бакалаврат – 3 роки, другий рівень – магістратура – 1 рік і третій рівень – докторантура – 2 роки. Є й інший шлях продовжити навчання після здобуття середньої освіти – вступити до коледжів подальшої освіти, які пропонують різноманітні дворічні програми професійної підготовки. У Великій Британії існує чіткий розподіл: випускники педагогічних коледжів викладають у початкових та середніх сучасних школах, а випускники педагогічних відділень університетів – у середніх граматичних та публічних школах і меншість з них – у середніх сучасних школах [3; 4].

На педагогічних відділеннях університетів майбутні вчителі не вивчають предмети, які вони будуть викладати в школі. Їх увага сконцентрована на вивченні педагогічних дисциплін та проходженні підпрактики, а також – на факультативних курсах [3, с. 285]. На думку багатьох учених, оптимальним варіантом є комплексна чотирирічна програма підготовки бакалаврів педагогіки. Система ж однорічної практичної підготовки фахівців, яка здійснюється інститутами педагогіки на базі трирічної академічної підготовки, зазнає критики.

У Великій Британії існує Агентство з підготовки вчителів (Teacher Training Agency ТТА), функції якого полягають у створенні закладів педагогічної освіти; фінансуванні програм підготовки вчителів; сприянні підвищенню престижу педагогічної діяльності; проведенні досліджень, спрямованих на вдосконалення системи підготовки вчителів [5, с. 38].

Отже, можна виділили основні напрями реформування системи освіти у Великій Британії у контексті інтернаціоналізації, зокрема: підвищення якості освіти; впровадження до навчально-виховного процесу інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток спроможності навчальних закладів успішно втілювати інновації.

Що стосується Франції, то слід зазначити, що педагогічна освіта, яка формувалася упродовж двох століть, сьогодні вважається однією з найбільш передових у світі і залишається національним пріоритетним напрямом розвитку системи освіти, який проголошено законом від 10.07.1989. Цей закон одержав назву «Закон орієнтації», оскільки визначив магістральні напрями розбудови національної освіти на тривалий період [6, 968].

Для підготовки вчителів початкових класів до реформи 1988 р. існували середні педагогічні навчальні заклади – нормальні школи. Як зазначають Е. Бетяєва та Е. Кузьміна, нормальйони (так називають учнів нормальних шкіл у Франції) набувають практичних умінь і навичок, необхідних для роботи в початкових класах, володіючи доброю методичною підготовкою. Чітко організована педагогічна практика за принципом ускладнення.

Учителі середніх шкіл мали переважно університетську освіту, але існують і Вищі нормальні школи, які готують педагогічні кадри–вчителів коледжів, ліцеїв та початкових нормальних шкіл [7, 50–51].

Особливістю професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у Франції є її здійснення на базі трирічної освіти в одному з університетів, де студенти здобувають спеціальну наукову підготовку, а за її результатами – диплом ліценціата, який свідчить про завершення першого року другого циклу навчання в університеті. Згідно із Законом від 1989 р. далі навчання в УППВ розраховано на два роки, а також педагогічну практику протягом усього періоду навчання в УППВ. Отже, термін навчання для майбутніх учителів становить п'ять років.

Однією з особливостей французької системи вищої освіти є набір студентів до вищих навчальних закладів без вступних екзаменів. Необхідно було лише представити диплом ліценціата, що свідчить про одержану спеціалізацію з гуманітарного або природничо-математичного профілю. Однак із зростанням престижу вчительської професії за останні роки різко збільшилася кількість

тих, хто виявляє бажання здобути педагогічну освіту. Отже, як зазначає К. Корсак, у Франції частина вищої освіти практично повністю відкрита (це переважно університети), вступ полягає в записі на навчання. Друга частина – закрита, прийом відбувається на підставі строгої селекції кількох претендентів на одне місце, що допомагає відібрати найобдарованішу молодь. До цих Великих шкіл, які гарантують випускникам постійне місце праці, надаючи освіту високого ґатунку, вступають за конкурсом до післяшкільних підготовчих класів, програми й вимоги яких вищі, ніж на двох курсах університетів, розраховані на обдарованих дітей. Вступ до класів теж селекційний, лише за рекомендаціями шкіл і ліцеїв. У разі невдачі під час вступу до Великих шкіл випускники підготовчих класів вільно продовжують навчання відразу на третьому курсі університетів (за профілем). Громадськість Франції вважає Великі школи з їхньою системою підготовчих класів, із відбором талановитих дітей для якісного навчання кращим досягненням національної системи освіти [8, 91–96].

Отже, для Франції характерно, що потоки багаторічного відбору талановитих учнів на основі відомого принципу меритократизму зі вступом до елітних великих шкіл через надвисокі конкурсні бар'єри мирно співіснують з абсолютно вільним записом на більшість факультетів численних університетів.

Як бачимо, система педагогічної освіти Франції представлена мережею взаємодіючих між собою державних університетів Міністерства Національної освіти, що реалізують сукупність професійних освітніх програм, які забезпечують формування професійно компетентної особистості педагога на основі принципів демократизації, наступності, відкритості й неперервності [1, 4].

Свій власний шлях у розвитку системи освіти обрала Данія. Зокрема, на початку ХХІ ст. країна взяла курс на зближення академічної університетської та професійної освіти вчителя в коледжі, на противагу іншим Скандинавським країнам, де простежується тенденція закриття педагогічних коледжів і освіта вчителя зосереджується лише в університетах. Обраний Данією шлях уможлилює об'єднання існуючих академічної та загальнопрофесійної моделей, утворивши єдину модель педагогічної освіти в країні на основі інноваційних концепцій, відпрацьованих у межах індивідуалізованої, гуманістичної парадигми педагогічної освіти. За своєю суттю сформована єдина концепція є: особистісно орієнтованою; дослідницько-орієнтованою; практико-орієнтованою,

На основі цих концепцій здійснюється перехід від традиційної освіти, зміст та мета якої націлені на підготовку вчителя – широко освіченого професіонала, до компетентнісної освітньої моделі, основаної на характері і особливостях педагогі-

чної діяльності європейського вчителя, в якій акцент у процесі підготовки вчителя робиться не на просте засвоєння програмного матеріалу, а на організацію індивідуальної інтелектуальної діяльності, на те, щоб знання вчителя постійно оновлювалися, щоб студент був залучений до цілісної моделі неперервної педагогічної освіти [9, 37].

Педагогічна освіта сучасної Данії реалізується через багатоступеневу модель, яка втілюється в університетах та коледжах освіти.

Представлена модель засвідчує, що своєрідність данської системи освіти вчителя полягає в тому, що перший (базовий) рівень можна пройти як у коледжі, одержавши при цьому сертифікат бакалавра-професіонала, так і в університеті, який присуджує ступінь бакалавра педагогіки. Термін навчання – 4 роки. Другий рівень пов'язаний з орієнтацією навчальної діяльності студентів у сферу науково-педагогічної підготовки, яка триває упродовж двох років і завершується присвоєнням наукового ступеня магістра освіти чи магістра відповідних наук. Навчання на академічному рівні дає можливість педагогу продовжити свою освіту в університеті до здобуття вищого наукового ступеня – доктор філософії або найвищого – доктор педагогіки [9, 26–27].

На думку вчених Данії, застосування багатоступенєвої моделі педагогічної освіти дає змогу здобувати педагогічну освіту багатьма способами, створює умови для розвитку вільної особистості, стимулює академічну й професійну мобільність майбутнього вчителя, найповніше відповідає вимогам європейського ринку праці.

Слід зазначити, що студента педагогічного вищого навчального закладу в Данії орієнтують насамперед на цілісний особистісний розвиток, який має супроводжуватися науковим пошуком, адже, вважають данські вчені, підготовка вчителя має максимально наближатися до наукового дослідження та соціальної проектної діяльності. Учитель повинен безперервно досліджувати свою національну систему освіти і співвідносити якість її діяльності зі світовими стандартами. Тільки тоді він зможе адекватно орієнтуватися в тих освітніх та соціальних змінах, що відбуваються у різних країнах світу.

Система освіти вчителя в Данії трансформується відповідно до нових освітніх реалій. Теорія і практика його професійної підготовки синтезує європейські і світові тенденції із суто данськими особливостями. Ми відмічаємо, що підготовка вчителя для данської середньої школи відбувається за середньостроковими програмами данських коледжів освіти та довгостроковими програмами університетів.

Можна вважати, що використання досвіду модернізації усіх складових демократичної, гума-

ністичної, особистісно орієнтованої системи освіти вчителя в Данії приведе до ефективного реформування системи педагогічної освіти України [9, 42–43].

Організація підготовки вчителів у Німеччині базується на давніх традиціях і тісно пов'язана з особливостями системи середньої освіти в країні. Як відомо, у Німеччині існує двоступенева загальна освіта: першим ступенем шкільної системи є початкова школа (базисна) у складі 1–4 класів; другий ступінь представляють три типи загальноосвітніх шкіл, що мають різний статус (головна школа, реальна школа, гімназія). Наприкінці 70-х – на початку 80-х років XX ст. суспільні вимоги до середньої освіти настільки зросли, що це привело до появи нового типу школи – загальної.

Попри формальний статус вищих педагогічних шкіл, які прирівнюються до вищих навчальних закладів, таких як університет, фактично вони залишаються непрестижними. У зв'язку з цим поширюється практика приєднання педагогічних закладів до університетів та створення на їхній базі педагогічних факультетів. У складі цих факультетів функціонують кафедри, що об'єднують спеціальні предмети і дисципліни методичного циклу.

Для Німеччини характерна двофазова модель підготовки вчителя.

У межах трирічної теоретичної підготовки (перша фаза) майбутні вчителі початкової та головної школи проходять навчальну практику, щотижнево відвідуючи кілька шкільних уроків та обговорюючи їх під керівництвом викладача. Теоретична підготовка в усіх землях завершується першим державним іспитом. Усний та письмовий іспити в деяких землях доповнюються перевіркою практичних знань, умінь і навичок. Для складання іспитів призначають додатковий семестр.

Тривалість практичної підготовки майбутнього вчителя, так званого «референдаріату», у різних землях становить від 18 місяців до трьох років. Її організують так, щоб майбутні вчителі одержували місце роботи в школі з повним навантаженням. Їхньою педагогічною діяльністю керують досвідчені вчителі, або ментори. Ця фаза передбачає поєднання практичної підготовки у процесі безпосередньої викладацької роботи під керівництвом ментора з вивченням педагогічних дисциплін під час лекцій, практичних занять, групової роботи в так званому навчальному семінарі. Проаналізований період професійної підготовки майбутніх учителів у Німеччині називають підготовчою службою [10, 68–75].

Поряд із вивченням спеціальних наук майбутній учитель у Німеччині повинен набувати таку професійну компетентність, щоб він не тільки викладав, а й аналізував, планував, оцінював

власні дії, володів методичним інструментарієм диференційованого спостереження за учнями, був здатний розв'язувати організаційні та індивідуальні проблеми. Н. Махия стверджує, що важливим аспектом педагогічної реформи в Німеччині є гуманізація та демократизація освіти. При цьому першочергове значення надається підготовці вчителя, спроможного реалізувати у своїй професійній діяльності основні принципи гуманістичної педагогіки [10, 107–108].

Традиції гуманістичної етичної думки в німецькій педагогічній системі сформували систему цінностей, що ґрунтується на автономії, волі, розумі індивіда, які є інструментом пізнання людиною самої себе. Вищі цінності суб'єктивної і об'єктивної етики, що була важливим напрямом німецької педагогічної системи, полягали в створенні умов, за яких увесь потенціал особистості мав спрямовуватися на формування її власного «Я» [11].

Початок ХХІ ст. позначений зростанням інтересу німецьких педагогів до компетентнісного підходу. Вищі навчальні заклади не лише почали проводити навчальні заняття, що сприяють розвитку ключових компетентностей, а й створювати спеціальні підрозділи, а також вводити посади професорів, які займаються формуванням ключових кваліфікацій.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури доводить, що проблема фахової підготовки вчителів у Німеччині залишається актуальною. Інтеграційні процеси в Європі, створення європейського простору вищої освіти, освітні ініціативи та мовна політика Європейського Союзу відкрили нові напрями досліджень у цій галузі, збагативши наукову педагогічну думку новими поняттями та концепціями.

У професійній підготовці вчителя постає багато питань концептуального характеру. Якщо в минулому дискусії відбувалися навколо двох пріоритетів: предметно-орієнтована чи педагогічно-орієнтована підготовка вчителя, то сьогодні полікультурна освіта висуває на перший план культурологічну спрямованість навчання. У такий спосіб буде сформовано новий тип учителя, який уже не є транслятором лише однієї культурної спадщини, а володіє різними джерелами пізнання, що інтегровані в різні культури.

Участь Німеччини в Болонському процесі привела до низки реформ у системі підготовки вчителів. Найбільш актуальними питаннями реформи підготовки вчителів стали такі, як запровадження ступеневої освіти, модульного навчання, статус ступеня бакалавра та універсальність програм із підготовки вчителів. Під універсальністю підготовки вчителів німецькі дослідники розуміють орієнтацію майбутніх учителів на оволодіння галузями діяльності як пов'язаними, так і непов'я-

заними зі школою, тобто забезпечення мобільності під час працевлаштування [12, 6–7].

Отже, у Німеччині в умовах розбудови європейського простору вищої освіти, виокремлено такі тенденції у підготовці вчителів: оптимізація процесу підготовки вчителів; запровадження багаторівневої системи підготовки; розвиток і вдосконалення чинної системи неперервної педагогічної освіти як реалізація концепції навчання протягом усього життя; усвідомлення єдності теорії і практики; ціннісне виховання в початковій школі, включення загальнолюдських цінностей до навчальних програм; формування адекватних часу компетенцій; екологізація педагогіки, інтеграція різних навчальних предметів.

Важливий аспект культурного розвитку нації являє собою педагогічна система освіти Австрії, яка є надзвичайно цікавою з погляду реформування. Усі зміни обумовлені європейськими вимогами до змісту та організації освіти на всіх рівнях, зокрема і щодо підготовки фахівця з навчання дітей на кожному з етапів. У науковій літературі часто порівнюють освіту Австрії з іншими країнами, наголошуючи, що вона відкрита для позитивних нововведень, однак зберігає свою унікальну самобутність, національні та регіональні особливості. Так, Б. Зеєбахер у своїх дослідженнях з проблеми впровадження раннього вивчення іноземних мов у Австрії стверджує, що таке навчання є результатом інтеграційних процесів країни у Європейський Союз, членство в якому лише підсилює значущість та необхідність такої реформи [13].

Аналіз правового поля Австрії забезпечив можливість виявити тенденції розвитку педагогічної освіти цієї країни, виокремити позитивний досвід, який варто трансформувати у сучасній освітній практиці: розвиток якісної системи професійної підготовки вчителя може забезпечити лише власна держава за наявності ефективної освітньої політики; досвід Австрії підтверджує наявність так званого ефекту «довгої хвилі», суть якого полягає в тому, що продумана система фінансової підтримки освіти дає результати через десятки років; єдність державної політики щодо загальноосвітніх шкіл і педагогічної освіти; Австрія може бути прикладом ретельного збереження досвіду минулих років, відмови від критиканства й заперечення; задовго до дискусій про спрямованість навчально-виховного процесу в Австрії дійшли висновку про гуманістичний і демократичний характер освіти, врахування особливостей національного менталітету; заслуговує на увагу ідея генерального каталогу всіх австрійських бібліотек для учителів. Мова йде про своєрідне інформаційне забезпечення професійної підготовки; диференціація оплати праці вчителів (так звана таблиця рангів) [14].

Освітня система Австрії є добре налагодженою структурою, яка, з одного боку, консервативна і має свої незмінні компоненти, а з другого, постійно реформується, а отже, вдосконалюється [13].

Країною-новатором з питань організації системи професійної освіти, яка володіє міцною теоретичною й перевіреною практичною базою освіти, підґрунтям якої є складний історичний та національний шлях становлення країни, принципи полікультурності, професійно-орієнтованого навчання й систематичний контроль за вирішенням освітніх питань з боку держави, яка вважає освітню політику пріоритетною, є Бельгія. Як зазначає Ю. Закаулова, Бельгія однією із перших спробувала реформувати вищу професійну освіту, запровадити гнучку систему освітньо-кваліфікаційних рівнів, відкрити нові можливості для євроінтеграції, тобто, для створення єдиного європейського освітнього простору.

У межах системи вищої професійної освіти Бельгії функціонує чітка структура освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра, відповідно до якої вищий навчальний заклад пропонує студентові навчальні програми для здобуття рівня бакалавра професійного спрямування, бакалавра продовженого навчання у вищій школі чи в університетському коледжі, а також бакалавра академічного спрямування, магістра та магістра продовженого навчання в університеті. Варто звернути увагу на беззаперечну значущість перехідних програм (англ. – bridging programs), які значно спрощують процес переходу від одного освітнього рівня до наступного, тим самим даючи змогу здобувати кваліфікацію згідно з самостійно розробленим навчальним планом.

Характерною особливістю системи вищої освіти та підготовки фахівців у Бельгії є її прозорість та відсутність освітньої монополії. Це означає, що вона є максимально відкритою, і кожен має право здобути освіту згідно із своїм власним вибором. Функціонує низка університетів та вищих навчальних закладів неуніверситетського рівня, що гарантують здобуття дипломів міжнародного зразка, які одержують пільги від держави і повинні відповідати певним правовим вимогам [15].

Невід'ємною рисою академічної освіти Бельгії є її міжнародна спрямованість, повага до полікультурності та національної приналежності.

Розглядаючи науково-дослідну співпрацю університетів Бельгії слід відмітити, що вони не лише всебічно розвивають внутрішній сектор наукових досліджень, а й налагоджують зв'язки з вищими навчальними закладами за кордоном через різні програми обміну. Завдяки налагодженій системі моніторингу якості освіти й акредитації навчальних програм система вищої професійної освіти держави гарантує високоякісне навчання за численними напрямками [15].

Отже, система вищої професійної освіти та підготовки фахівців у Бельгії є прозорою, максимально відкритою. Університети Бельгії несуть відповідальність за якість освіти. Завдяки цьому система вищої професійної освіти держави гарантує високоякісне навчання студентів.

Особливістю професійної підготовки вчителів у Польщі є застосування інтерактивних методів у навчанні, що оптимізує розвиток їхніх умінь і навичок, зміцнює творчий процес і критичне мислення, досягнення спільних цілей разом з іншими студентами й педагогами.

Вступ Польщі до Європейського Союзу зумовив чергову хвилю модернізації в системі освіти, зокрема в системі навчання й удосконалення вчителів. Міністри освіти країн ЄС і Європейська комісія затвердили у 2002 році десятирічну програму розвитку освіти. У прийнятому 14 лютого 2002 року документі сформульовано три стратегічні та 13 тактичних цілей. Стратегічною метою було визнано поліпшення якості й ефективності системи освіти в ЄС. Першою тактичною метою стало підвищення якості навчання і професійного вдосконалення вчителів.

До ключових питань освіти, які потрібно вдосконалювати, щоб досягти поставленої мети – підготовки кваліфікованих фахівців, належать: опис знань і вмінь, якими повинні опанувати вчителі, які готують майбутнє покоління; створення умов, які полегшать учителям виконання поставлених перед ними завдань; реалізація якісного набору абітурієнтів на навчання, а також поліпшення їх навчання й фахового вдосконалення; підготовка вчителів, які здобули професійний досвід в інших галузях.

У Польщі дуже поширена методично-практична підготовка учителів. Процес методично-практичної підготовки майбутніх учителів охоплює чотири компоненти: психологічно-педагогічно-методична підготовка; самонавчання, донавчання й удосконалення власної праці (новаторство, творчість); практична підготовка (спостереження, пробні лекції); якісна ґрунтовна підготовка (організаційно-дидактична). Зазначимо, що ці компоненти взаємозв'язані й відіграють важливу роль у підготовці учителів.

Методично-практична підготовка майбутніх учителів повинна бути зв'язана з практичними вміннями. У процесі навчання практичних умінь важливу роль відіграє мотивувальна система до практичних дій студента. Крім того, активному позитивному впровадженню педагогічних практик, високий рівень роботи вчителів шкіл, дидактично-наукової діяльності академічних учителів, а також власне навчання й самонавчання. Однією з основних умов підвищення ефективності навчання у Польщі є кваліфікована підготовка студентів початкового навчання до професії вчителя.

Методично-практична підготовка студентів ґрунтується на: інтерпретації (програми навчання з галузі суспільно-природного середовища в початкових класах); пропозиціях (методичні рішення; пошук студентами в методичній літературі різноманітних вправ, завдань, ситуацій, які презентують та аналізують на заняттях паралельно з програмою й розробленням вправ, ігор, а також дидактичних засобів); спостереженнях (педагогічна практика вможливорює «упровадження в життя» методичних вправ, а також спостереження, подолання типових труднощів, які виникають у ході роботи); пробних уроках (передусім спільне розроблення планів і конспектів уроку) [16; 17; 18].

Підсумовуючи характерні ознаки розвитку системи педагогічної освіти та підготовки фахівців у ЄС, слід зазначити, що кожна країна ЄС несе повну відповідальність за організацію своєї системи освіти, фахове навчання та його зміст. Тож ЄС

не прагне розробляти спільну освітню політику, проте сприяє розвитку якісної освіти шляхом заохочення до співпраці країни-члени ЄС і, в разі потреби, підтримки та доповнення їхньої діяльності. В умовах євроінтеграції постає потреба тісної співпраці університетів у сфері наукових досліджень та обміну професійним педагогічним досвідом для функціонування єдиного європейського освітнього простору. Численні програми обміну для науково-педагогічних працівників, спільні міжуніверситетські науково-дослідні проекти, залучення промислового сектора до процесу наукової діяльності майбутніх спеціалістів – усе це сприяє виведенню вищої академічної освіти країн ЄС на якісно новий рівень – рівень інтернаціоналізації, що передбачає розвиток професійних зв'язків університетів на засадах міжнародної педагогічної та науково-дослідної співпраці.

Список використаної літератури

1. Закирьнова А. Х. Система профессиональной педагогической подготовки учителей массовой школы Франции на рубеже XX–XXI веков : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Х. Закирьнова. — Екатеринбург, 2004. — 196 с.
2. Лістарова Ж. Ю. Пріоритетні напрями реформування освітньої системи Великої Британії у контексті інтернаціоналізації / Ж. Ю. Лістарова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. — Київ : ДОВ Київ ; Вінниця : «Вінниця», 2008. — Вип. 19. — С. 43—47.
3. Кузнецова О. Ю. Развитие мовой освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX ст. : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. Ю. Кузнецова. — Х., 2002. — 494 с.
4. Чичук А. П. Развитие Освітньої Системи Великої Британії // Вісник Черкаського Університету. — 2017. — № 2. — Серія: Педагогічні науки — С. 239—142.
5. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. П. Задорожна. — Тернопіль, 2002. — 332 с.
6. Лавриченко Н. М. Франція / Н. М. Лавриченко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юніком Інтер, 2008. — 1040 с.
7. Бетяева Е. Я., Кузьмина Е. Н. Подготовка учителей во Франции / Бетяева Е. Я., Кузьмина Е. Н. // Подготовка учителей в развитых капиталистических странах. — М. : МГПИ, 1983. — С. 44—64.
8. Корсак К. В. Система освіти Франції: цілі, структура, досягнення і проблеми / К. В. Корсак // Вища освіта України. — 2001. — № 1. — С. 91—102.
9. Роляк А. О. Підготовка вчителя в Данії : метод. рек. / А. О. Роляк. — Кам'янець-Подільський : Абетка, 2010. — 47 с.
10. Махиня Н. В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність : навч. посіб. з грифом Міністерства освіти і науки України (лист від 10.01.2009 р. № 1. 4/18-г-146) / Н. В. Махиня. — Черкаси: ЧДТУ, 2010. — 296 с.
11. Литвин Л. В. Ідеї Вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті [Текст] : дис... канд. пед. наук : 13. 00. 01 / Литвин Лілія Володимирівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — К., 2011. — 265 арк.
12. П'янкowska І. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. В. П'янкowska. — Черкаси, 2013. — 20 с.
13. Когут Н. М. Особливості підготовки вчителів іноземних мов початкової школи в Австрії / Н. М. Когут [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_9/?print
14. М'яковський М. Є. Юридичні аспекти розвитку освіти в Австрії періоду кінця XVIII–XIX ст. / М. Є. М'яковський // Педагогічний альманах. — 2011. — Випуск 12. — Частина 3. — С. 284—92.
15. Закаулова Ю. В. Розвиток університетської освіти Бельгії в умовах євроінтеграційних процесів : навч. посіб. / Ю. В. Закаулова ; Нац. ун-т Львів. політехніка. — Л. : Вид-во Львів. політехніки, 2011. — 76 с.
16. Кучай О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі : монографія. — Черкаси: видавець Третяков О. М., 2014. — 362 с.
17. Кучай О. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій / О. В. Кучай // Вісник Черкаського університету. — Серія: Педагогічні науки. Випуск № 34(247). — 2012. — С. 137—140.
18. Кучай О. Формирование информационной компетенции — одна из ведущих задач подготовки будущего учителя // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — Серия: «Педагогика и психология». — 2010. — № 1(1). — С. 23—25.

References

1. Zakiryanova A. Kh. (2004) Systema professyonal'noy pedahohycheskoy podhotovky uchyteley massovoy shkoly Frantsyy na rubezhe XX — XXI vekov [The system of professional pedagogical training of teachers of the French mass school at the turn of the 20th — 21st centuries] : dyss.... kand. ped. nauk : 13. 00. 01. Ekaternyburh,. 196. [in Russian].

2. Listarova Zh. Yu. (2008) Priorytetni napryamy reformuvannya osvity u konteksti internatsionalizatsiyi [Priority directions of the reform of the educational system of the Great Britain in the context of internationalization]. Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy : zb. nauk. pr. / redkol. : I. A. Zyazyun (holova) [ta in.]. Kyiv : DOV Kyiv ; Vinnytsya : «Vinnytsya», Vyp. 19. 43—47. [in Ukrainian].
3. Kuznetsova O. Yu. (2002) Rozvytok movnoyi osvity u serednikh i vyshchikh navchal'nykh zakladakh Velykoyi Brytaniyi druhoi polovyny XX st. [Development of language education in secondary and higher educational institutions of Great Britain of the second half of XX century]: dys.... d-ra ped. nauk: 13. 00. 01. KH., 2002. 494. [in Ukrainian].
4. Chychuk A. P. (2017) Rozvytok Osvitn'oyi Systemy Velykoyi Brytaniyi [The Development of the UK Educational System] Visnyk Cherkas'koho Universytetu. № 2. — Seriya: Pedagogichni nauky 239-142.. [in Ukrainian].
5. Zadorozhna I. P. (2002) Osoblyvosti metodychnoyi pidhotovky vchyteliv anhliyskoyi movy u Velykoyi Brytaniyi [Peculiarities of methodical preparation of English language teachers in Great Britain]: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 Ternopil, 332 s. [in Ukrainian].
6. Lavrychenko N. M. (2008) Frantsiya [France] Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrayiny: hol. Red.. V. H. Kremen'. K. : Yunikom Inter, 1040. [in Ukrainian].
7. Betyayeva Ye. YA., Kuz'mina Ye. N. (1983) Podgotovka uchiteley vo Frantsii [Teacher training in France] Podgotovka uchiteley v razvitykh kapitalisticheskikh stranakh. M. : MGPI, 44—64. [in Russian].
8. Korsak K. V. (2001) Sistema osvity Frantsiyi: tsili, struktura, dosyahnennya i problemy [The System of Education in France: Goals, Structure, Achievements and Problems] Vyshcha osvita Ukrayiny. № 1. 91—102. [in Ukrainian].
9. Rolyak A. O. (2010) Pidhotovka vchytelya v Daniyi [Teacher Training in Denmark]: metod. rek. Kamyanets'-Podil's'kyy : Abetka, 47. [in Ukrainian].
10. Makhynya N. V. (2010) Pedagogichna osvita u Nimechchini: istoriya ta suchasnist' [Education in Germany: History and Modernity] : navch. posib. z hryfom Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny (lyst vid 10. 01. 2009 r. № 1. 4/18-h-146) Cherkasy: CHDTU, 296. [in Ukrainian].
11. Lytvyn L. V. (2011) Ideyi Val'dorfs'koyi pedagogiky u vitchyzniani osviti [Ideas of Waldorf pedagogy in native education]: dys.... kand. ped. nauk : 13. 00. 01 / Lytvyn Liliya Volodymyrivna ; Nats. akad. ped. nauk Ukrayiny, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. K. 265. [in Ukrainian].
12. Piankovska I. V. (2013) Kompetentnisnyy pidkhid u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy u vyshchikh navchal'nykh zakladakh Nimechchyny [Competency approach in the professional training of future foreign language teachers in higher educational institutions in Germany] : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13. 00. 04 Cherkasy, 20. [in Ukrainian].
13. Kohut N. M. Osoblyvosti pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov pochatkovoyi shkoly v Avstriyi [Peculiarities of Preparation of Teachers of Foreign Languages for Elementary Schools in Austria] [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_9/?print [in Ukrainian].
14. Miaskovskiy M. YE. (2011) Yurydychni aspekty rozvytku osvity v Avstriyi periodu kintsya XVIII — XIX st. [Legal aspects of the development of education in Austria during the late XVIII-XIX centuries] Pedagogichnyy al'manakh. Vypusk 12. Chastyna 3. 284—92. [in Ukrainian].
15. Zakaulova YU. V. (2011) Rozvytok universytet-s'koyi osvity Bel'hiyi v umovakh yevrointehratsiynykh protsesiv [Development of university education in Belgium in the conditions of European integration processes]: navch. posib. Nats. un-t L'viv. politekhnika. L. : Vyd-vo L'viv. politekhniki, 76. [in Ukrainian].
16. Kuchai O. (2014) Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy mul'tymediynykh tekhnolohiy u vyshchikh navchal'nykh zakladakh Pol'shchi [Theoretical and methodological principles of preparation of future teachers of elementary school by means of multimedia technologies in higher educational institutions of Poland] : monohrafiya. Cherkasy: vydavets' Tretyakov O. M. 362. [in Ukrainian].
17. Kuchai O. (2012) Osoblyvosti pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy mul'tymediynykh tekhnolohiy [Features of the training of future primary school teachers by means of multimedia technologies] Visnyk Cherkas'koho universytetu. Seriya: Pedagogichni nauky. Vypusk № 34(247). 137-140. [in Ukrainian].
18. Kuchai O. (2010) Formyrovanye ynfomatsonnoy kompetentsyy — odna yz vedushchykh zadach podhotovky budushcheho uchytelya [Formation of information competence — one of the main tasks of preparing the future teacher] Vektor nauky Tol'yattynskoho hosudarstvennogo unyversyteta. Seriya: "Pedagogika y psikhologiya". № 1(1). 23-25. [in Ukrainian].

Кучай Т., Орос И. Модели подготовки будущих учителей в европейских странах

В статье раскрываются модели подготовки будущих учителей в европейских странах. Выявлены особенности организации процесса подготовки учителей в странах, таких как: Великобритания, Франция, Германия, Дания, Австрия, Бельгия, Польша. Освещается потребность тесного сотрудничества университетов в сфере научных исследований и обмена профессиональным педагогическим опытом для функционирования единого европейского образовательного пространства.

Ключевые слова: подготовка учителей, разные страны, образование, Европа.

Kuchai T., Oros I. Future teacher training models in the European countries

The article reveals models for the training of future teachers in European countries. The peculiarities of organizing the teacher training process in countries such as: Great Britain, France, Germany, Denmark, Austria, Belgium, Poland are revealed. The need for close cooperation of universities in the field of scientific research and the exchange of professional pedagogical experience for the functioning of a single European educational space is highlighted. Numerous exchange programs for scientific and pedagogical workers, joint inter-university research projects, the involvement of the industrial sector in the process of scientific activity of future specialists – all of this contributes to the emergence of higher academic education in the EU countries to a qualitatively new level – the level of internationalization, which involves the development of professional ties universities on the basis of international pedagogical and research cooperation.

Key words: teacher training, different countries, education, Europe.

Стаття надійшла до редколегії 11.12.2017

УДК 37.378.004

Олександр КУЧАЙ

доктор педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів
і природокористування України, м. Київ, Україна
e-mail: kuchay@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлюються особливості дистанційного навчання у вищій школі. Розкрито цілі дистанційної освіти та основні принципи ефективної взаємодії організації дистанційного навчання. Головною особливістю дистанційного навчання є його психологічний аспект. Дистанційне навчання доречно як додатковий вид освіти, коли є певна база знань, отримана студентом в очній формі, тоді у студента вже є мотивація – підвищення рівня кваліфікації для отримання більш високооплачуваної роботи.

Ключові слова: дистанційне навчання, освіта, студент, ВНЗ.

Незначний за обсягом час існування системи дистанційної освіти, що базується на використанні сучасних технічних засобів збереження та доставки інформації, масової комунікації, не сприяє створенню розвинених наукових теорій у цій галузі. У тому вигляді, в якому вони вже існують, вони більше стосуються технічної й організаційної сторін функціонування цієї системи. Суто психологічні і педагогічні аспекти системи дистанційної освіти до сьогодні залишаються найменш науково-теоретично обґрунтованими й усвідомленими. Однак вітчизняний і зарубіжний досвід практики дистанційної освіти, що вже склався, наближає нас до розуміння сутності та особливостей цієї системи, заснованої на використанні специфічних освітніх технологій, сучасних методик навчання, технічних засобів і способів передачі інформації, інформаційних та телекомунікаційних технологій, дає змогу осмислити їх на рівні теоретичної концепції [1].

Сутність дистанційного навчання й особливості його використання у процесі професійної підготовки фахівців у ВНЗ розглянуто і конкретизовано у роботах Ю. Бикова, В. Дивака, Н. Думанського, Т. Крамаренка, В. Кухаренко, Є. Полата, В. Попова, М. Рибалки, О. Сиротенка, В. Трохименка, О. Хуторського.

Маємо на меті виявити особливості дистанційного навчання у вищій школі.

Дистанційне навчання ставить перед педагогами нові вимоги не тільки в змістовій сфері освіти, а й у технологічній. Воно вимагає створення спеціальних навчальних матеріалів. До особливостей дистанційного навчання слід віднести його інтерактивний характер, необхідність чіткого планування у часі, інтенсивність дискусій, необхідність участі слухачів у коригуванні структури, змісту і ефективності курсу. Курс дистанційного

навчання це цілісний процес, що припускає індивідуальний пошук нових знань, обмін листами з викладачем і студентами, звернення до електронних періодичних видань. Систематичний контроль здійснюється у формах оперативного зворотного зв'язку і автоматичного контролю [2].

В даний час до навчання ставляться нові високі вимоги, які зумовлені швидким розвитком технічних можливостей. Базовими принципами, на основі яких створюються системи дистанційної освіти, є – доступність навчання. В умовах постійної зайнятості процес навчання повинен починатися коли завгодно (коли є час); тривати скільки завгодно (скільки є часу); він може бути раптово припинений або перерваний і продовжений з будь-якого місця. Необхідно враховувати суб'єктивні особливості учнів: початкові знання, специфіку освоєння матеріалу і т.п.; використання великої кількості довідкової інформації в якості додаткової. У разі, якщо користувач не враховує цю інформацію, вона йому надається саме як суміжна, що знаходиться в певних зв'язках з питанням, безпосередньо цікавлять учня; використання нових форм представлення та організації інформації, що забезпечують максимальну ступінь її сприйняття.

Також використовується нелінійна форма організації матеріалу, при якій його одиниці представлені як система можливих переходів і зв'язків між ними, що дає можливість адекватного представлення різних аспектів наданого матеріалу. Все це дозволяє в максимальному ступені забезпечити адаптивність навчання; – достовірність сертифікації знань. У системах дистанційної освіти при сертифікації знань очного контакту, як правило, не існує. Відповідно і методики сертифікації знань мають суттєві відмінності від методик, які використовуються при очному навчанні.

Найбільш поширеними при дистанційному навчанні є методики, засновані на тестуванні. І актуальною при цьому стає проблема оцінки знань при відсутності очного контакту, коли немає гарантій того, що іспит здав безпосередньо навчається, а не хтось інший [3].

Головною особливістю дистанційного навчання є його психологічний аспект, в першу чергу для слухача, тому що ефективність навчання, що складається в основному з самостійної роботи, на 95% залежить від учня, його волі, уваги, посидючості і самоконтролю. Дистанційне навчання доречно як додатковий вид освіти, коли є певна база знань, отримана студентом в очній формі, тоді у студента вже є мотивація – підвищення рівня кваліфікації для отримання більш високооплачуваної роботи. Але замінити традиційну освіту дистанційне не може в силу психологічних особливостей:

- відсутність живого діалогу з викладачем, який не може поділитися всіма своїми знаннями і особистим досвідом, а діє лише в рамках програми;
- відсутність індивідуального підходу: при дистанційному навчанні неможливо врахувати особливості кожного учня і знайти до нього підхід;
- відсутність змагального духу: при очному навчанні в силу обмеженості часу студенти намагаються показати максимум своїх знань, відповідально готуються до занять, щоб виділитися на тлі інших;
- викладач не може дисциплінувати учня, результат дистанційного навчання залежить тільки від самодисципліни слухача, яка не завжди знаходиться на належному рівні;
- неможливо визначити рівень знань учня в силу дистанційного контролю знань, в ході якого він може користуватися матеріалами або підказками.

Таким чином, дистанційне навчання перетворює викладачів в консультантів та координаторів процесу навчання, а студента в самостійну особистість, від якого потрібно виняткова воля, працьовитість, самоорганізація і самодисципліна [4].

Цілі дистанційної освіти можна сформулювати наступним чином: 1) введення в процес навчання новітніх освітніх технологій і створення за допомогою цього сучасного освітнього простору; 2) стимулювання самостійної пошукової роботи

учнів, що спрямовується викладачами; 3) поступовий перехід від репродуктивного навчання до більш сучасного: креативного [5].

Ще однією особливістю дистанційного навчання є зв'язок між суб'єктами освітнього процесу. Тому особливі вимоги пред'являються до всіх характеристик зв'язку – технічним, організаційним, психолого-педагогічним.

Більшість дослідників (Бейтс, Деніел, Кабанова, Прохоров, Сьюарт і ін.) Звертають увагу на особливе значення організації міжособистісного спілкування в дистанційному навчанні. Також підкреслюється роль зворотного зв'язку в цьому процесі. Спілкування є основою будь-якого навчання, так як саме в спілкуванні передається соціокультурний досвід від педагога до учнів. При організації дистанційного навчання необхідно дотримуватися наступних основних принципів ефективної взаємодії:

- ретельна організація дидактичного діалогу; імітування діалогу в навчальних матеріалах;
- організація персональної підтримки студентів у період між стаціонарними заняттями: консультації, надання інформації, в якій студенти можуть бути зацікавлені (про майбутні віртуальних події, про надходження нової інформації на сайті, створення навчальних спільнот і т. д.);
- розподіл інтерактивної діяльності в оптимальному співвідношенні з самостійною роботою студента [6].

Висновки і перспективи досліджень. Дистанційне навчання включає застосування різних педагогічних технологій у віртуальному середовищі, дозволяє подолати багато проблем традиційного навчання, максимально розширює аудиторію студентів, дає можливість задоволення індивідуальних освітніх потреб студента і реалізації його творчого потенціалу. Психолого-педагогічні особливості дистанційного навчання складаються з специфіки віртуального середовища, особливостей взаємодії в цьому середовищі і організації інформації в умовах віртуальної взаємодії. Ці особливості зумовлюють організацію даної форми навчання, які застосовуються засоби і методи, а також форми контролю та оціночну діяльність. В даний час інформаційні технології і віртуальне середовище ще не стали загальнокультурним практиками, але мають великий потенціал у розвитку освіти.

Список використаних джерел

1. Особливості дистанційного навчання [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://pidruchniki.com/1209061355085/pedagogika/osoblivosti_distantsiynogo_navchannya.
2. Юнчик В. Л. Методичні особливості дистанційного навчання // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. — Випуск 7 (50), 2013.

3. Михалёва Г. В., Ромашова Т. В. Особенности дистанционного обучения в системе образования // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). — Уфа: Лето, 2014. — С. 39—41.
4. Особенности дистанционного обучения [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://sociology.net.ru/communico/osobennosti-distantsionnogo-obucheniya/>.
5. Особенности, цели и задачи дистанционного образования [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://si-sv.com/publ/6-1-0-164>.
6. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-distantsionnogo-obucheniya>.

References

1. Osoblyvosti dystantsiynoho navchannya Features of distance learning] [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: http://pidruchniki.com/1209061355085/pedagogika/osoblivosti_dystantsiynogo_navchannya.
2. Yunchyk V. L. (2013) Metodychni osoblyvosti dystantsiynoho navchannya [Methodical features of distance learning] Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vykhovannya v zakladakh osvity: Zbirnyk naukovykh prats'. Naukovi zapysky Rivnens'koho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Vypusk 7 (50).
3. Mykhalova H. V., Romashova T. V. (2014) Osobennosti dystantsyonnoho obuchenyya v systeme obrazovanyya [Features of distance learning in the education system] Aktual'nye voprosy sovremennoy pedahohyky: materyaly V Mezhdunar. nauch. konf. (h. Ufa, may 2014 h.). Ufa. 39-41.
4. Osobennosti dystantsyonnoho obuchenyya [Features of distance learning] [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: <http://sociology.net.ru/communico/osobennosti-distantsionnogo-obucheniya/>.
5. Osobennosti, tsely y zadachy dystantsyonnoho obrazovanyya [Features, goals and objectives of distance education] [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: <http://si-sv.com/publ/6-1-0-164>.
6. Psykholoho-pedahohycheskye osobennosti dystantsyonnoho obuchenyya [Psychological and pedagogical features of distance learning] [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-distantsionnogo-obucheniya>.

Кучай А. Особенности дистанционного обучения в высшей школе

В статье освещаются особенности дистанционного обучения в высшей школе. Раскрыты цели дистанционного образования и основные принципы эффективного взаимодействия организации дистанционного обучения. Главной особенностью дистанционного обучения является его психологический аспект. Дистанционное обучение уместно как дополнительный вид образования, когда есть определенная база знаний, полученная студентом в очной форме, тогда у студента уже есть мотивация – повышение уровня квалификации для получения более высокооплачиваемой работы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студент, вузов.

Kuchay O. Features of distance training in high school

The article highlights the features of distance learning in higher education. The aims of distance education and the main principles of effective interaction of distance education organization are revealed. The main feature of distance learning is its psychological aspect. Distance learning is appropriate as an additional form of education, when there is a certain knowledge base, obtained by the student in full-time form, then the student already has a motivation – raising the level of qualification for higher paid work.

Distance learning involves the use of various pedagogical technologies in the virtual environment, allows you to overcome many problems of traditional education, maximizes the audience of students, provides the opportunity to meet the individual educational needs of the student and the realization of his creative potential. Psychological and pedagogical features of distance learning consist of the specifics of the virtual environment, the features of interaction in this environment and the organization of information in the conditions of virtual interaction. These peculiarities determine the organization of this form of training, the means and methods used, as well as the forms of control and evaluation activities. Currently, information technology and the virtual environment have not yet become common cultural practices, but have great potential in the development of education.

Key words: distance learning, education, student, university.

Стаття надійшла до редколегії 11.11.2017

УДК 376-056.36:373.2

Ірина ЛИСЕНКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та спеціальної освіти
Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу
«Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Миколаїв, Україна

Світлана МЕДВЕДЄВА

магістрантка Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини
вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: kazka83@inbox.ru

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК У РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається проблема розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку. Подаються результати теоретичного аналізу, накопиченого в корекційній педагогіці та психології, досвід вивчення особливостей психічного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. Визначено особливості та переваги використання інноваційних методик, зокрема блоків Дьєнеша і паличок Х. Кюізенера, у розумовому розвитку дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку. Наводяться приклади ігор з блоками Дьєнеша і паличками Х. Кюізенера, за допомогою яких розвиваються навички розумової діяльності вихованців, стимулюється логічне мислення, формується інтелект.

Ключові слова: дошкільники, затримка психічного розвитку, розумовий розвиток, інноваційні методики, палички Х. Кюізенера, блоки Дьєнеша.

В умовах перебудови системи освіти в Україні посилена увага приділяється проблемі виховання і розвитку дітей з особливими потребами, значну частину яких складають діти із затримкою психічного розвитку. У зв'язку з тим, що в наш час в Україні зростає кількість дітей цієї категорії, зміст і методика корекційної роботи з ними набуває особливої значущості. Актуальності набуває пошук нетрадиційних методів навчання, спрямованих на формування активності дітей, розвиток у них творчого, продуктивного мислення; забезпечення взаємодії учасників освітнього процесу. Вимагають подальшої розробки питання розвитку мисленнєвих операцій, розуміння словесних вказівок педагога, уміння відповідати на його запитання та формувати власні запитання до нього, що досягається за рахунок використання нетрадиційних методів і прийомів роботи.

Вивчення теорії і практики розумового розвитку дітей із затримкою психічного розвитку свідчить, що за широтою застосування найчастіше використовуються традиційні методи навчання. На жаль, значно рідше мають місце на заняттях інноваційні методи і прийоми навчання.

Метою статті є вивчення проблеми використання інноваційних методик у розумовому розвитку дітей старшого дошкільного віку з затримкою

психічного розвитку в дошкільному навчальному закладі.

Проблема затримки психічного розвитку займає значне місце в сучасній спеціальній психології. Затримка психічного розвитку полягає в недостатності загального обсягу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, недостатній інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкій насичуваності інтелектуальною діяльністю [2].

На проблемі формування окремих психічних функцій у дітей із затримкою психічного розвитку зосередили свої наукові дослідження А. Обухівська, Т. Сак, Н. Стадненко, В. Тарасун, О. Хохліна, С. Шевченко та ін. [5]. Проведене узагальнення наукових джерел дозволяє констатувати різноманіття теоретичних підходів, під якими розглядаються всі аспекти проблеми розумового розвитку дитини із затримкою психічного розвитку, накопичений багатий матеріал про особливості мовленнєвого та інтелектуального розвитку даного контингенту. Нині у психології і педагогіці затримку психічного розвитку зараховують до категорії слабо виражених відхилень у психічному розвитку, вона посідає проміжне місце між нормою і патологією [4, 33].

Сучасні дослідники (Н. Бастун, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединська, М. Певзнер, Є. Слепович,

В. Тарасун) констатують у дітей із затримкою психічного розвитку недостатню сформованість аналітико-синтетичної діяльності в усіх видах мислення: дітям важко виокремити складові частини багатоелементної фігури, встановити особливості їх розташування, вони не враховують малопомітні деталі, утруднене синтезування, тобто уявне об'єднання певних властивостей об'єкта. До старшого дошкільного віку в дітей із затримкою психічного розвитку не формується відповідний віковим можливостям рівень словесно-логічного мислення: вони не виділяють істотних ознак при узагальненні, узагальнюють або за ситуативним, або за функціональними ознаками [2]. О. Заширінською визначено, що діти із затримкою психічного розвитку не можуть самостійно на достатньому рівні планувати свої дії та контролювати їх; з труднощами переключаються з одного завдання на інше, їхні дії уповільнені та хаотичні. Під час виконання завдання вони не помічають своїх помилок, виявляють слабку зацікавленість у результаті, у зв'язку з цим відмовляються виконувати запропоновані вправи [11].

Вчені (Г. Єфремова, В. Ковальов, А. Мельникова) вказують на такі особливості психічного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку, як труднощі у формуванні навичок елементарних розумових операцій; легкі порушення інтелектуальної та мовленнєвої діяльності, зниження працездатності, уваги, пам'яті [10].

Особливості системи розумового виховання дошкільників досліджує у своїх працях О. Фунтікова; проблему формування пізнавальних здібностей обґрунтували Л. Проколієнко, О. Проскура; окремі напрями розумового розвитку досліджують А. Богуш, К. Стрюк, К. Крутій, К. Щербакова. Недостатньо вивченою, на наш погляд, залишається проблема формування в дітей із затримкою психічного розвитку обсягу знань про навколишні предмети та явища, способи мисленнєвої діяльності – уміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, робити прості узагальнення.

Психолого-педагогічне вивчення дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (У. Ульяновська, В. Лубовський) виявили ряд особливостей їх психологічного розвитку: зниження працездатності, недостатня продуктивність довільної пам'яті, більш низький рівень сприймання, відставання в розвитку словесно-логічного мислення, нестійкість уваги, бідний словниковий запас, обмежений запас загальних відомостей та уявлень про навколишнє середовище, про властивості і функції предметів дійсності, труднощі в рахунку [9]. Відзначимо, що в дошкільників перш за все відсутня готовність до інтелек-

туального зусилля, необхідного для успішного вирішення поставленого перед ними інтелектуального завдання.

На нашу думку, з метою формування в дітей інтелектуальних операцій, розвитку навичок розумової діяльності та стимуляції логічного мислення, підтримування їхньої уваги на заняттях необхідна організація активної та цікавої мисленнєвої діяльності. І в цьому велику роль відіграють інноваційні методики, такі як палички Х. Кюізенера та блоки Дьєнеша. Дидактичний матеріал дозволяє дітям із затримкою психічного розвитку розв'язувати завдання, використовуючи логічне мислення, виявляти в об'єктах різноманітні властивості, називати їх, робити висновки.

Використання інноваційних методик у розумовому розвитку дітей із затримкою психічного розвитку забезпечує розвиток пізнавальної активності дитини, ініціативності, самостійності у мисленні, монологічного мовлення. Вихователь ретельно відбирає наочність, яка дозволяє дітям оволодіти необхідним змістом знань для кожної дитини.

У своїй роботі з розумового розвитку дітей поставлено наступні завдання:

- формувати в дошкільників такі операції: аналіз – синтез; порівняння; використання частки заперечення «не»; класифікації; упорядкованість дій; орієнтування у просторі;
- формування вміння міркувати, доводити, логічно мислити;
- розвивати та підтримувати в дітей пізнавальний інтерес;
- розвивати комунікативні навички, впевненість у собі, творчу уяву, прагнення до подолання труднощів.

Для ефективного розумового розвитку дітей із психічного розвитку затримкою необхідно забезпечити такі педагогічні умови: створити відповідне предметно-розвивальне середовище з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей; викликати позитивні емоційні стимули та забезпечити необхідну мотивацію дітей до активної ігрової діяльності з блоками Дьєнеша та паличками Кюізенера.

Враховуючи той факт, що в мисленні дитини відображається перш за все те, що спочатку здійснюється в практичних діях з конкретними предметами, робота з універсальним дидактичним матеріалом дозволяє покласти практичні, зовнішні дії на внутрішній план, створити повне, чітке та в достатній мірі узагальнене уявлення про поняття.

У процесі різноманітних дій з логічними блоками Дьєнеша (розбиття, викладання за певними правилами, перестроювання) діти з затримкою

психічного розвитку оволодівають різноманітними мисленнєвими уміннями, важливими як для набуття елементарних математичних уявлень, так і для загального інтелектуального розвитку. У спеціально розроблених іграх і вправах з блоками діти опановують такі логічні прийоми як порівняння, аналіз і синтез, абстрагування, класифікація, узагальнення, заперечення. У них розвивається елементарна алгоритмічна культура мислення, здатність виконувати дії подумки.

Широко відомий дидактичний матеріал, розроблений бельгійським математиком Х. Кюїзенером. Палички Кюїзенера ще називають кольоровими паличками, кольоровими числами, кольоровими лінієчками. За допомогою цього матеріалу діти накопичують чуттєвий досвід, здійснюють найпростіші обчислення, вимірювання, порівнюють, вчаться переводити практичні, зовнішні дії у внутрішній план. Кольорові палички підводять дітей до усвідомлення співвідношень «більше-менше», «більше-менше на...», вони вправляються в запам'ятовуванні числа з одиниць і двох менших чисел.

Заняття з паличками допомагають дитині опанувати кількісну та порядкову лічбу, з'ясувати взаємозв'язок між кількістю, числом і цифрою, що його позначає, засвоїти склад числа до 10 і поняття числового ряду, навчитися додавати й віднімати числа в межах 10. За допомогою паличок малюк легко порівнює довжину, висоту, ширину, товщину предметів, будує послідовності й виконує найпростіші вимірювання. Вправлятися з паличками діти можуть індивідуально або по кілька осіб, невеликими підгрупами. Можлива і фронтальна робота з усіма дітьми.

Підбір вправ здійснюється з урахуванням можливостей дітей, рівня їхнього розумового розвитку, інтересу до розв'язання інтелектуальних і практичних завдань. При цьому важливо дотримуватися принципу «від простого до складного».

Ігрові елементи у вправах пропонуються у формі ігрової мотивації та змагання. В іграх з паличками, які мають характер змагання, дитині слід надавати можливість прояву самостійності у пошуку відповіді на поставлене запитання, вчити висувати припущення та перевіряти їх, здійснювати практичні та уявні проби. Допомогу дитині краще надавати в непрямій формі, пропонуючи подумати ще раз, але по-іншому, спробувати виконати завдання, схвалюючи її правильні дії і судження.

Вправи можуть мати комплексний характер, що дозволяє розв'язувати одночасно кілька завдань. Бажано передбачати та організовувати роботу так, щоб розглянути з дітьми всі можливі варіанти розв'язання завдання.

Всі дидактичні вправи проводяться в ігровій формі і мають характер змагання. Дітям надається можливість проявляти самостійність у пошуку рішення або відповіді, вони вчаться висувати припущення і перевіряти їх, здійснюють практичні і мисленнєві проби.

Блоки Дьенеша – універсальний дидактичний посібник, який дозволяє розв'язувати завдання з розвитку логічного мислення в дітей із затримкою психічного розвитку: розвивати уявлення про множину, операції над ними (порівняння, класифікація, розбиття); формувати уявлення про поняття: алгоритм, кодування, декодування інформації, кодування зі знаком заперечення; розвивати вміння виявляти властивості предметів, називати їх, позначати їхню відсутність, узагальнювати об'єкти за їх властивостям, пояснювати схожість і відмінності об'єктів, пояснювати свої міркування. Виходячи з цих завдань, ми використовували блоки у спільній та самостійній ігровій діяльності дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, організовуючи дидактичні, рухливі або сюжетно-рольові ігри. Логічні блоки можна використовувати в рухливих іграх як предметні орієнтири, на позначення будиночків, доріжок, лабіринтів; як настільно-друковані, виготовити карти до ігор «Розсели мешканців», «Якої фігури не вистачає», «Знайди місце фігури», «Гловоломки». У сюжетно-рольових іграх, наприклад, «Магазин», гроші позначаються блоками, ціни на товар – кодовими картками. У грі «Пошта» – адреса на посилці, листівці, листі позначається блоками, адреса на домівці – кодовими картками. У грі «Поїзд» – білети, місця.

У роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку були використані різноманітні ігри. Варіативність ігор з блоками забезпечує можливість використання їх практично в будь-який режимний момент. А також дозволяє реалізувати індивідуальний підхід до кожної дитини за рахунок ускладнення або спрощення завдань (використання 1, 2, 3 або 4 ознак одночасно). Спочатку необхідно надати дитині можливість самостійно використати блоки на власний розсуд в іграх. Під час таких ігор діти встановляють, що вони мають різну форму, колір, величину і товщину. Ефективність блоків дає можливість розвивати в дітей не тільки пізнавальні процеси, але й психічні: увагу, пам'ять, мислення, мовлення.

У багатьох іграх з логічними фігурами використовуються картки з символами властивостей. Знайомство дитини з затримкою психічного розвитку з символами властивостей – сходинка в освоєнні всієї знакової культури, грамоти математичних символів, програмування. На картках

умовно позначені властивості блоків (колір, форма, розмір, товщина).

Гра «Побудуй ланцюжок» має кілька варіантів вибудовування фігур:

1. Побудова ланцюжка з різних фігур (за кольором, розміром, товщиною).
2. Побудова ланцюжка з фігур різних за кольором і формою – по черзі.
3. Побудова ланцюжка з фігур однакових за формою, але різних за кольором.
4. Побудова ланцюжка з фігур однакових за кольором, але різних за величиною.
5. Побудова ланцюжка з фігур однакових за величиною, але різних за кольором і формою.

Діти з затримкою психічного розвитку важко орієнтуються в складанні таких вибудовувань, їм потрібні додаткові інструкції та роз'яснення. Для закріплення такі вправи потрібно повторювати кілька занять. Блоки Дьенеша спонукають дітей до активної мисленнєвої і практичної діяльності; мотивують активність у самовираженні, пошуку та знаходженні відповіді, проявах здогадки. У групі дітей із затримкою психічного розвитку створюються сприятливі умови для логико-математичного розвитку, формування у вихованців умінь встановлювати контакт з партнерами. У спільній діяльності розвивається така важлива природна якість поведінки, як невимушеність, виробляються механізми самоконтролю.

Розвиток логічного мислення дітей із затримкою психічного розвитку – процес тривалий і трудомісткий. Вихователь повинен забезпечити домірність участі у спільній діяльності дітей, з урахуванням інтересів та можливостей кожного, а також сприятливі умови для оптимального прояву пізнавальної та ігрової активності дітей.

Діти складають фігури за зразком та власному задумом; оперують властивостями предметів, кодують і декодують інформацію про них; розв'язують логічні завдання, головоломки; мають уявлення про алгоритм; встановлюють математичні зв'язки. Систематичне використання розвиваль-

них ігор та вправ позитивно впливає на рівень розвитку розумових здібностей дошкільників із затримкою психічного розвитку. Діти виконують завдання з бажанням, тому що основне значення має ігрова форма завдань. Їх захоплюють включені в завдання елементи сюжету, можливість виконувати ігрові дії з матеріалом.

Використання інноваційних методик у роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку сприяє їхньому всебічному розвитку; формуванню ініціативності, відповідальності в умовах свободи вибору; максимальній ефективності оволодіння знаннями, розвитку аналітичних функцій розумової діяльності, коли дитина може виявити і виправити власну помилку; розвитку в дітей елементарних математичних уявлень (уявлень про якість, властивості та відношення предметів, конкретні величини, числа, геометричні фігури, залежності та закономірності); розвитку сенсорних (предметно-дієвих) способів пізнання елементарних властивостей і відносин: обстеження, зіставлення, угруповання, впорядкування, розподіл за ознаками; розвитку точності сприйняття; концентрації уваги; пам'яті дитини і вміння працювати за зразком; привчання до порядку; розвитку точної, аргументованої і доказової мови, збагаченню словника дитини.

Таким чином, відставання психічного розвитку дошкільників найбільше позначається на розвитку їх мислення, яке синтезує в собі всі психічні процеси. Використовуючи інноваційні методики, такі як палички Х. Кюізенера та блоки Дьенеша у розумовому розвитку дітей із затримкою психічного розвитку, важливо враховувати рівень розвитку кожного вихованця, ступінь складності досліджуваного матеріалу, специфіку використовуваних дидактичних засобів, вікові та індивідуальні особливості дитини, цілі й завдання корекційної роботи. Це дає можливість допомогти дитині краще контролювати й оцінювати свої дії, навчитися працювати за вказівкою педагога й спрямовувати свою увагу не лише на результат, а й на сам процес виконання завдання.

Список використаних джерел

1. Деревянкіна Н. А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития / Н. А. Деревянкіна. — Ярославль, 2003. — 158 с.
2. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання : [навч. посібник для педагогів і шкільних психологів] / Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. — К. : ІЗМН, 1997. — 128 с.
3. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / [упор. : К. Л. Крутий, О. О. Фунтікова]. — Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. — 324 с.
4. Карчевська І. Магнітна дошка як засіб активізації пізнавального розвитку дітей із ЗПР / І. Карчевська // Дефектолог. — 2017. — № 1. — С. 33—36.
5. Конфорович А. Г. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку / А. Г. Конфорович, З. Є. Лебедева. — К. : Вища школа, 1976. — 232 с.
6. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. звання канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. С. Марченко. — К., 2001. — 20 с.
7. Михайлова З. А. Логико-математическое развитие дошкольников: игры с логическими блоками Дьенеша и цветными палочками Кюизенера / З. А. Михайлова, Е. А. Носова. — СПб. : ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2013. — 128 с.

8. Новикова В. П. Развивающие игры и занятия с палочками Кюизенера. Для работы с детьми 3–7 лет / В. П. Новикова, Л. И. Тихонова. — М.: Мозаика-Синтез, 2013. — 88 с.
9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. — К.: Академвидав, 2015. — 448 с.
10. Савчук Л. О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. О. Савчук. — К., 2006. — 21 с.
11. Сак Т. В. Особливості формування причинно-наслідкового мислення у дітей із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Т. В. Сак. — К., 1997. — 20 с.
12. Ульяновская У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У. В. Ульяновская, О. В. Лебедева. — М.: Изд. Центр «Академия», 2002. — 176 с.

References

1. Derevyankyna N. A. Psichologicheskiye osobennosti doshkolnykov s zaderzhkoj psichicheskogo razvityiya / N. A. Derevyankyna. — Yaroslavl, 2003. — 158 s.
2. Dity iz zatrymkoyu psichichnogo rozvytku ta yih navchannya : [navch. posibnyk dlya pedagogiv i shkilnyx psichologiv] / T. D. Illyashenko, N. A. Bastun, T. V. Sak. — K.: IZMN, 1997. — 128 s.
3. Doshkilna osvita : slovnyk-dovidnyk : ponad 1000 terminiv, ponyat ta nazv / [upor.: K. L. Krutij, O. O. Funtikova]. — Zaporizhzhya : TOV «LIPS» LTD, 2010. — 324 s.
4. Karchevska I. Magnitna doshka yak zasib aktyvizaciyi piznavalnogo rozvytku ditej iz ZPR / I. Karchevska // Defektolog. — 2017. — # 1. — S. 33–36.
5. Konforovych A. G. Formuvannya elementarnykh matematychnykh uyavlen u ditej doshkilnogo viku / A. G. Konforovych, Z. Ye. Lebedeva. — K.: Vyshha shkola, 1976. — 232 s.
6. Marchenko I. S. Formuvannya tvorchogo zvyaznogo movlennya u doshkilnykiv iz zatrymkoyu psichichnogo rozvytku : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. zvannya kand. ped. nauk : 13. 00. 03 «Korekcijna pedagogika» / I. S. Marchenko. — K., 2001. — 20 s.
7. Myhajlova Z. A. Logyko-matematicheskoe razvitye doshkolnykov: y gri s logycheskymy blokamy Denesha i tsvetnymi palochkami Kyuizenera / Z. A. Myhajlova, E. A. Nosova. — SPb.: OOO «Yzdatelstvo «Detstvo-Press», 2013. — 128 s.
8. Novykova V. P. Razvyvayushhie igry i zanyatyya s palochkami Kyuizenera. Dlya raboty s detmy 3-7 let / V. P. Novykova, L. Y. Tyhonova. — M.: Mozayka-SynteZ, 2013. — 88 s.
9. Ponimanska T. I. Doshkilna pedagogika : navch. posib. / T. I. Ponimanska. — K.: Akademvydav, 2015. — 448 s.
10. Savchuk L. O. Formuvannya komunikatyvnykh umin u ditej shestyrichnogo viku iz zatrymkoyu psichichnogo rozvytku : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: specz. 13. 00. 03 «Korekcijna pedagogika» / L. O. Savchuk. — K., 2006. — 21 s.
11. Sak T. V. Osoblyvosti formuvannya prychynovo-naslidkovogo myslennya u ditej iz zatrymkoyu psichichnogo rozvytku : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psichol. nauk : specz. 19. 00. 08 «Specialna psichologiya» / T. V. Sak. — K., 1997. — 20 s.
12. Ulenkova U. V. Organyzacyya i soderzhanye specyальноj psichologicheskoy pomoshhy detyam s problemamy v razvityi / U. V. Ulenkova, O. V. Lebedeva. — M.: Yzd. Centr «Akademiya», 2002. — 176 s.

Лисенкова І. П., Медведєва С. В. Использование инновационных методик в умственном развитии детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В данной статье рассматривается проблема умственного развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлены результаты теоретического анализа, накопленного в коррекционной педагогике и психологии, опыт изучения особенностей психического развития детей с задержкой психического развития. Определены особенности и преимущества использования инновационных методик, в частности блоков Дьенеша и палочек Х. Кюизенера, в умственном развитии детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Приводятся примеры игр с блоками Дьенеша и палочками Х. Кюизенера, с помощью которых развиваются навыки умственной деятельности воспитанников, стимулируется логическое мышление, формируется интеллект.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, умственное развитие, инновационные методики, палочки Х. Кюизенера, блоки Дьенеша.

Lysenkova I., Medvedeva S. The use of innovative methods in mental development of senior preschool age children with learning disabilities

The article deals with the problem of mental development of the senior preschool age children with learning disabilities. The results of theoretical analysis accumulated in special pedagogy and psychology, the experience of studying the peculiarities of the mental development of children with learning disabilities are presented. The features and advantages of the use of innovative methods, in particular the blocks of Dienes and the sticks of H. Kiuizener, in the mental development of children of the senior preschool age with learning disabilities are determined. Examples of games with the blocks of Dienes and the sticks of H. Kyuizener are provided. They help to develop children's intellectual skills, logical thinking and intellect.

Key words: pre-schoolers, learning disability, mental development, innovative methods, sticks of H. Kiuizener, blocks of Dienes.

Стаття надійшла до редколегії 12.12.2017

УДК 372.212

Надія ЛУЦАН

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: 5-nadia@ukr.net

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВМІНЬ БУДУВАТИ ВИСЛОВЛЮВАННЯ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена проблемі розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи. Висвітлено деякі лінгводидактичні аспекти розвитку умінь будувати висловлювання у початковій школі. Висвітлено деякі теоретичні положення щодо стимулювання активності учня в різних видах діяльності, залучаючи учнів до продуктивної діяльності, у якій предметом усвідомлення для дитини виступали мовленнєві дії у зв'язному висловлюванні, спрямовані на вирішення мовленнєвого завдання ігровими прийомами. Проаналізовано якісні характеристики і функції мовленнєвої діяльності. Акцентовано увагу на тому, що упродовж останніх років у мовознавстві з'явився такий науковий напрям, як лінгвістика тексту, орієнтований на виявлення внутрішньотекстових характеристик, що описують засоби внутрішньої організації структури тексту. Виділені такі головні ознаки тексту, як зв'язність, цілісність і семантична завершеність. За типами мовлення вони поділяються на розповідь, опис, міркування.

Ключові слова: зв'язного мовлення, розповідь, опис, міркування, розвиток умінь будувати висловлювання.

Розвиток зв'язного мовлення учнів початкової школи є однією із стрижневих проблем лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямами Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови», спрямованими на модернізацію початкової освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технологій навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

У цьому контексті особливої ваги набуває мета початкової мовної освіти, визначена основними завданнями української мови як навчального предмета – формування національно свідомої, духовно багатой, творчої особистості учня, яка володіє вміннями комунікативно доцільно використовувати мовні засоби в різних сферах і видах мовленнєвої діяльності.

Проблема розвитку зв'язного мовлення є однією з провідних у наукових дослідженнях (М. Вашуленко, С. Дорошенко, А. Зимульдінова, В. Мельничайко, Л. Мацько, М. Пентилук та ін.). Лінгводидактами зв'язне мовлення розглядається як організована за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, виконує певну функцію, має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти.

Шляхи формування вмінь і навичок зв'язного мовлення учнів молодших класів досліджували

такі вчені: Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Зимульдінова, М. Львов, В. Мельничайко, М. Рождественський, В. Рінберг, В. Трунова, В. Усатенко та ін. Навчання школярів будувати тексти-описи присвячені дослідження К. Бикової, Л. Порядченко, В. Собко; тексти-міркування – А. Гелетової, І. Головки; тексти різних типів – В. Бадер, О. Глазової, Л. Міненка, Р. Нікольської, М. Орап, Г. Шелехової; інтеграції видів художньої діяльності засобом розвитку мовлення молодших школярів – О. Лобанчук.

Незважаючи на широкий спектр досліджуваних питань, проблема розвитку вмінь будувати висловлювання різних типів в учнів початкової школи потребує подальшого дослідження.

Мета статті – розкрити лінгводидактичний аспект (навчання висловлювань різних типів) розвитку умінь будувати висловлювання, а також визначити їх якісні характеристики та функції, що стимулюють розвиток зв'язного мовлення (молодших школярів) учнів молодших класів.

Реалізований у певній ситуації спілкування текст прийнято називати висловлюванням. Під висловлюванням у лінгвістичній літературі розуміють «одиницю повідомлення, якій притаманна змістова цілісність і яка може бути сприйнятою слухачем у певних умовах мовленнєвого спілкування [1, 94]».

З огляду на це, висловлювання – акт комунікації, що характеризується розумовою цілісністю і може сприйматися читачем або слухачем. Терміном «мовленнєвого висловлювання» учені визначають

одиницю мовленнєвого спілкування, що орієнтована на учасників мовлення. На думку М. Бахтіна, «навчитися говорити означає навчитися будувати висловлювання, бо говоримо ми висловлюваннями, а не реченнями і аж ніяк не окремими словами [3, 448]». Межі висловлювання визначаються зміною суб'єктів мовлення. Суттєвою конститутивною ознакою висловлювання є його адресність, звернення до кого-небудь; воно має автора та адресата. Кожне конкретне висловлювання – «ланка в ланцюгу мовленнєвого спілкування певної сфери [2, 18]».

У контексті нашого дослідження під поняттям «розвиток умінь будувати висловлювання» розуміємо цілісне, багатокомпонентне утворення, що охоплює мовленнєві знання, уміння і навички, які ґрунтуються на теорії тексту та дотримання учнями текстологічних вимог при побудові власних висловлювань різних типів.

Існують такі типи висловлювань: розповідь – повідомлення про якість подій, що розгортаються у часі; опис – висловлювання про певні ознаки, властивості предмета чи явища; роздуми – висловлювання про причини якостей, ознак, подій. Кожне висловлювання має свої різновиди: розповідь – повідомлення, власне розповідь (оповідання), відповідь, перелік, найменування, оголошення; описи – пейзажні, портретні, описи інтер'єру, характеристика людини, предметів, явищ; роздуми – індуктивні (від часткового, конкретного до загального) і дедуктивні (від загальних положень до конкретних висновків), роздумствердження, роздум-спростування тощо.

Для розвитку мовлення учня недостатньо пропонувати різноманітний мовний матеріал – необхідно ставити перед ним нові завдання у спілкуванні, які б вимагали і нових мовних засобів.

Загалом, комунікативне спрямування мовленнєвого розвитку дитини, за Т. Пироженко, сприяє перебудові відносин «людина – людина», «людина – ситуація», породжує нове комунікативне завдання, що, у свою чергу, визначає вибір адекватних мовних засобів і породження відповідного мовленнєвого висловлювання.

Ми враховували також теоретичні положення щодо стимулювання активності учня в різних видах діяльності, залучаючи учнів до продуктивної діяльності, у якій предметом усвідомлення для дитини виступали мовленнєві дії у зв'язному висловлюванні, спрямовані на вирішення мовленнєвого завдання ігровими прийомами.

Упродовж останніх років у мовознавстві з'явився такий науковий напрям, як лінгвістика тексту, орієнтований на виявлення внутрішньотекстових характеристик, що описують засоби внутрі-

шньої організації структури тексту. Виділені такі головні ознаки тексту, як зв'язність, цілісність і семантична завершеність. За типами мовлення вони поділяються на розповідь, опис, міркування. У сучасній лінгвістиці опис розглядають або як особливу синтаксичну одиницю тексту, як складне синтаксичне ціле або як функційно-смысловий тип мовлення, особливий вид монологічного висловлювання. Розповідь трактують як самостійний зв'язний смысловий розгорнутий виклад певного змісту про події, предмети, об'єкти, явища навколишньої дійсності. Міркування вважають найскладнішим типом мовлення, який характеризується встановленням причиново-наслідкових, логічних зв'язків між судженнями, що входять до його складу й утворюють умовивід із відповідним мовним оформленням.

Проблему навчання молодших школярів зв'язного мовлення досліджував М. Львов. Він зазначав, що в початкових класах здебільшого трапляються лише елементи міркування. Діти порівнюють, зіставляють та протиставляють предмети і явища, пояснюють причини явищ, називають наслідок, доходять висновків. Автор вказує, що, пропонуючи мовленнєві вправи, педагог має орієнтуватися на певні форми мисленнєвої роботи: аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, виділення істотних ознак, виявлення причинно-наслідкового зв'язку, порівняння, протиставлення. М. Львов зауважує, що молодші школярі відчувають певні труднощі у виділенні ознак, особливо істотних ознак предметів, явищ, дій, а це, у свою чергу, призводить до мовних помилок: діти засвоюють слово, не наповнюючи його змістом. На думку автора, робота з виділення ознак повинна пов'язуватися зі спостереженнями, але вона може будуватись і на основі уявлення, пам'яті учнів [7]. Дослідник вказує на те, що необхідно постійно створювати такі ситуації для учнів, щоб вони відчували задоволення, радість від своїх розповідей, переказів, повідомлень. Зауважимо, що мовлення молодшого школяра повинне бути не лише навчальною вправою, а й засобом самовираження, предметом радості і гордості – тоді оволодіння монологічним мовленням буде результативним. М. Львов виокремлює види зв'язного мовлення, якими оволодівають учні молодших класів: це розгорнуті відповіді на запитання, різні текстові вправи, пов'язані з аналізом прочитаного, усний переказ прочитаного (у різних варіантах), перебудова поданих учителем текстів (вибіркові перекази, творчі форми переказу, інсценування розповідей тощо). Відтак, вчений визначив типи вправ зі зв'язного мовлення за рівнем самостійності учнів, як-от: вправи за зразком учителя (твори, усний переказ

прочитаного), за конструктивним завданням (перебудова поданого вчителем тексту), творчі роботи (усні розповіді, імпровізації, драматизація).

Початкове ознайомлення з особливостями тексту в I–III класах на уроках з розвитку зв'язного мовлення досліджував В. Мельничайко. Вчений зазначає, що в початкових класах починається і проводиться систематична робота, спрямована на аналіз й осмислення текстів. Як і будь-яка інша, робота над усвідомленням закономірностей зв'язного мовлення має бути органічним поєднанням аналізу і синтезу – спостереження готових текстів і створення власних висловлювань. На думку В. Мельничайка, дитина повинна зрозуміти, що будь-яке зв'язне висловлювання має бути логічним і послідовним. Необхідно починати формувати вміння зв'язно висловлювати думку з перших етапів шкільного навчання. Першокласники повинні вміти складати речення, переказувати тексти або розповідати про щось кількома послідовними словами, пов'язаними між собою реченнями. Водночас повинна проводитись робота і в іншому напрямі – на матеріалі готових текстів, які в навчальному процесі служать зразком логічної, послідовної, зв'язної розповіді. В. Мельничайком були визначені шляхи оволодіння учнями молодших класів усним мовленням. Автор пропонує систему вправ, пов'язаних зі складанням творчих розповідей: від слова до словосполучення, речення, тексту [8].

На значення мовленнєвих ситуацій у розвитку комунікативного спілкування вказувала В. Трунова. Вона доводить, що штучно створені мовленнєві ситуації забезпечують на занятті сприятливу атмосферу для спілкування, співбесіди, обміну думками, дають дітям змогу скласти розповіді, пояснення, міркування [11]. В. Трунова, досліджуючи використання текстів на уроках з розвитку зв'язного мовлення, визначила вимоги до текстів, що добираються для слухання: тексти мають бути невеликими за обсягом, художньо довершеними, доступними для дітей за змістом, з простою, але багатою мовою, близькі дитячому досвіду. За її словами, важливо, щоб вміло прочитаний вчителем текст був прекрасним зразком для наслідування правильної вимови, ефективним прийомом навчання зв'язного мовлення [11].

У контексті нашого дослідження формуванню в учнів початкової школи вміння складати тексти-описи присвячена дисертація В. Собко [10]. Автор розробила систему вправ, спрямовану на навчання будувати описи залежно від мети висловлювання. В. Собко вважає, що ефективно складання текстів-описів досягається шляхом формування і вдосконалення у школярів специфічних умінь, що

сприяють засвоєнню такого типу мовлення. Таким чином, зв'язне мовлення розвивається на функціонально-стилістичній основі.

Будувати твір-роздум за принципом поступового ускладнення пропонує А. Галетова. Так, для підготовчого етапу до написання твору-роздуму автор розробила схему, яка складається із вправ аналітичного характеру, творів-мініатюр, творчого переказу, аналізу та написання рецензій. Дослідниця вважає переказ перехідним етапом до розгорнутих роздумів [5].

Навчати молодших школярів складати твори-роздуми шляхом формування низки специфічних умінь і навичок за допомогою вправ розвивального характеру пропонує І. Головка [6]. Методика передбачає комунікативно-діяльнісний підхід до формування у молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування. Загальні та специфічні вміння автор поділяє на дві групи, залежно від періоду їх формування й особливостей. Уміння, що застосовуються до готового тексту-міркування, належать до пропедевтичних, а вміння, необхідні для складання власного висловлювання, – до основних. Створено класифікацію тренувальних вправ з урахуванням тісного взаємозв'язку мислення і мовлення, у якій відображаються етапи формування розумової активності – кумуляція, діагностика, мотивація та усвідомлення способу мисленнєвої діяльності. У дослідженні І. Головка виявлено умови реалізації системного підходу до навчання молодших школярів складання творів логічного типу. Автором визначено коло логічних та лінгвістичних відомостей про текст-міркування, засвоєння яких допомагає формувати вміння продукувати такі твори протягом навчання в початковій школі. Дослідницею розроблено системний підхід до формування у молодших школярів умінь і навичок складати твори-міркування.

Особливості висловлювань типу міркування з лінгвістичного погляду проаналізовано в дослідженні Р. Нікольської. Для характеристики міркування відібрано такі критерії: обсяг висловлювання, синтаксична будова, засоби зв'язку окремих частин у структурі міркування – тези та аргументів, аргументів між собою; мовленнєві засоби, що виражають узагальнення в міркуванні. Спираючись на достатній рівень розвитку причинно-наслідкового мислення та мовлення у першокласників, автор наголошує на необхідності навчання міркування, яке має «вимушений» характер, з тієї причини, що потреба доводити власне судження в цьому віці ще не сформована. Таке міркування за логічною структурою може бути двох типів: зі структурою дедуктивного доведення та з опорою

на узагальнене судження. Запропонована методика передбачає ознайомлення першокласників зі спеціальними мовленнєвими засобами, за допомогою яких можна поєднати структурні частини міркування між собою (тому що, адже), конкретизувати, уточнити узагальнене судження (завжди, ніколи). Складність логічної структури міркування, незнання спеціальних мовленнєвих засобів зв'язку окремих частин міркування обумовлюють основні труднощі, які спостерігаються у першокласників під час створення усного висловлювання. Автор зазначає, що мета навчання повинна полягати не в складанні тексту роздуму як такого, а в поясненні причини будь-якого факту чи обгру-

нтуванні висловленої думки в певній мовленнєвій ситуації [9].

Отже, у початковій шкільній лінгводидактиці розвиток зв'язного монологічного мовлення посідає одне з найважливіших місць у системі мововиробництва. Крім того, монологічне мовлення виступає об'єктивним показником не лише мовленнєвого, а й в цілому розумового розвитку учнів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні методики розвитку вміння у молодшого школяра будувати висловлювання різних типів з врахуванням досягнень сучасної шкільної лінгводидактики.

Список використаних джерел

1. Арутюнова Н. Д. К проблеме связности прозаического текста / Н. Д. Арутюнова // Памяти академика В. В. Виноградова : сб. статей. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. — С. 22—30.
2. Бабич Н. Д. Основы культуры мовлення / Н. Д. Бабич. — Львів, 1990. — 278 с.
3. Бахтин М. М. Собрание сочинений : в 7 т. / Михаил Михайлович Бахтин. — М., 1966. — Т. 5. — 320 с.
4. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. — К. : Освіта, 2006. — 268 с.
5. Галетова А. Г. Совершенствование обучения связному высказыванию типа рассуждения на уроках украинского языка в 4–6 кл. : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13. 00. 02 «Теория и методика обучения (по отраслям знаний)» / А. Г. Галетова. — К., 1985. — 18 с.
6. Головка І. А. Формування в молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Головка Інна Анатоліївна. — К., 1999 — 164 с.
7. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников : пособ. для учителя / М. Р. Львов. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 1985. — 176 с.
8. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови : посібник для вчителів / В. Я. Мельничайко. — К. : Радянська школа, 1986. — 166 с.
9. Никольская Р. И. Содержание и методы обучения связному высказыванию типа рассуждений в начальной школе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Р. И. Никольская. — М., 1984. — 17 с.
10. Словарь лингвистических терминов / сост. О. С. Ахматова. — 2-е изд., стереотип. — М. : Сов. энциклопедия, 1969. — 607 с.
11. Трунова В. А. Розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму / В. А. Трунова. — К. : Вища школа, 2001. — 96 с.

References

1. Arutyunova N. D. K probleme svyaznosti prozaycheskogo teksta / N. D. Arutyunova // Pamyaty akademyka V. V. Vynogradova : sb. statey. — M. : Yzd-vo Mosk. un-ta, 1971. — S. 22—30.
2. Babych N. D. Osnovy kul'tury movlennya / N. D. Babych. — L'viv, 1990. — 278 s.
3. Bakhtyn M. M. Sbranye sochyneny : v 7 t. / Mykhayl Mykhaylovych Bakhtyn. — M., 1966. — T. 5. — 320 s.
4. Vashulenko M. S. Ukrayins'ka mova i movlennya v pochatkoviy shkoli : metod. posib. / M. S. Vashulenko. — K. : Osvita, 2006. — 268 s.
5. Haletova A. H. Sovershenstvovanye obuchenyya svyaznomu vyskazyvanyyu tipa rassuzhdenyya na urokakh ukraynskoho yazyka v 4—6 kl. : avtoref. dyss. na soyskanye uchen. stepeny kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoryya y metodyka obuchenyya (po otraslyam znanyy)» / A. H. Haletova. — K., 1985. — 18 s.
6. Holovko I. A. Formuvannya v molodshykh shkolyariv pochatkovykh umin' i navychok skladaty tvory-mirkuvannya : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Holovko Inna Anatoliyivna. — K., 1999 — 164 s.
7. L'vov M. R. Metodyka razvytyya rechy mladshykh shkol'nykov: posob. dlya uchytelya /M. R. L'vov. — 2-e yzd., pererab. — M. : Prosveshchenye, 1985. — 176 s.
8. Mel'nychayko V. Ya. Linhvistyka tekstu v shkil'nomu kursy ukrayins'koyi movy : posibnyk dlya vchyteliv / V. Ya. Mel'nychayko. — K. : Radyans'ka shkola, 1986. — 166 s.
9. Nykol'skaya R. Y. Soderzhanye y metody obuchenyya svyaznomu vyskazyvanyyu tipa rassuzhdenyy v nachal'noy shkole : avtoref. dys. na soyskanye uchen. stepeny kand. ped. nauk / R. Y. Nykol'skaya. — M., 1984. — 17 s.
10. Slovar' lynchvystycheskykh termynov / sost. O. S. Akhmatova. — 2-e yzd., stereotyp. — M. : Sov. entsyklopedyya, 1969. — 607 s.
11. Trunova V. A. Rozvytok movlennya molodshykh shkolyariv v umovakh bilinhvizmu / V. A. Trunova. — K. : Vyshcha shkola, 2001. — 96 s.

Луцан Н. Лингводидактические основы развития умений строить высказывания в младшем школьном возрасте

Статья посвящена проблеме развития связной речи учащихся начальной школы. Освещены некоторые лингводидактические аспекты развития умений строить высказывания в начальной школе. Освещены некоторые теоретические положения по стимулированию активности ученика в различных

видах деятельности, привлекая учащихся к продуктивной деятельности, в которой предметом осознания для ребенка выступали речевые действия в связном высказывании, направленные на решение речевого задания игровыми приемами. Проанализированы качественные характеристики и функции речевой деятельности. Акцентируется внимание на том, что на протяжении последних лет в языкознании появился такой научный направление, как лингвистика текста, ориентированный на выявление внутритекстовых характеристик, описывающих средства внутренней организации структуры текста. Выделены следующие главные признаки текста, как связность, целостность и семантическая завершенность. По типам речи они делятся на рассказ, описание, рассуждение.

Ключевые слова: связной речи, рассказ, описание, рассуждение, развитие умений строить высказывания.

Lutsan N. Linguodidactic principles for the development of abilities to build expressions at junior school age

The article is devoted to the problem of the development of coherent speech for elementary school students. Some lingvodidactical aspects of the development of abilities to build expression in elementary school are covered. The emphasis is placed on the fact that the goal of elementary language education, the formation of a nationally conscious, spiritually rich, creative personality of a student who possesses the skills of communicatively expedient to use language means in various spheres and types of speech activity. Some theoretical provisions concerning stimulation of student's activity in different kinds of activities are highlighted, involving students in productive activities, in which the subject of comprehension for the child were speech actions in a coherent statement aimed at solving the speech problem by game techniques. The qualitative characteristics and functions of speech activity are analyzed. The attention is focused on the fact that in recent years in linguistics, a scientific direction such as linguistics of the text, aimed at revealing the intrinsic characteristics, describing the means of internal organization of the structure of the text, appeared. The following main features of the text, such as connectivity, integrity and semantic completeness are highlighted. By types of speech, they are divided into a story, description, reasoning. It is argued that the concept of «development of the ability to build a statement» is understood as a holistic, multicomponent entity that includes speech knowledge, skills and skills that are based on the theory of text and the adherence of text logical demands to students in constructing their own statements of various types. The author notes that monologue speech is an objective indicator of not only speech, but also the overall mental development of students.

Prospects for further research we see in the creation of a technique for developing the skills of a younger student to build expressions of various types, taking into account the achievements of modern school linguistics.

Key words: coherent speech, narrative, description, reasoning, development of abilities to build a statement.

Стаття надійшла до редколегії 11.12.2017

Галина ЛУЦЕНКО

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
e-mail: LutsenkoG@gmail.com

ОГЛЯД СУЧАСНИХ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ

Трансформаційні процеси системи вищої освіти України пов'язані з нагальними завданнями модернізації освітніх програм підготовки студентів інженерних спеціальностей відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти. Одним з аспектів такої модернізації є формування сучасного стандарту підготовки інженера, який належною мірою відповідатиме ідеям сталого розвитку та глобальної економіки знань. У статті представлено огляд діючих акредитаційних вимог до освітніх програм підготовки інженерів у частині предметних та загальних компетентностей випускників.

Ключові слова: інженерна освіта, компетентнісний підхід, акредитація освітніх програм, сертифікація інженерів.

До серйозних проблем, що склалися в українській системі вищої інженерної освіти протягом останніх років, належить відсутність системної взаємодії між замовниками вищої освіти та вищими навчальними закладами. Одним з шляхів подолання вказаної проблеми є відпрацювання взаємоприйнятної термінологічного апарату, який враховуватиме сучасні підходи до акредитації програм підготовки інженерів, а саме, компетентнісний підхід та формування з його використанням розгорнутих програмних документів про сутність інженерної діяльності та переліку загальних та професійно-орієнтованих компетентностей.

Зазначимо, що питання організації освітнього процесу підготовки майбутніх інженерів неодноразово ставали предметом наукових досліджень вітчизняних та світових учених. Питання науково-методичних засад, на основі яких реалізовується освітній процес у вищій технічній школі розглядалися в працях О. Пономарьова, О. Романовського, О. Коваленко, А. Чучаліна, Г. Козлакової, М. Лазарева та ін. Розгляд питань пов'язаних із структурою та наповненням професійної компетентності здійснювався в працях Р. Гуревича, Н. Ничкало, І. Зязюна, С. Дружилова, О. Щербакова та ін. Особливості організації освітнього процесу в навчальних закладах різних країн розглядалися в працях О. Романовського, Т. Георгієвої, Н. Лізунової.

Метою нашого дослідження є огляд сучасних світових тенденцій з розробки акредитаційних вимог до освітніх програм підготовки студентів інженерних спеціальностей у частині предметних та загальних компетентностей випускників та вивчення можливостей уточнення змісту та структури програм підготовки майбутніх інженерів з дотриманням актуальних вимог.

У ХХ столітті становлення інженерної професії супроводжувалося створенням професійних спілок інженерів, заснуванням спеціалізованих видань, проведенням конгресів інженерів, конференцій тощо. У цей же час відбувалося становлення спеціальних організацій наділених повноваженнями здійснювати акредитацію інженерних освітніх програм. Виняткова роль професійних спілок інженерів у сфері акредитації програм підготовки студентів інженерних спеціальностей в США та країнах Європи зберігається й нині.

У США та більшості європейських країн оцінювання якості надання інженерної освіти здійснюється за двома напрямками. Перший з них включає аналіз освітніх програм підготовки студентів інженерних спеціальностей у різних навчальних закладах в контексті їх відповідності акредитаційним умовам. Другий напрям пов'язаний з оцінюванням професійних якостей випускників інженерних спеціальностей, шляхом індивідуальної сертифікації та реєстрації.

До провідних світових організацій в сфері розробки сучасних критеріїв, процедур та методів оцінювання якості освітніх програм, належать Рада з акредитації в сфері інженерії та технологій (США), Європейська федерація національних інженерних асоціацій (Європа), Інженерна Рада (Великобританія), Австралійський інститут інженерів (Австралія), Комісія з акредитації в сфері інженерної освіти (Японія), Канадська рада з акредитації в сфері інженерії та технологій (Канада).

Рада з акредитації в сфері інженерії та технологій (*Accreditation Board for Engineering and Technology – ABET*) – це створена в 1932 р. неурядова організація. Нині членами ABET є 35 професійних

та технічних співтовариств інженерів з різних галузей. Починаючи з 1936 р. АБЕТ здійснює процедуру сертифікації програм підготовки інженерів відповідно до власних критеріїв. На даний час до сфери повноважень АБЕТ відносяться чотири галузі – прикладні науки, інженерія, технології та комп'ютерні науки [1]. За кожним із напрямів діє спеціалізована комісія, що розробляє акредитаційні критерії та здійснює процедуру перевірки поданих матеріалів.

Важливе значення для системи інженерної освіти мають критерії АБЕТ, які, з одного боку, визначають детальні вимоги до освітніх програм підготовки інженерів, а, з іншого, дозволяють відстежувати бачення інженерної діяльності в цілому [2]. Саме АБЕТ одна з перших опублікувала оновлені критерії інженерної професії EC2000, на основі яких розроблялися всі наступні покоління стандартів. Критерії АБЕТ вперше змістили акцент при акредитації програм від їх наповнення (який матеріал вивчається) до програмних результатів (які якості мають демонструвати випускники освітніх програм).

Відповідно до вимоги АБЕТ, випускники освітніх програм підготовки інженерів мають демонструвати наступні якості [2]:

1. Уміти застосовувати природничо-наукові, математичні, інженерні знання.

2. Уміти планувати та проводити експерименти, а також, аналізувати та інтерпретувати отримані дані.

3. Уміти проектувати системи, їх компоненти чи процеси відповідно до поставлених завдань з урахуванням обмежень економічного, екологічного, соціального, політичного, етичного характеру, вимог пов'язаних з охороною здоров'я та безпекою, технологічністю та ідеями сталості.

4. Уміти працювати в колективах за мультидисциплінарною тематикою.

5. Уміти ідентифікувати, формулювати та вирішувати інженерні проблеми.

6. Усвідомлювати професійні та етичні зобов'язання.

7. Уміти ефективно спілкуватися.

8. Демонструвати широку ерудицію, необхідну для розуміння глобальних та соціальних наслідків інженерних рішень.

9. Усвідомлювати необхідність навчання впродовж життя.

10. Демонструвати знання сучасних проблем.

11. Уміти застосовувати навички та сучасні інженерні методи, необхідні для інженерної діяльності.

Канадська рада з акредитації в сфері інженерії та технологій (*Canadian Engineering Accredita-*

tion Board (CEAB) of the Canadian Council of Professional Engineers) була заснована в 1982 році. CEAB наділена повноваженнями акредитувати програми підготовки інженерів на освітньому рівні бакалавра. На даний час CEAB було акредитовано більше 250 програм [3].

З метою оновлення існуючих акредитаційних підходів, CEAB було створено спеціальну консультативну групу, підсумковий звіт якої містить перелік наступних вимог до випускників інженерних програм [4]:

1. Знання. Демонструвати компетентність університетського рівня з математики, природничих наук, фундаментальних інженерних дисциплін та спеціалізовані знання, що відповідають обраній сфері інженерної діяльності.

2. Аналіз проблем. Вміння застосовувати відповідні знання та навички з метою ідентифікації, формулювання, аналізу та вирішення складних інженерних проблем для досягнення сталих результатів.

3. Дослідження. Здатність здійснювати дослідження складних проблем з використанням методів, які включають проведення експериментів, вміння аналізувати та інтерпретувати отримані дані та синтезувати інформацію для отримання коректних результатів.

4. Проектування. Здатність проектувати рішення для складних відкритих інженерних проблем та проектувати системи, компоненти та процеси, які відповідають специфічним вимогам, відповідально ставлячись до питань збереження здоров'я та уникнення ризиків, дотримуючись прийнятих стандартів та обмежень, що визначаються економічними, соціальними, культурними аспектами та необхідністю збереження навколишнього середовища.

5. Використання інженерних засобів. Здатність створювати, обирати, застосовувати та розширювати границі застосування інженерних методик, ресурсів та сучасного інженерного обладнання для широкого спектру видів інженерної практики, від простих до складних видів, з розумінням обмежень.

6. Індивідуальна діяльність та робота в команді. Здатність ефективно працювати в якості лідера та учасника команди, переважно в контексті мультидисциплінарних завдань.

7. Навички комунікації. Здатність ефективно спілкуватися, обговорюючи складні інженерні концепції в професійній сфері та на рівні широкого загалу, що включає читання, написання текстів, спілкування та здатність за результатами осмислення інформації готувати письмову та проектну документацію, а також розробляти чіткі

інструкції та бути здатним діяти відповідно до них.

8. Професіоналізм. Розуміти роль та обов'язки професійного інженера в суспільстві, усвідомлювати вплив інженерної діяльності на життя суспільства та її особливу роль в захисті його інтересів.

9. Перетворення, використання та оптимального управління ресурсами засобами ефективного аналізу, інтерпретації даних та прийняття рішень.

10. Вплив інженерії на суспільство та навколишнє середовище. Здатність аналізувати соціальні аспекти та нагальні питання навколишнього середовища в контексті інженерної діяльності. Така здатність включає розуміння взаємодії, що існує між інженерною діяльністю та економікою, охороною здоров'я тощо, а також непередбачуваність таких взаємозв'язків та їх впливу на концепцію сталого розвитку та охорони навколишнього середовища.

11. Етика та рівність. Здатність застосовувати професійну етику, діяти відповідально та справедливо.

12. Економіка та управління проектами. Здатність коректно інтегрувати економічні знання та навички бізнес-практики, включаючи управління проектами, оцінку ризиків та управління змінами й інженерну діяльність, усвідомлюючи обмеження, що накладаються.

13. Навчання упродовж життя. Здатність виявляти та вирішувати власні навчальні потреби в світі, що змінюється, так, щоб зберегти власну компетентність та сприяти в просуванні знань.

Японська рада з акредитації в сфері інженерної освіти (*Japan Accreditation Board for Engineering Education – JABEE*) пропонує наступний перелік ключових якостей сучасного інженера [5].

1. Навички та інтелектуальні засади, що дозволяють розглядати різні аспекти інженерних проблем з глобальної точки зору.

2. Розуміти результати впливу сучасних технологій на суспільство та навколишнє середовище, а також усвідомлювати відповідальність та обов'язки інженера перед суспільством відповідно до законів професійної етики.

3. Володіти знаннями з математики, природничих наук та інформаційних технологій, та вміти їх застосовувати.

4. Володіти інженерними знаннями в сфері спеціалізації та вміти застосовувати їх для вирішення професійних завдань.

5. Проектувати та приймати інженерні рішення для задоволення потреб суспільства, використовуючи різні галузі науки, а також різні види технологій та інформації.

6. Володіти навичками комунікації, включаючи усне мовлення та написання текстів, навички

ведення дискусії на рідній мові та базові навички ефективного спілкування іноземною мовою.

7. Навчатися самостійно та постійно.

8. Уміти виконувати та організовувати роботу відповідно до обмежень.

FEANI (*Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs*) – Європейська федерація національних інженерних асоціацій, що була заснована в 1951 році [6]. Діяльність федерації спрямована на підтримку мобільності та інтересів європейських інженерів у цілому. Членами FEANI є професійні спілки інженерів з понад 30 країн. FEANI наділена повноваженнями присвоювати звання Європейського інженера (*European Engineer*), надаючи право використовувати спеціальне позначення – *Eur Ing*. Особи, що отримують звання Європейського інженера, заносяться до спеціалізованого реєстру (*FEANI Register*), який налічує десятки тисяч професійних інженерів.

Наведемо в якості прикладу, вимоги FEANI до професійних інженерів, що приводять до присвоєння звання *European Engineer (Eur Ing)* [7]:

1. Знання та розуміння. Глибокі знання принципів інженерії, що ґрунтуються на математиці та поєднанні природничо-наукових дисциплін, що відповідають сфері спеціалізації.

2. Інженерний аналіз. Здатність використовувати відповідні теоретичні та практичні методи з метою аналізу та вирішення інженерних проблем.

3. Дослідження. Усвідомлення постійності технічних змін та культивування навичок до пошуку інновацій та креативності в рамках професії.

4. Інженерне проектування. Вміння використовувати існуючі та перспективні технології, що належать до сфери спеціалізації. Знання стандартів та нормативно-регулятивної документації в сфері спеціалізації.

5. Інженерна практика. Загальні знання про інженерну діяльність в сфері спеціалізації та характеру сучасного виробництва, включаючи використання матеріалів, компонентів та програмного забезпечення.

6. Загальні компетентності

Розуміння сутності професії інженера та обов'язків працювати на благо суспільства, професії та зберігати навколишнє середовище шляхом дотримання кодексу професійної поведінки FEANI.

Знання інженерної економіки, методів забезпечення якості, вміння використовувати технічну інформацію та статистичні дані.

Вміння працювати в команді над міждисциплінарними проектами.

Здатність бути лідером, включаючи адміністративні, технічні, фінансові та особистісні аспекти.

Комунікативні навички та підтримання необхідного рівня компетентності шляхом постійного професійного вдосконалення.

Вільне володіння європейськими мовами, достатнє для роботи в Європі.

Відповідно до стандарту FEANI Formation, для осіб, що бажають пройти сертифікацію, розраховується період професійного становлення ($B+3U+2(U/E)+2E$), де B – відповідає вищому рівню середньої школи; U – один рік навчання за відповідною освітньою програмою, у вищому навчальному закладі включеному до реєстру FEANI; E – досвід практичної інженерної діяльності. Щоб успішно пройти реєстрацію кандидати повинні мати щонайменше семирічний «стаж» [7].

Інженерна Рада Великобританії (*Engineering Council* (до 2010 року *Engineering Council UK*)) – створений в 1981 році британський орган, що здійснює регуляторні функції в галузі інженерії. Інженерна Рада здійснює сертифікацію інженерів за однією з чотирьох категорій:

- дипломований інженер (*Chartered Engineer – CEng*);
- інженер-технолог (*Incorporated engineer – IEng*);
- інженер-технік (*Engineering Technicians – EngTech*);
- технік в сфері інформаційно-комунікаційних технологій (*Information and Communications Technology Technicians – ICTTech*).

Вимоги до кожної з категорій детально описані в, так званому, «*Стандарті Великобританії для професійних інженерних компетентностей*» [8]. ЕС є одним з членів Європейської федерації національних інженерних асоціацій, а також співпрацює з Міжнародним реєстром професійних інженерів (IRPE).

У рамках проекту EUR-ACE (*EUROPEAN Accredited Engineer*) та на виконання вимог Болонського процесу, під керівництвом Європейської федерації національних інженерних асоціацій було розроблено Рамкові стандарти для акредитації інженерних програм (*EUR-ACE Framework Standards for Accreditation of Engineering Programmes*) [9]. Даний проект був офіційно підтриманий Європейською комісією. Його завданням є створення системи акредитації, що дозволить інтегрувати кращі напрацювання з різних країн.

У результаті було сформульовано наступні вимоги до професійних та особистісних компетентностей випускників освітніх програм підготовки інженерів на першому та другому рівнях [9]:

1. Знання. Природничо-наукові та математичні знання, що лежать в основі інженерної діяльності у певній галузі. Системні професійні знання.

Міждисциплінарні знання в широкому контексті інженерної діяльності. Глибокі принципові знання щодо інженерної діяльності. Знання про найновіші досягнення техніки та технологій.

2. Інженерний аналіз. Застосування знань для ідентифікації, постановки та вирішення інженерних задач з використанням відомих методів та прийомів. Застосування знань для аналізу продуктів інженерної діяльності, процесів та методів. Здатність обирати та застосовувати відповідні аналітичні методи та методи математичного моделювання. Вирішення невідомих раніше інженерних задач в умовах невизначеності. Постановка та вирішення інженерних завдань у нових сферах спеціалізації. Застосування знань для створення концептуальних інженерних моделей, систем і процесів. Застосування інноваційних методів.

3. Здатність застосовувати інженерні знання для розробки та реалізації проектів, що задовольняють заданим вимогам. Знання методів проектування та здатність застосовувати їх на практиці. Здатність застосовувати інженерні знання для прийняття невідомих раніше інженерних рішень, зокрема й для суміжних галузей. Творчий підхід до розробки нових ідей та методів.

4. Дослідження. Здатність здійснювати пошук літератури та використовувати бази даних та інші джерела інформації, планувати та проводити експерименти, інтерпретувати результати та робити висновки. Мати навички роботи в майстерні та лабораторії. Здатність ідентифікувати, отримувати та поширювати необхідні дані, планувати та проводити аналітичні, модельні та експериментальні дослідження, критично оцінювати дані та робити висновки.

5. Інженерна практика. Здатність здійснювати підбір та використання необхідного обладнання, інструментів та методів, поєднувати теорію та практику для вирішення інженерних задач. Знання технологій та методів експериментів, а також обмежень їх використання. Обізнаність з етичними, екологічними та комерційними наслідками інженерної практики. Здатність інтегрувати знання з різних галузей для вирішення комплексних задач. Глибоке розуміння меж застосування технологій та методів інженерної практики.

6. Особистісні компетентності. Здатність ефективно працювати індивідуально та в команді, використовувати різні методи ефективної комунікації в професійному середовищі та в соціумі. Дотримання принципів професійної етики, відповідальності та норм інженерної практики. Обізнаність в питаннях управління проектами та провадження бізнесу, зокрема, управління змінами та менеджмент ризиків. Усвідомлення необхідності

Таблиця 1

Порівняння компетентностей, відповідно до порядку представлення в акредитаційних матеріалах

№ з/п	Компетентності	ABET	CEAB	JAABE	FEANI	UK-SPEK	Середнє значення
1	Знання та їх застосування на практиці	1	1	3	1	2	1,6
2	Навики проектування	3	4	5	4	2	3,6
3	Навики вирішення проблем	5	2	4	2	–	3,25
4	Інженерно-технічна компетентність	11	5	4	5	1	5,2
5	Робота в мультидисциплінарних командах	4	6	1	6	4	4,2
6	Усвідомлення етичних зобов'язань	6	11	2	6	5	6
7	Навики комунікації	7	7	6	6	4	6
8	Усвідомлення ідей сталого розвитку	8	10	2	6	5	6,2
9	Освіта впродовж життя	9	13	7	6	5	8

та здатність до самонавчання протягом всього життя. Здатність ефективно діяти в якості лідера команди, що складається з спеціалістів з різних сфер діяльності.

У [5] було здійснено порівняння позицій компетентностей різних типів за їх порядком представлення в акредитаційних матеріалах. Скориставшись запропонованим підходом, ми порівняли компетентності наведені в нашій статті, розглядаючи їх позиції за значимістю (Таблиця 1). За даними Таблиці 1, першу позицію займає компетентність, пов'язана з володінням знаннями та вмінням застосовувати їх на практиці. Важливими, з точки зору інженерних співтовариств, є навички вирішення проблем та проектування та вміння працювати в мультидисциплінарних командах.

Взаємне визнання якості освітніх програм та кваліфікацій професійних інженерів на світовому рівні відбувається шляхом укладання відповідних угод та договорів про визнання національних систем сертифікації та реєстрації професійних інженерів [10].

Вашингтонська угода підписана в 1989 р. інженерними організаціями, що відповідають за оцінку якості та акредитацію освітніх програм, нині об'єднує 13 країн-учасниць, серед яких, США, Канада, Великобританія, Ірландія, Австралія, Нова Зеландія та ін. Звання «професійний інженер», у

міжнародному контексті, означає, що особа, яка ним наділена здатна провадити самостійну професійну діяльність та має ліцензію одного чи декількох державних органів на надання професійних послуг в сфері інженерів як незалежний практик. За формальним ознаками для реєстрації в якості професійного інженера потрібно:

- закінчити вищий навчальний заклад, в якому відповідна програма підготовки інженерів є належним чином акредитованою;
- отримати ліцензію на провадження професійної діяльності;
- мати досвід практичної інженерної діяльності (від 3 до 7 років країни);
- скласти професійні екзамени;
- підтримувати кваліфікацію шляхом неперервного самовдосконалення;
- відповідально дотримуватися кодексу професійної етики.

Аналіз матеріалів провідних світових організацій у сфері акредитації освітніх програм інженерів, дозволяє зробити висновки про існування спільних для світової спільноти тенденцій, в частині формулювання вимог до професійних та загальних компетентностей випускників інженерних спеціальностей, які мають враховуватися вітчизняними вищими навчальними закладами.

Роботу виконано за підтримки МОН України (держ. реєстрац. номер 0117U003909).

Список використаних джерел

1. Criteria for accrediting engineering programs 2015. ABET [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.abet.org/wp-content/uploads/2015/10/E001-16-17-EAC-Criteria-10-20-15.pdf>.
2. Рада з акредитації в сфері інженерії та технологій [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.abet.org/about-abet/>.
3. Канадська рада з акредитації в сфері інженерії та технологій [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://engineerscanada.ca/accreditation/about-accreditation>.
4. Consultations on Advances in Accreditation 2016. CEAB [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://engineerscanada.ca/sites/default/files/ec-consultation-document.pdf>.
5. Goel S. Competence Focused Engineering Education with Reference to IT Related Disciplines: Is the Indian System Ready for Transformation? Journal of Information Technology Education. — 2006. — № 5. — С. 27—52.

6. Європейська федерація національних інженерних асоціацій [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.feani.org/site/index.php>.
7. Guide to the FEANI EUR ING Register. 2013. FEANI [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.feani.org/site/index.php?id=111>.
8. UK-SPEC standard for professional engineering competence. Engineering Council. [Електронний ресурс]: Режим доступу: [http://www.engc.org.uk/engcdocuments/internet/Website/UK-SPEC%20third%20edition%20\(1\).pdf](http://www.engc.org.uk/engcdocuments/internet/Website/UK-SPEC%20third%20edition%20(1).pdf).
9. EUR-ACE® Framework Standards and Guidelines 2015. European Network for Engineering Accreditation. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.enaee.eu/wp-assets-enaee/uploads/2015/04/EUR-ACE-Framework-Standards-and-Guidelines-Mar-2015.pdf>.
10. Чучалин А. И. Качество инженерного образования. Монография. — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. — 124 с.

References

1. ABET. (2015). Criteria for accrediting engineering programs. Retrived from <http://www.abet.org/wp-content/uploads/2015/10/E001-16-17-EAC-Criteria-10-20-15.pdf>.
2. ABET. (2017). About ABET. Retrived from <http://www.abet.org/wp-content/uploads/2015/10/E001-16-17-EAC-Criteria-10-20-15.pdf>.
3. CEAB. (2017). Retrived from <https://engineerscanada.ca/accreditation/about-accreditation>.
4. CEAB. (2016). Retrived from <http://www.abet.org/wp-content/uploads/2015/10/E001-16-17-EAC-Criteria-10-20-15.pdf>.
5. Goel, S. (2006). Competence Focused Engineering Education with Reference to IT Related Disciplines: Is the Indian System Ready for Transformation? Journal of Information Technology education, 5, 27-52.
6. FEANI. (2017). Retrieved from <http://www.feani.org/site/index.php>.
7. FEANI. (2013). Guide to the FEANI EUR ING Register. Retrieved from <http://www.feani.org/site/index.php?id=111>.
8. Engineering Council. (2013). UK-SPEC standard for professional engineering competence. Retrieved from [http://www.engc.org.uk/engcdocuments/internet/Website/UK-SPEC%20third%20edition%20\(1\).pdf](http://www.engc.org.uk/engcdocuments/internet/Website/UK-SPEC%20third%20edition%20(1).pdf).
9. European Network for Engineering Accreditation. (2015). EUR-ACE® Framework Standards and Guidelines. Retrieved June 18, 2017, from <http://www.enaee.eu/wp-assets-enaee/uploads/2015/04/EUR-ACE-Framework-Standards-and-Guidelines-Mar-2015.pdf>.
10. Chuchalin A. I. (2011). The quality of engineering education. Tomsk: Izdatelstvo Tomskogo Politehnicheskogo Universiteta.

Луценко Г. В. Обзор современных стандартов подготовки инженерных кадров

Трансформационные процессы системы высшего образования Украины связаны с насущными задачами модернизации программ подготовки студентов инженерных специальностей в соответствии с требованиями Европейского пространства высшего образования. Одним из аспектов такой модернизации является формирование современного стандарта подготовки инженера, который в надлежащей мере будет соответствовать требованиям глобальной экономики знаний и идеям устойчивого развития. В статье представлен обзор действующих требований к образовательным программам подготовки инженеров в части предметных и общих компетентностей выпускников.

Ключевые слова: инженерное образование, компетентный подход, аккредитация образовательных программ

Lutsenko G. Review of modern standards of the accreditation of engineering graduates

The transformational processes of the Ukrainian system of higher education are closely related to the urgent tasks of modernizing the educational programs for the students of engineering specialties as well as the bringing into accord with the requirements of the European Higher Education Area. One of the most important aspects of such process of modernization is the formation of a modern engineering training standard, which will meet the requirements and constrains of the global knowledge economy and the ideas of sustainable development. The article presents an overview of the existing accreditation requirements for educational programs of engineering students, namely, the lists of the subject and general (soft) competences of graduates. It was shown that ability to apply knowledge, problem-solving and design skills as well as ability to work in multidisciplinary teams are among the most significance.

The analysis of the recommendation of leading world organizations in the field of accreditation of educational programs of engineering concerning the competences of engineering graduated gives us the possibility to make conclusions about the existence of some general trends for the world community. It relates to the ways formulation of requirements for the professional and general competences of graduates of engineering specialties. It should be noted that such trends have to be taking into account by Ukrainian higher education institutions.

Key words: engineering education, competence approach, accreditation of engineering programs.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 137.016:78

ЛЮ МЯОНІ

аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: innagek68@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КИТАЮ

Статтю присвячено вивченню деяких особливостей музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів Китаю, зорієнтованих на збереження традиції національної філософії, культури, музики й педагогіки. Окрім того, у статті висловлені позиції молодих китайських науковців, щодо специфіки національної освіти різних рівнів мистецького спрямування та перспективи реформування у певних галузях. На основі філософсько-естетичних поглядів місце музики в житті суспільства і вихованні особистості, мають глибинні національні джерела, що є характерною рисою для обрання освітньої парадигми мистецької освіти в китайських університетах, проте реформування вносить зміни стандартів, оновлення концепцій, спричиняє до віднайдення нових технологій тощо. Великий інтерес китайських студентів до фундаментальних теорій, дієвих методик української педагогіки цілком слушне й своєчасне, адже трансцендентальні тенденції: взаємопроникнення, взаємообміну та інших прогресивних течій має надзвичайно важливе політичне, соціальне, стратегічне значення для двох культур, двох народів, зокрема й у формуванні системи музичного виховання сьогодення України та Китаю.

Ключові слова: традиції китайського музичного виховання, мистецька освіта, музична педагогіка, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Глобалізація культурно-освітніх процесів і створення стратегії динамічного розвитку світової спільноти спрямовується на відновлення, обмін і трансформацію національних освітніх концепцій та системний взаємообмін між різними країнами. Зокрема, відчуваяться потужні зрушення у запозиченні досвіду підготовки майбутніх учителів музики у вищій педагогічній школі мистецької освіти України китайськими студентами.

Активні кроки з налагодження співробітництва між Україною та Китаєм в культурно-освітній сфері зроблені на засіданні Підкомісії з питань співробітництва в сфері культури, яка проходила з 7 по 10 листопада у Пекіні (КНР). Китайську делегацію на засіданні Підкомісії очолював помічник Міністра культури Китайської Народної Республіки Юй Цюнь. У роботі комісії розглядалася низка питань, пов'язаних з перспективами налагодження співробітництва між сторонами (у сфері культури, архівної справи, видавничої діяльності, літератури, мистецької освіти та кінематографії). Особливо значущими наробітками стали певні пріоритети, зокрема, підписання «Програми культурного співробітництва між Міністерством культури КНР і Міністерством культури України на 2018–2022 рр.», двостороннє сприяння розвитку креативних індустрій та відкриття культурних центрів. Також були порушені актуальні питання

співробітництва в рамках ініціативи з будівництва та створення культурного бренду «Один пояс, один шлях», який в свою чергу посприяє вивченню та інтеграції культурно-освітньої спадщини і переваг культурно-освітніх ресурсів двох держав, обговорено перспективи реалізації спільного проєкту «Міжнародний пленерний центр Ворохта» (Івано-Франківська область). У ході роботи засідання сторони дійшли згоди сприяти подальшому розвитку співробітництва в сфері культури, освіти, базуючись на принципах взаєморозуміння, рівності, довіри та дружніх стосунків обох країн.

Сучасні глобалізаційні процеси, що охопили всі сфери розвитку суспільства, значною мірою позначилися в культурно-освітньому просторі. Зокрема, потреба у висококваліфікованих та конкурентноспроможних фахівцях загострює проблему наближення освіти Китаю до європейських стандартів. Завдяки сучасній відкритій освітній політиці КНР, китайська молодь отримала можливість навчання в інших країнах Європи, запозичуючи й трансформуючи кращий педагогічний досвід у підготовці фахівців, зокрема мистецького профілю. Особливої актуальності набуває підготовка майбутніх учителів у системі музично-педагогічної освіти України з позиції обміну освітньо-виховними концепціями та оновлення педагогічних технологій формування духовних цінностей

особистості (Лінь Хай, У Вуень Кань, Ян Хань Цзин). Важливою складовою професійного становлення майбутнього вчителя музики є вокальна підготовка, а саме формування вокально-звукової та мовно-стилістичної культури, яка відкриває для них можливості виходу на рівень міжнародних стандартів.

У культурі кожної країни, вокальне мистецтво, окрім співвіднесення з естетичними ідеалами та духовними традиціями народу, в яких відображені релігійні, обрядові, культурні цінності, особливості менталітету, несе ще й певні діалектично-неповторні особливості, характерні для певної мовної групи. Осягнення вокального мистецтва у європейській традиції дає змогу китайським студентам наблизитись в культурі звуковедення до вимовної ідентичності оригінальних текстів виконуваних вокальних творів, сформувати вокально-мовну культуру. Сучасні китайські дослідники у музично-педагогічній сфері (Бай Шаожун, Вей Лімін, Ван Бін, Ей Юй Хуа, Лінь Хай, Сяо Су, Фан Дін Тан, Хуа Ей Юй, Цзін Нань та ін.), порушуючи питання стратегії розвитку китайської освіти звертають особливу увагу на потребу педагогічної практики у розробці освітніх теорій, які б поєднувала кращі національні традиції і сучасні методи китайської освіти з досвідом передових зарубіжних країн цього напрямку. Важливими для нашого дослідження є й наукові розвідки українських авторів, які вивчають різні аспекти підготовки вчителя музики до музично-співацької діяльності (В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, О. Матвєєва, О. Прядко, Ю. Юцевич та ін.), формування окремих професійно важливих якостей особистості, що визначають фахову майстерність учителя музики (Е. Абдуллін, А. Болгарський, А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька, Ю. Цагареллі, В. Федоришин та ін.).

Визначення специфіки сучасної мистецької, зокрема музично-співацької освіти Китаю становить мету цієї статті. Дружні стосунки між двома країнами проявляються у різних напрямках, зокрема й освітньому, так у працях молодих китайських науковців Вей Лімін, Сюй Дін Чжун, Ціо Лі, Ма Ге Шунь, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Ян Хун Нянь та ін., простежуються тенденції проведення паралелей у різних сферах мистецької освіти за спеціалізацією, згідно авторської дослідницької тематики та наукового інтересу, в яких, не зважаючи на специфіку досліджень, чітко проявлений науково-практичний інтерес прогресивних діячів науки, освіти та культури КНР й до методик української мистецької педагогіки. Українська освіта визнається високоякісною, підготовка іноземних фахівців в українських вишах має позитивну динаміку

зростання інтересу іноземних абітурієнтів до обрання саме українських педагогічних університетів для отримання ґрунтовних знань, оволодіння прогресивними методиками тощо.

Наразі у Китаї сформована досить потужна освітня система у якій нараховується біля трьох тисяч ВНЗ, з яких третя частина відноситься до приватних, натомість інші, це державні навчальні заклади. За самими скромними підрахунками в них навчається близько двадцяти мільйонів студентів. Відношення до вищої освіти у Китаї поважне, зазвичай бути студентом для громадян Китаю – це почесно. З преси відомо, що у конкурсних баталіях під час вступних кампаній зустрічаються феноменально висока конкурентна боротьба (200–300 осіб на місце). Вища освіта – триступенева і включає у себе: бакалаврат (4–5 років), магістратуру (2–3 роки), докторантуру (2–4 роки).

Специфічною особливістю вищої освіти у КНР є те, що в їх навчальних програмах переважають природно-технічні і прикладні дисципліни. Програми навчання в школах і вищих навчальних закладах знаходяться під суворим контролем держави. Це, однак, не заважає китайській освітній системі швидко реагувати на виклики зовнішнього світу і пристосовуватися до вимог постійно мінливого міжнародного ринку праці, жорсткої конкуренції з боку іноземних фахівців.

В умовах сучасного стану мистецької освіти у КНР, що також знаходиться у процесі реформування, увагу прогресивних китайських педагогів звернено до основних завдань провідних мистецьких факультетів Китаю які стоять на позиції збереження, поширення національних традицій, а також у їх збагаченні за рахунок запровадження міжнародного досвіду відповідно до сучасних культуроосвітніх потреб китайського суспільства. У процесі реформування освітньої політики Китаю серед шести основних цілей найголовнішими було визначено дві, що відносяться до вищої освіти і підготовки фахівців різного профілю, а саме: розвиток вищої освіти й охоплення нею молоді відповідної вікової групи; досягнення світового рівня якості для частини вищих навчальних закладів і профілів їх підготовки. Доцільно відмітити, що останнім часом у процесі реформування вищої школи Китаю значна увага приділяється викладанню предметів гуманітарного циклу, які спрямовані на формування духовних цінностей особистості, її гуманітарного духу, виховання людини нового типу, готової до творчої співпраці у XXI ст., що є важливим фактором інтелектуального розвитку країни. Музичне виховання на усіх освітніх рівнях у Китаї – це насамперед виховання музикою, яка являє собою символ порядку, цивілізації,

що привносяться у світ героями міфології, мета яких – умиротворення й гармонізація людини та соціуму, внесення в хаотичне середовище певної структури, норми, ієрархії, у якій музична педагогіка базується на традиціях – звернена до глибин давньосхідної мудрості.

Сучасна мистецька освіта Китаю – це розмаїття мистецьких напрямів та стилів, багатовекторність виконавської традиції, що яскраво простежується крізь призму вокального мистецтва. Сучасне вокальне мистецтво КНР акумулювало в собі важливу якість – «всебічну спрямованість на європейські музичні орієнтири. Що стосується останніх, то важливо відмітити методичну роботу, що проводять китайські педагоги, акумулюючи кращі європейські досягнення. Такого роду процес характерний для становлення і розвитку сучасної китайської вокальної педагогіки» [1, 162].

Китайський науковець Ей Юй Хуа зауважує, що китайські дослідники і спеціалісти в галузі теорії освіти і педагогіки звертають увагу на необхідність поєднання багатих традицій китайської народної освіти і сучасного досвіду, накопиченого в зарубіжних країнах за останні роки [4, 107]. Однією з основних проблем є вивчення специфіки вокально-виконавських китайських традицій через осягнення процесів, які б допомогли якісно збагатити вокально-педагогічну та вокально-виконавську культуру КНР. Одним із шляхів вирішення даної проблеми може стати осягнення досвіду китайських співацьких традицій, усвідомлене узагальнення базових канонів традиційного народного й професійного мистецтва КНР. Ми цілком усвідомлені, що дана стаття є лише науковою розвідкою, припущенням, та потребує глибокого ґрунтового дослідження. Ми ж лише спробуємо зорієнтувати увагу на значущих специфічних моментах щодо визначеної тематики даної публікації, що і становить мету даного дослідження. Вагомим доробком китайських учених різних часів у галузі мистецької освіти є визначення специфіки китайської музичної культури, у якій спів, музичний супровід і танець пов'язані в єдине мистецтво – придворного, або храмового ритуального дійства, церемонії, що підтверджено багатовіковою практикою.

Встановивши цю специфічну особливість, ми вважаємо можливим, що серед виявлення специфічних особливостей мистецької освіти КНР дана специфічна культурна традиція є одночасно визначальною для вибудовування усієї структури мистецької освіти в Китаї, яка цілком логічно ґрунтується на національних традиціях, живиться ними.

Особливо актуальним для нашого дослідження виявилось встановлення певних зв'язків, наприклад, яким чином поєднані традиційний мистецький розвиток з підготовкою майбутніх учителів музики, зокрема, їх вокальною підготовкою, у китайській традиції. Розуміння музики як синтетичного мистецтва звуку, слова і жесту пронизує всю китайську філософію мистецтва, воно незмінне впродовж усієї багатовікової історії китайської культури, тому зберігає своє значення і на сучасному етапі. Адже мистецтво, а саме вокальне – одна з найважливіших і завжди актуальних сфер китайського філософського вивчення про життя й діяльність людини.

Для китайської культури найхарактернішою ознакою виступає стан людини яка слухає, чує, бачить – осягає мистецький твір задля гармонізації внутрішнього стану. Спробуємо передбачити, що у такому сенсі спів «для себе» є органічнішим ніж спів «для інших». На думку дослідників, повернений до слухача, він (спів) стає здебільшого мистецьким твором, хоча й ще невіддільним від побуту, але вже за напрямом зображаючи органічну потребу в емоційному спілкуванні» [1, 12], що не зовсім відповідає китайській національній традиції. Однак, поза всією архаїчністю побутового співу та його незамінної ролі в житті людини (а також довгу історію самої естетики, як науки про красу), проблема сутності й специфіки художнього співу досі залишається, в основному, нерозв'язаною, оскільки не піддається логічній формалізації, а наукові спроби визначити його абстрактну сутність довгий час закінчувались приблизністю, або невдачею.

Можливості музичного впливу мистецтва на свідомість людини завжди викликали значний інтерес в Китаї. Якість емоційної відповіді на музичний звук у його художній цілісності свідчить про могутню владу музики над психікою людини. Це пояснюється тим, що людина фактично живе у реаліях подвійного смислу, а саме: об'єктивного матеріального світу, складовою якого є сама людина як тілесна істота за всієї надзвичайної складності її організації. Цей світ можна пізнати засобами науки, за допомогою її методів і відповідного поняттєво-теоретичного апарату. Друга реалія – суб'єктивна, бо є відображенням навколишнього середовища в свідомості індивіда.

Для кожної людини виникає природна потреба у пізнанні та інформації про суб'єктивне сприймання світу іншими людьми, наприклад для того, щоб оцінити власне сприйняття, або збагатити його досвідом інших людей тощо. Тому, частіше всього таку можливість використовують через осягнення мистецтва, у взаємодії з мистецтвом,

що навіть різні душевні стани і мотиви, через здатність суб'єкта активно і порівняно легко використовувати ритми і мелодії, для досягнення певного настрою, або підтримання настрою тощо.

Сучасні педагоги-вокалісти Лю Юань Пін, Хоу Фан, Чжао Мей Бо, Чжан Цзянь Го, Юй Ісюан, акцентують увагу на тому, що вокальна робота з майбутніми вчителями музики над вокальним твором, який підготовлено до виконання вимагає індивідуального підходу до вирішення відповідної поетапності роботи у кожному конкретному випадку.

Переважає більшість проблем практичного плану, виникають у студентів саме в процесі розуміння вокального твору, який щільно пов'язано з самооцінкою та її включенням у систему закономірностей конфуціанства, потребою глибокого занурення у внутрішній світ. Найчастіше, практичні проблемні ситуації вокально-педагогічного процесу, виникають на виході, через малий проміжок часу відведеного для практики, китайським студентам не вистачає тренінгів практичного характеру («вспівування вокального твору»), на яке відводиться лише кілька тижнів до публічного виступу. Тобто, виникає гостра необхідність перерозподілу часу, відведеного студенту на «створення вокально-сценічного образу» виконуваного твору, збільшення кількості практичних занять, проте, це залишається проблемою сучасної традиційної практики.

Ми цілком свідомі, щодо постаті яка відіграла величезне значення у розвитку науки та культури Китаю, мова йде про Великого Конфуція та його педагогічне вчення, що ґрунтується на найдавніших традиціях і прокладає шлях до майбутніх поколінь. Воно має важливе місце як для китайської історії так і для історії всього людства, адже Конфуцію вдалося створити численну і впливову педагогічну школу, становище якої у давньокитайському суспільстві все ж залежало від політичних перипетій, оскільки серцевиною конфуціанської традиції було вчення про моральне виховання, його налаштування на національні цінності суспільства, збереження символічної мови культури [3, 83].

Деякі сучасні китайські педагоги свідчать, що Конфуцій виступав за здійснення всебічного виховання учнів, але підкреслюють, що цей термін слід розуміти не буквально, з позиції його сьогоденного тлумачення, а в контексті морального виховання, дотримання якого забезпечує досягнення гармонії у суспільстві. Конфуцій надавав великого значення музиці, як самостійній навчальній дисципліні, учив своїх учнів музиці, звівши її у ряд обов'язкових дисциплін, бо музика, на його думку, – це віяння давнини, спосіб споглядання давнини, досягненням стану «Лі», тобто

зразкової поведінки [3], з опорою сучасної освіти у Китаї, де й до сьогодні превалюють національні традиції, зокрема й у вокальному виконавстві.

У зв'язку з цим, аналіз основних аспектів вокальної підготовки студентів у нашому дослідженні неможливий без проведення паралелей між європейською та китайською культурами. Виявивши деякі особливості змісту та структури мистецької освіти у Китаї можна зрозуміти підвищений інтерес до мистецької освіти України та потужний поступ китайської молоді, спрямований на освоєння невідомого, нового, прогресивного, в інших культурних традиціях, зокрема мистецьких традицій вокального розвитку вокалістів-виконавців, українських педагогів-вокалістів.

Зокрема, дослідниця Вей Лімін зазначає, що співставлення художньо-вокальних завдань китайських та європейських сучасних шкіл дозволяє у широкому сенсі простежити «основний культурний діалог ХХ століття – адаптацію найкращого у культурній парадигмі китайського мистецтва» [1, 161]. Так, співвідношення естетики мелодій Сходу з фольклоризмом європейських країн у цьому контексті знаходить аналогічний композиторському обмін інтонаційно-художніми цінностями звучання у вокально-виконавській діяльності, специфіка якої базується на безпосередній контактності мовленнєвого та музичного досвіду, що народжує мелодійність інтонацій, мелодику [1]. Бесіди зі студентами-іноземцями (КНР) дали нам змогу виявити з якими потребами сучасного суспільства у себе на батьківщині вони стикаються у періоди набуття базової освіти у загальноосвітніх, музичних школах тощо. Зокрема, було виявлено зростання у суспільстві попиту на позакласні форми навчання дітей та недостатньою кількістю у Китаї шкіл мистецького спрямування, гостру потребу сучасної молоді у творчому самовираженні, зокрема в участі у вокальних конкурсах та фестивалях і недостатнім рівнем її вокальної підготовки до даного виду діяльності, потребою оновлення вокально-педагогічної практики, осучаснення вокальних методик тощо.

Так, китайський вчений-педагог Цзінь Нань вважає, що за дотриманням певних педагогічних умов професійного вокального зростання майбутніх співаків з КНР, а саме, змісту фахової підготовки майбутніх співаків та його відповідності освітнім запитам творчої особистості, відбудеться реалізація творчих амбіцій в процесі навчання та набуття практичного досвіду, відбудеться об'єктивне оцінювання знань та вмінь суб'єкта навчального процесу [1, 36]. Тому цілком правомірним є всезростаючий інтерес світової спільноти до методик українських вокальних педагогів, що виявили свою

дієвість упродовж багатьох десятиліть, завдяки наполегливій праці яких Україна має потужний пласт вокалістів-виконавців світового рівня.

Опираючись на висловлювання іноземних студентів, що отримують вищу освіту музично-виконавського та музично-педагогічного спрямування, щодо сучасного стану й особливостей підготовки майбутніх співаків з КНР в системі вітчизняної музичної освіти було виявлено деякі проблемні аспекти. Так, молодий науковець Чжоу Лі та його співвітчизники, учасники освітнього процесу в Україні, висловили окремі думки за такими тематичними рубриками: розроблено методичні засади підготовки співаків в системі музичної освіти Китаю (Лі Бо, Ян Хун Нян); виявлено особливості підготовки співаків в умовах вітчизняної освіти (Лю Юань Пін, Хоу Фан, Чжан Сяо Чхун); досліджено та виявлено дієві напрямки у створенні сприятливих психологічних умов формування виконавських здібностей у майбутніх співаків (Уань Юань, Чжан І); зроблено розвідки у аспекті історико-культурологічного аналізу розвитку вокальної освіти в Китаї (Ма Вей, Цзінь Нань); також музикознавчий аналіз вокальної китайської музики (Ван Те, Ту Дуня, У Цзінін, Чжан Сяохао); у більшості досліджень китайських науковців мають місце висловлювання, що когорта фахівців, такого високого науково-педагогічного рівня як є в Україні, у Китаї лише формується [4].

Окрім того, молоді китайські науковці вказали на актуальні проблеми створення окремої китайської вокальної галузі (Ван Юй Шен, Лі Бо, Лі Сіан Ген, Лю, Цзінь Нань, Чжан І), яка потребує уваги з боку науковців та педагогів-практиків, культурологів та мистецтвознавців для розуміння її історичних, національних та стилевих характеристик. Тож, у полі нашого дослідницького інтересу опинились гострі питання вокально-освітньої практики в мистецькій освіті Китаю, у якій переважають театральне мистецтво та народна творчість, які поєднані та несуть глибокий сакрально-архаїчний зміст, що пов'язаний з історичними подіями та національними традиціями країни. Сучасні ж тенденції у світовому мистецькому просторі диктують свої закони, еталони, зокрема задають «стиль сучасного звучання» голосу, що потребує введення у зміст мистецької освіти Китаю методик європейського стандарту. Базовою у розвитку китайської вокально-професійної підготовки є народнопісенна традиція, стильові характеристики китайських народних пісень збережені до сьогодні та реалізуються в практиці професійних співаків та творчості композиторів. Попередній аналіз дає нам підстави констатувати про недостатній доробок китайсь-

ких та вітчизняних науковців, в роботах яких були б висвітлені проблеми підготовки майбутніх вокалістів з КНР в системі музично-педагогічної освіти в Україні, які б враховували традиції та генетично-сформовані національні голосотворчі й мовні особливості китайських студентів.

Вокальна підготовка в системі національної мистецької освіти України базується на поєднанні різних підходів до вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Проте чітко проступають спільні тенденції (різняються лише засоби), щодо спільного: інтонаційної ідентичності, оволодінні вокальною технікою на ґрунтовному осягненні теоретико-методичних основ української вокальної педагогіки, осягнення змістооснови музичних творів різних стилевих напрямів, жанрів, які стають фундаментом для подальшої реалізації студентів в сферах музичної освіти та вокально-виконавської практики та ін. Цілком зрозуміло, що на перший план у такій роботі виходить особистість, адже формування особистісно-значущих якостей, розвиток природних здібностей, у кожному окремому випадку є унікальним творчо-педагогічним процесом фахової підготовки студентів.

У висновках доцільно зазначити, що особливості функціонування народнопісенних традицій окремо взятого народу, не варто нівелювати. Натомість, доречно підкреслити, що у світовій фольклористиці давно назріла потреба вивчення народної пісенної культури Китаю. Адже китайська культура невіддільна від китайської філософії, яка має надзвичайне значення для життя та процвітання нації, китайська культура з її багатим розмаїтим художньо-образного світу, з високими етичними принципами і моральними засадами це своєрідна традиція, яку вивчають, яку шанують, якої трепетно дотримуються тощо. З цієї позиції необхідно наголосити на особливому значенні процесу взаємодії культур, що здобувається в умовах педагогічного та культурного взаємообміну України і Китаю. Взаємодоповнення методик викладання, за умови дотримання основних педагогічних принципів, паритетність та розуміння специфічних культурних традицій, врахування специфічних особливостей вокальної підготовки студентів-іноземців (КНР) мобілізує зусилля науковців у і дієвих методик підготовки майбутнього вчителя музики. Наполегливе прагнення до взаємодії, творчого діалогу двох Великих культур у «експериментальній лабораторії української музичної педагогіки», неодмінно принесе нові розробки, які дозволять підвищити якість фахової підготовки китайських студентів у системі вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій / Вей Лімін // Молодь і ринок : щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. — Дрогобич : ДДПУ, 2011. — Вип. № 10 (81). — С. 159—163.
2. Вісник Міністерства культури України [інформаційне джерело Міністерства культури України http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=250408717].
3. Конфуцій : Изречения: книга песен и гимнов / Конфуций [перевод с кит.]. — Харьков: Фолио ; Москва : АСТ, 2000. — 446 с.
4. Ей Юй Хуа О стратегии развития китайского образования / Ей Юй Хуа // Педагогика. — № 4. — 2001. — С. 106—108.

References

1. Vey Limin. Formirovaniye vokal'noy kul'tury studentov institutov iskusstv na osnove khudozhestvenno-tvorcheskikh traditsiy / Vey Limin // Molodezh' i rynek: yezhekvar'tal'nyy nauchno-pedagogicheskiy i ekonomicheskiy zhurnal Drogobychskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni Ivana Franko. — Drogobych: DDP, 2011. — Vyp. № 10 (81). — S. 159—163.
2. Vestnik Ministerstva kul'tury Ukrainy [informatsionnyy istochnik Ministerstva kul'tury Ukrainy http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=250408717].
3. Konfutsiy: Izrecheniya: kniga pesen i gimnov / Konfutsiy [perevod s kit.]. — Khar'kov: Folio; Moskva: AST, 2000. — 446 s.
4. Ey Yuy Khua V strategii razvitiya kitayskogo obrazovaniya / Ey Yuy Khua // Pedagogika. — № 4. — 2001. — S. 106—108.

Лю Мяони. Особенности музыкального обучения студентов факультетов искусств педагогических университетов Китая

Статья посвящена изучению некоторых особенностей музыкального обучения студентов факультетов искусств педагогических университетов Китая, ориентированных на сохранение традиции национальной философии, культуры, музыки и педагогики. Кроме того, в статье высказаны позиции молодых китайских ученых, о специфике национального образования различных уровней художественного направления и перспективы их реформирования в определенных отраслях. На основе философско-эстетических взглядов место музыки в жизни общества и воспитании личности, имеют глубинные национальные источники, что является характерной чертой для избрания образовательной парадигмы художественного образования в китайских университетах, однако реформирования вносит изменения стандартов, обновление концепций, способствует нахождению новых технологий. Большой интерес китайских студентов к фундаментальным теориям, действенным методикам украинской педагогики вполне справедливо и своевременно, ведь трансцендентальные тенденции: взаимопроникновения, взаимообмена и других прогрессивных течений имеет чрезвычайно важное политическое, социальное, стратегическое значение для двух культур, двух народов, в том числе и в формировании системы музыкального воспитания нас Украины и Китая.

Ключевые слова: традиции китайского музыкального воспитания, художественное образование, музыкальная педагогика, будущие учителя музыкального искусства.

Liu Miao. Features of musical training of students of faculties of arts of pedagogical universities of China

The article is devoted to the study of some peculiarities of musical training of students of the faculties of arts of China's pedagogical universities, focused on preserving the tradition of national philosophy, culture, music and pedagogy. In addition, the article outlines the positions of young Chinese scientists, the specifics of national education at various levels of the art direction and the prospects for their reform in certain industries. On the basis of philosophical and aesthetic views, the place of music in the life of society and the education of the individual have deep national sources, which is a characteristic feature of the educational paradigm of art education in Chinese universities, however, the reform brings about changes in standards, the renewal of concepts, and facilitates the discovery of new technologies. The great interest of Chinese students in fundamental theories and the effective methods of Ukrainian pedagogy is quite just and timely, because the transcendental tendencies: interpenetration, interchange and other progressive currents have an extremely important political, social, strategic significance for two cultures, two peoples, including the formation of the system of musical education of Ukraine and China.

Key words: Chinese musical education traditions, art education, musical pedagogy, future teachers of musical art.

Стаття надійшла до редколегії 09.12.2017

УДК 378.14+37.025

Марина ЛІТВІНОВА

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних технологій та фізико-математичних дисциплін
Херсонської філії Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова, м. Херсон, Україна
e-mail: lmb965@gmail.com

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФІЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Наведені основні принципи формування системного міждисциплінарного підходу при навчанні природничим дисциплінам студентів технічних вищих навчальних закладів. Основою системного підходу є профільне навчання. З'ясовані проблеми такого навчання та методи їх розв'язання. Розглянуто методику відбору навчального матеріалу, який має використовуватися при відповідному спеціальному викладенні природничих дисциплін. Вона надає можливість студентам при вивченні дисциплін за фахом концентруватися переважно на інженерному підході до розв'язування задач, тому що з фізичним та математичним підходом вони вже знайомі. Запропоновано відповідну систему оцінювання знань, яка стимулює учбову діяльність студентів з різним базовим рівнем підготовки. Розглянутий підхід може бути рекомендованим при навчанні студентів усіх технічних спеціальностей ВНЗ.

Ключові слова: профільний підхід, природничі дисципліни, викладання, дослідження.

Модернізація інженерної освіти України є компонентом реалізації «Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду на період 2017–2020» [5], якій відповідно до концепції реорганізації ВНЗ в Україні, вимагає суттєвого реформування вищої освіти і приведення її у відповідність до європейських стандартів [6]. Цей процес має відбуватися за рахунок скорочення аудиторного часу навчання студентів, розвитку їх самостійного і творчого підходу до навчання, а також покращення рівня викладання навчальних дисциплін. Відповідні запити до покращення освітнього рівня ВНЗ було окреслено на Восьмій Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти» та П'ятій міжнародній виставці освіти за кордоном «World Edu», що відбулася у березні 2017 року у Києві, серед організаторів якої є МОН та Національна академія педагогічних наук за участю представників навчальних закладів Польщі, Австрії, Німеччини, Швейцарії, США, Болгарії, Чехії, Литви, Молдови, Грузії, Словаччини, Румунії, Угорщини та Китаю. Тому вкрай необхідно є розробка та апробація нових, більш ефективних підходів до викладацької діяльності.

Серед іншого окреслені вимоги стосуються удосконалення методів профільного підходу до викладання природничих дисциплін, а також поєднання різних методів контролю знань студентів за умови диференційованого підходу до оцінки їх знань. Вивченням даної теми в останні роки займалися і займаються багато вітчизняних і зарубіжних вчених у сфері психології й педагогіки [1–4, 7]. Але по-перше, методики профільного навчання, зазвичай, стосуються старшої школи або

професійних училищ і дуже слабо розроблені для професійної вищої школи. По-друге, і на сучасному рівні залишається відкритим питання про відповідність інформації знанням.

Тому метою роботи, що розглядається, було на основі власних досліджень і узагальнення досвіду провідних науковців Європи вибудувати систему пофільного викладання природничих дисциплін, а також розробити відповідні методи контролю навчальної діяльності студентів.

Об'єктом дослідження у цієї сфері виступали сучасні методи організації навчального процесу, що поєднують пофільне викладання природничих дисциплін у ВНЗ, а також відповідні методи контролю знань студентів. Предметом дослідження були засоби стимулювання навчальної діяльності студентів, засоби підвищення їх зацікавленості у навчальному процесі, а також розвитку самостійності та творчого підходу до вивчення відповідних дисциплін.

При розробці системи пофільного викладання природничих дисциплін ми намагалися:

- вивчити підґрунтя пофільного викладання природничих дисциплін у процесі навчання студентів технічного ВНЗ;
- розглянути ефективність застосування та поєднання різних методів контролю знань студентів при вивченні відповідних дисциплін;
- запропонувати відповідну систему оцінювання, яка стимулює учбову діяльність студентів з різним рівнем підготовки;
- як результат, покращити рівень викладання дисциплін згідно вимогам європейської освіти.

Першим кроком у здійсненні пофільного викладання природничих дисциплін було узгодження планування викладачами робочих навчальних програм. При внесенні змін до змісту робочої навчальної програми визначалася пріоритетність міждисциплінарних зв'язків та вибиралися найбільш сприятливі теми і розділи програми для їх встановлення. Необхідно було виявити відповідні зв'язки у навчальних програмах, встановити їх при плануванні, конкретно реалізувати у навчальному процесі. Але при цьому тако враховувати їх можливу багаточисельність. Коло міждисциплінарних зв'язків викладач визначав у кожному конкретному випадку з урахуванням їх хронологічних видів: попередні, супутні (зв'язки між дисциплінами, що вивчаються паралельно), наступні або перспективні. Окрім хронологічних (за часом вивчення навчального матеріалу) виділялися зв'язки за загальнодисциплінарними вміннями (навчальні, пізнавальні, оціночні, прикладні), які формуються на основі єдиних підходів до методики викладання у викладачів фахових спецкурсів та природничих дисциплін; за загальними формами організації навчання (лекції семінари, інтегровані заняття). За рівнем організації навчання на основі міждисциплінарних зв'язків виділялися: епізодичні – використання конкретних задач певної дисципліни; систематичні; односторонні – або з фізикою, або з вищою математикою або інш.; багатосторонні – комплексно з фізикою, вищою математикою та теоретичною механікою або інш. предметом.

Наступним етапом була розробка навчально-методичних комплексів теоретичних та практичних занять, яка обов'язково включала в себе планування міждисциплінарних зв'язків. При цьому нестача інформаційно-методичних видань та засобів навчання вимагали нових методичних розробок. Існувало кілька видів планування міждисциплінарних зв'язків. Викладач мав справу з курсовим (при плануванні вивчення навчальних тем з окремих розділів-курсів з урахуванням рекомендацій навчальних програм) тематичним або полекційними. За основними компонентами процесу навчання (зміст, форми організації, методи) проводилося розділення на змістовно-інформаційні і організаційно-методичні зв'язки. Вони у свою чергу залежали від складності залучення певних методичних підходів. Тобто від можливості використання окремих завдань або вимоги використання загального спеціалізованого підходу, або необхідності створення спеціальних комплексних завдань, що вимагають знань декількох предметів. Кожна з цих вимог потребувала методичного забезпечення відповідного рівня. Крім того занят-

тя з використанням міждисциплінарних зв'язків класифікувалися як фрагментарні, коли лише окремі питання предметів нормативного циклу пов'язувалися з фаховими дисциплінами; «вузловими», коли міждисциплінарні зв'язки реалізовувалися впродовж всього заняття з метою повного і глибокого вивчення його теми; синтезованими, або інтегрованими, коли органічно зливалися знання із ряду навчальних дисциплін. Розроблялися і проводилися так звані бінарні заняття. На них чергувалися теоретичні і практичні питання, що пов'язувалися навиками професійної діяльності.

На останньому етапі ретельно планувалося впровадження міждисциплінарних зв'язків у навчально-виховний процес. Роботу на цьому етапі обумовлено багатьма факторами: матеріально-технічною базою, наявністю комп'ютерів у аудиторіях, рівнем обізнаності викладачів природничих дисциплін про потреби фахових спецкурсів, читкою проведення організаційно-методичної роботи, координацією діяльності викладачів, їх професійною компетентністю. Для успішного здійснення міждисциплінарних зв'язків у кожному конкретному випадку викладач чітко усвідомлював, з якою метою встановлюється зв'язок між певним фаховим спецкурсом та природничою дисципліною і в якій формі це буде зроблено.

Розглянемо різні форми роботи. По-перше, провідною формою формування теоретичної бази залишалася лекція як неімітаційний метод активізації навчально-пізнавальної діяльності. У ході дослідження використалися переважно проблемні лекції. Вибір проблемного навчання, в якості одного із шляхів підвищення готовності викладачів до контрольно-оцінної діяльності, обумовлений тим, що воно найбільш ефективно формує здатність суб'єкта до самостійного застосування раніше засвоєних знань і вмінь.

Лекції були побудовані на принципах системності, логічної послідовності, наукової обґрунтованості. У кінці лекції обов'язковими були завершальні висновки та відповіді на запитання слухачів. Такий підхід дозволив вивести лекцію із площини простого джерела знань, надав їй консультативної й орієнтувальної функції, а також дозволив в однаковій мірі ознайомити всіх педагогів експериментальних груп із комплексом необхідних теоретичних знань для проведення процесу оцінювання на високому професійному рівні.

По-друге, особливе місце приділялося використанню аудиторних занять у формі навчальних тренінгів. Доцільність застосування даного методу активного навчання полягала у практичній цінності, адже, окрім глибокого розуміння базових теоретичних положень, тренінг включав

практичні тренування: розвиток здібностей, формування вмінь та навичок. Залучення інформаційних технологій у ході тренінгів сприяло використанню метода проведення дискусії під час викладання спецдисципліни студентам.

Окремим питанням виступало підвищення надійності й об'єктивності контролю знань, умінь та навичок студентів. Нами було розглянуто ефективність застосування та поєднання різних методів контролю знань студентів при вивченні природничих дисциплін з відповідним залученням до процесу інформаційних технологій. Цей процес вимагав від педагога високої адаптивної здатності до нових умов викладання. У зв'язку із цим, інформаційна і науково-дослідна компетентність викладача при контролі засвоєння матеріалу базувалася на вмінні не відставати від прогресу, з одного боку, і оптимальному виборі різних методів, що доповнюють один одного для досягнення певної мети, з другого.

Актуальним методом контролю знань студентів, що широко розвивається для всіх дисциплін у ВНЗ було і є тестування. Вважається, що даний метод дозволяє найбільш оптимально провести оцінку ступеня засвоєння студентами навчальної інформації [2]. Разом із тим залишилися питання про відповідність інформації знанню. Ще російський фізик Лебедев О. О. говорив: «Моя книжкова шафа знає більше мене, але вона не фізик, а я – фізик». Все більше практикуючих педагогів прийшли до думки [1, 4], що тестування є досить формальним методом і не гарантує одержання об'єктивних достовірних даних про рівень знань, умінь і навичок учнів. Правильні відповіді на тести можуть бути результатом формального запам'ятовування, списування, використання мобільних телефонів або просто вигадкування. Як показали соціологічні дослідження, здійснені авторами серед студентів, повністю адекватними справжнім знанням результати відповідей з тестових завдань вважають менш 10% опитаних, а за використання тестів у поточному й підсумковому контролі виступило не більше третини респондентів від першого до п'ятого курсів.

Варто розуміти, що мета перевірки знань включає не тільки засвоєння отриманої інформації але й елементи її практичного застосування, відчуття студентами нового матеріалу. Аналіз педагогічної літератури та потреб практики дозволив нам на основі власного досвіду викладання визначити які види контролю навчальної діяльності студентів є найбільш ефективними при комплексному викладанні інформаційних технологій та природничих природничо-математичних дисциплін. Ми виходили з того, що знання базу-

ються на вмінні робити висновки з інформації, а методи їхнього контролю повинні максимально цьому сприяти і тим самим забезпечувати досягнення мети навчання. У психологічному плані поставлене завдання враховувало наявність різних темпераментів, рівнів базової підготовки, типів мислення, видів пам'яті студентів. Досвід роботи у ВНЗ показав, що студенти молодших курсів мають різний вихідний рівень знань, не завжди можуть самі контролювати хід навчання, систематично та напружено трудитися протягом семестру. Для рішення цих проблем, з погляду авторів, найбільш оптимальною була модульно-рейтингова система оцінки діяльності студентів на основі диференційованого підходу до оцінки їхніх знань [3]. Такий підхід до оцінки успішності сприяв розвитку та закріпленню системного вивчення дисципліни, формував навички самоконтролю, вимогливості до себе, стимулював самостійну систематичну роботу, допомагав виявити сильних і здібних студентів, але при цьому дозволяв повноцінно працювати і зі слабкими студентами. Важливо, щоб контроль був систематичним, оптимальним і враховував попередні результати перевірки роботи студентів. Також наше завдання полягало в тому, щоб контроль для студентів мав і навчальну функцію.

Сукупним контролем називався комплекс, що складався із: тестового контролю; письмового контролю; усного контролю (співбесіди); інших видів контролю.

Розглянемо переваги та недоліки кожного з видів.

Тестовий контроль, у першу чергу, виявляв здатність до запам'ятовування і впізнавання термінів. Він показував, наскільки студент може зрозуміти постановку питання та оцінити достовірність відповіді. У той же час він відображав формальне запам'ятовування і не був творчим. На наш погляд, такий контроль придатний для визначення базового (початкового) рівня оволодіння предметом.

Письмовий контроль дозволяв пред'являти до всіх однакові вимоги, підвищував об'єктивність оцінки результатів навчання і надавав можливість у найбільш короткий термін одночасно перевірити засвоєння навчального матеріалу всіма студентами групи, а також визначити напрямки для індивідуальної роботи з кожним. Це стосувалося як теоретичного матеріалу, так і навичок розв'язування задач, що дуже важливо для природничо-математичних дисциплін. Однак творчого аспекту такий контроль не ніс. Він не дозволяв повною мірою оцінити глибину розуміння, «відчуття» матеріалу. Тому на його основі можна

оцінити лише середній рівень засвоєння предмета.

Усний контроль (співбесіда) був найбільш об'єктивним методом оцінювання. Він дозволяв виявити творчі здібності та був навчальним. Він також усував фактор списування, а при неформальному підході викладача до співбесіди – і фактор випадковості отриманого питання. У студента завжди існувало два шляхи: перший – вивчити; другий – опираючись на комплекс попередніх знань самостійно визначити, з'ясувати суть явища. Другий шлях був навіть більше цінним, чим перший. Він полягав у тому, щоб із загальних теоретичних положень вивести окремі випадки. Під час обговорення наслідків і висновків, що одержані дедуктивним шляхом, у результаті аналізу того або іншого теоретичного матеріалу, студент мав вирішити поставлене завдання. Викладач при цьому використовував не тільки загальноприйнятий підхід до питання, але мав систематично винаходити, впроваджувати своє бачення, спиратися на образне мислення студента, уявний експеримент. Наприклад, оцінити всі закономірності протікання електричного струму можна тільки наочно представляючи «кухню» руху електронів (дірок) у матеріалі. Тоді і закон Ома, і природа опору, і принципи роботи р-п переходу були очевидними і не вимагали зубріння. Відомий історичний факт, що винахідник Микола Тесла наочний образ складної машини малював просто у своїй уяві – до дрібних деталей. Учений умів перевіряти працездатність кожної винайденої їм машини, подумки запускаючи її, і повністю контролюючи роботу всіх складових частин протягом декількох тижнів. Закласти й оцінити основи такого вміння можна тільки в результаті усної співбесіди зі студентом. При цьому студент навчався не тільки мислити, але й виражати свої думки вголос. Недоліком такого методу були значні витрати часу на оцінювання, а також залежність від готовності викладача неформально підходити до процесу оцінювання, психологічно не «давити» на студента, сприяти розкриттю його потенціалу. Однак тільки усний контроль дозволяв з повною впевненістю виставляти вищий бал оцінки знань.

Інші види контролю містили написання рефератів, усні доповіді по заданій тематиці та ін. Якщо ці роботи не мали дослідницької мети, а зводилися до скачування інформації з інтернету, то вони свідчили тільки про вміння орієнтуватися в матеріалі та правильно його надавати (що теж важливо). Результати даного контролю істотно не впливали на результати інших видів оцінювання, а тільки додавали деякий обумовлений бал. Якщо мова йшла про творче-дослідницький процес (що

зустрічалось нечасто), то його оцінювання, звичайно ж, заслуговувало найвищого бала.

Уміле поєднання викладачем різних методів контролю знань і вмінь сприяло підвищенню зацікавленості студентів, забезпечувало активну роботу кожного з них. При цьому студенти були інформовані про існування різних методів оцінювання, термінах проведення кожного виду контролю і про ті бали, які можуть бути набрані в результаті його проходження. Зміст запропонованого контролю визначався метою вивчення даної частини навчального матеріалу. На підставі цих положень, у рамках модульно-рейтингової системи контролю знань нами була розроблена і застосовувалася на практиці наступна система оцінювання:

- сумарні результати тестових контролів по всіх модулях дозволяли студентів (у випадку набору обумовленої кількості балів) претендувати на оцінку категорії “D”, (задовільно);
- письмовий контроль, а саме письмові тематичні диктанти, проведені на початку лекцій, модульні контрольні роботи, реферативні роботи піднімали результуючий бал до категорії “C” (добре);
- для одержання оцінки категорії “A” і “B” (відмінно) студент за матеріалом кожного модуля повинен був пройти усний контроль.

Рішення про проходження того або іншого виду контролю приймав сам студент. Як показав досвід, тільки частина студентів, а саме ті, що претендують на оцінку «добре» і «відмінно» брали участь в усному контролі (це значно заощаджувало час викладача).

Запропонована схема оцінки знань студентів в умовах модульно-рейтингової системи контролю знань має наступні переваги:

- дає можливість найбільше ефективно використовувати той або інший метод контролю знань;
- дозволяє студентам самостійно вибирати метод оцінювання та планувати результати набору балів при проходженні того або іншого виду контролю залежно від рівня своєї підготовки;
- дає можливість викладачеві повноцінно працювати як зі слабкими, так і із сильними студентами, стимулювати пізнавальну діяльність учнів різного рівня;
- добре поставлений контроль дозволяє викладачеві не тільки правильно оцінити рівень засвоєння студентами досліджуваного матеріалу, але й побачити свої власні удачі та промахи.

Використання диференційованого підходу до вмісту контрольних завдань, поєднання різних

видів контролю за вибором студента сприяло підвищенню їхньої ефективності. Це пов'язано:

- з розвитком тих якостей, які мають бути сформовані у студента в результаті одержання знань і вмінь: повноти, глибини, узагальненості, усвідомленості;
- із чітким усвідомленням свого рівня засвоєння знань і відповідних до них видів практичної діяльності.

Оцінка (підсумковий бал) мала при цьому значне освітнє й виховне значення. Вона повністю відповідала методичним вимогам [7], тобто була характеристикою результатів навчальної діяльності студента, надавала викладачеві уявлення про стан його знань і вмінь і ступеня їхньої відповідності вимогам контролю та формувала реальну самооцінку студента.

Запропоновано системний профільний підхід до викладання природничих дисциплін студентами технічних ВНЗ з урахуванням розробленої системи оцінювання, яка стимулює учбову діяльність студентів з різним базовим рівнем підготовки. Це дозволяє, по-перше, покращити загальний рівень викладання як природничих, так і спеціальних дисциплін, по-друге, розширити загальноосвітню базу студентів, покращити працевлаштування випускників. Таким чином вирішується проблема, як найменш – збереження, а як найбільш – покращення якості освіти за умов скорочення аудиторного часу навчання студентів, а також проблема відповідності рівня викладання дисциплін рівню європейської освіти.

Список використаних джерел

1. Алешин Л. И. Контроль знаний без традиционных оценок как элемент совершенствования методов обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://laleshin.narod.ru/kzbto>.
2. Бородин А. И. Вариативность тестовых заданий при организации контроля знаний студентов / А. И. Бородин, Е. А. Гриневич // Эвристическое обучение математике: материалы третьей международной научно-методической конференции (1-3 октября 2009 г.). — Донецк: Изд-во ДонНУ, 2009. — С. 320—322.
3. Зоріна І. А. Диференційований підхід до проведення контролю знань студентів молодших курсів технічних ВНЗ / І. А. Зоріна, М. Б. Литвінова, О. Д. Штанько // Вісник Кременчуцького державного університету імені Михайла Остроградського. — 2010. — Вип. 3 (62). — С. 177—178.
4. Кошарская Л. В. Контрольное тестирование: психологическая подготовленность и готовность студента / Л. В. Кошарская, А. А. Турлак, Т. А. Турлак // Вопросы педагогики высшей школы. — 2009. — № 2. — С. 192—200.
5. Постанова КМУ від 1 липня 2015 року № 462 «Про державне замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, на підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів для державних потреб у 2015 році» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248312677>.
6. A European education area: How to make it work for Europe / Editorial by Michael Gaebel and Thomas Jorgensen. — Brussels, EUA, 08 December 2017. Retrieved from <http://www.eua.be/activities-services/news/newsitem/2017/12/08/a-european-education-area-how-to-make-it-work-for-europe---editorial-by-michael-gaebel-and-thomas-jorgensen>.
7. Perkovic Anica. Modern Teaching Methods and Techniques for Technical Universities / Anica Perkovic, Rodica Stan // Bulletin UASVM Horticulture. — 2011. — V. 68(2). — P. 384—388.

References

1. Aleshin L. I. (2008) Kontrol znaniy bez traditsionnykh otsenok kak element sovershenstvovaniya metodov obucheniya [Control of knowledge without traditional assessments as an element of improving teaching methods] Retrieved from <http://laleshin.narod.ru/kzbto> [in Russian].
2. Borodina A. I. & Grinevich Ye. A. (2009) Variativnost' testovykh zadaniy pri organizatsii kontrolya znaniy studentov [Variability of test tasks in the organization of student knowledge control]. Evristicheskoye obucheniye matematike: materialy tretyey mezhhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii (1-3 oktyabrya 2009 g.). — Donetsk: Izd-vo DonNU [in Russian].
3. Zorina I. A., Litvinova M. B., Shtanko O. D. (2010) Dyferentsiyovanyy pidkhyd do provedennya kontrolyu znan studentiv molodshykh kursiv tekhnichnykh VNZ [Differentiated Approach to Knowledge Control students of first courses Technical Universities] Visnyk Kremenchutskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhayla Ostrohradskoho, V. 3 (62) [in Ukrainian].
4. Kosharskaya L. V., Turlak A. A., Turlak T. A. (2009) Kontrolnoye testirovaniye: psikhologicheskaya podgotovlennost' i gotovnost' studenta [Control testing: psychological readiness and readiness of the student] Voprosy pedagogiki vysshey shkoly № 2 [in Russian].
5. Postanova KМУ vid 1 lypnya 2015 roku № 462 «Pro derzhavne zamovlennya na pidhotovku fakhivtsiv, naukovykh, naukovopedahohichnykh ta robotnychykh kadriv, na pidvyshchennya kvalifikatsiyi ta perepidhotovku kadriv dlya derzhavnykh potreb u 2015 rotsi». Retrieved from <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248312677> [in Ukrainian].
6. A European education area: How to make it work for Europe (2017) Editorial by Michael Gaebel and Thomas Jorgensen (Brussels, EUA). Retrieved from <http://www.eua.be/activities-services/news/newsitem/2017/12/08/a-european-education-area-how-to-make-it-work-for-europe---editorial-by-michael-gaebel-and-thomas-jorgensen> [in English].
7. Perkovic Anica & Stan Rodica (2011) Modern Teaching Methods and Techniques for Technical Universities Bulletin UASVM Horticulture, V. 68(2) [in English].

Литвинова М. Б. Системный подход к профильному преподаванию естественных дисциплин в технических вузах

Приведены основные принципы формирования системного междисциплинарного подхода при обучении естественным дисциплинам студентов технических вузов. Основой системного подхода является профильное обучение. Выяснены проблемы такого обучения и методы их решения. Рассмотрена методика отбора учебного материала, который должен использоваться при соответствующем специальном

изложения естественных дисциплин. Она предоставляет возможность студентам при изучении дисциплин по специальности концентрироваться преимущественно на инженерном подходе к решению задач, потому что с физическим и математическим подходом они уже знакомы. Предложено соответствующую систему оценки знаний, которая стимулирует учебную деятельность студентов с различным базовым уровнем подготовки. Рассмотренный подход может быть рекомендован для обучения студентов всех технических специальностей вузов.

Ключевые слова: профильный подход, естественные дисциплины, преподавание, исследование.

Litvinova M. System Approach to Teaching Natural Sciences Disciplines in Technical Universities

The basic principles of system interdisciplinary approach forming for the teaching natural sciences disciplines to students in Technical Universities are given. The basis of system interdisciplinary approach is a specialized teaching of natural sciences discipline. We review the challenges of this teaching approach and their solutions. We review the methodology of finding the training material used in the specialized teaching of natural sciences discipline. This method gives students an opportunity to focus on engineering approach to problem solving during the study of subjects since they already familiar with physics and math approaches.

The main objects of Basic Training based on the integration of disciplines are: production of integrated interdisciplinary courses that contain the most generalized knowledge and serve as a basis for the formation of professional knowledge; introduction of the material of a practical nature to the discipline of natural, mathematical training which orients the student for future professional activities; overcoming the contradictions between the basic and vocational education. The implementation of the principles of fundamental and professionally-directed training are based on the selection of appropriate educational material that can be made on the basis of logic and genetic analysis of the natural sciences disciplines.

An appropriate knowledge assessment system is proposed that stimulates educational activities of students with different basic levels of training. The considered approach can be recommended for use in the teaching of students in the all university technical specialties.

Keywords: specialized approach, natural sciences disciplines, teaching, research.

Стаття надійшла до редколегії 11.12.2017

УДК 137.016:78.37

Лариса ЛІХІЦЬКА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету
імені М. Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКИЙ ЕТАП ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ГУРТКАХ

У статті розглянуті питання творчо-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до роботи з учнями у вокально-хорових гуртках. Творчо-виконавський етап включає: формування інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до співацької діяльності учнів; набуття ними музичної освіченості та обізнаності у досягненнях національної музичної культури; спонукання студентів до вокально-виконавської роботи з учнями; розвиток художньо-естетичної вихованості; формування схильності до творчо-імпровізаційних винаходів.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва; творчо-виконавський етап, вокально-хорова робота з учнями; творчо-імпровізаційні завдання.

Зміна соціальних та освітніх пріоритетів нашої держави, орієнтація її на входження до спільного європейського простору зумовлюють переосмислення концептуальних підходів до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями. З цієї позиції важливим є творчо-виконавський етап підготовки студентів факультетів мистецтв до практичної діяльності з учнями. Даний етап включає: формування інтересу майбутніх учителів музичного ми-

стецтва до співацької діяльності учнів; набуття ними музичної освіченості та обізнаності у досягненнях національної музичної культури; спонукання студентів до вокально-виконавської роботи з учнями; розвиток художньо-естетичної вихованості; формування схильності до творчо-імпровізаційних винаходів.

Сучасна психологія і педагогіка трактують інтерес як один з важливих мотивів діяльності, при цьому інтерес розглядається в єдиній структурі тих

відносин і потреб, які властиві цілісній особистості. В основі професійного інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва покладений розвинений музичний інтерес. Завдання викладачів вищих навчальних закладів полягає у виробленні психологічної установки на розвиток творчості у студентів. Наявність сильного бажання, прагнення створювати нове є великим стимулом до виникнення творчої активності у майбутніх учителів музичного мистецтва. А. Стороженко розглядає активність як своєрідну міру творчого розвитку особистості студента, яка проявляється в засвоєнні й відтворенні музичних творів.

До основних складових творчо-виконавського етапу доцільно віднести: інтерес до музики як мистецтва і засобів музичного виховання особистості; установку на значущість педагогічних інновацій у формуванні ціннісних орієнтацій учнів засобами музичного мистецтва; інтерес до сучасних явищ музичного мистецтва, оригінальної інтерпретації творів мистецтва, критичне ставлення до існуючих стереотипів трактування визнаних художніх шедеврів; прагнення до взаємодії педагога і учня, формування індивідуальної неповторності його музичних пристрастей; прагнення до інноваційного проектування музичної діяльності дітей з метою формування їх творчої активності; сформованість власної позиції як педагога і музиканта.

У наповненості творчо-виконавського етапу важливим є орієнтаційно-пізнавальний напрямок, який виступає теоретичною основою творчих дій майбутнього вчителя. Теоретичні знання, якими студент повинний опанувати, виконують багатогранні функції, що включають онтологічну (уявлення про естетичні цінності музичного мистецтва), орієнтовану (знання музично-естетичні, оцінні, методичні, знання в галузі музично-педагогічних досліджень та нововведень), оцінну (оцінка ефективності застосування інноваційних технологій).

Розкриваючи зміст даного етапу, ми відокремимо від загальної педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики специфічні показники, пов'язані з проблемами музичного виховання особистості. До основних складових його відносимо: естетичну обізнаність у галузі музичного мистецтва, в тому числі сучасної музичної культури, включаючи найрізноманітніші стилі та молодіжні течії; обізнаність у досягненнях національної музичної культури як складової світових мистецьких цінностей; інформованість у галузі нових педагогічних технологій, зокрема інноваційних методів і форм музичного виховання; орієнтацію в наукових проблемах, актуальних для музично-педагогічної теорії і практики; обізнаність у галузі

музично-педагогічного новаторства і передового досвіду; оволодіння знаннями психолого-педагогічних закономірностей індивідуального музично-творчого розвитку школярів. Інтегративний кінцевий результат цієї роботи сприяє оптимізації навчального процесу, що може здійснюватись в умовах вищих музично-педагогічних навчальних закладах України.

У свою чергу під інтегративним кінцевим результатом ми розуміємо накопичений за роки навчання у ВНЗ багатоаспектний і багаторівневий інноваційний ресурс спеціальних знань, навичок, умінь, який може реалізовуватись майбутнім учителем музики у різних сферах музично-педагогічної діяльності: від синтезованих мистецьких знань на уроках музики до міждисциплінарно інтегруючих предметів, теорії, концепції, методи та методики, яких можна також екстраполювати або успішно адаптувати до нових умов навчання.

Музична освіченість є важливим критерієм готовності студентів до вокально-хорової діяльності з учнями. Вона знаходить відображення в наявності у студентів прагнення до глибоких знань у галузі музичного мистецтва, здатності до самостійного аналізу музичних творів, в умілій передачі емоційно-ціннісного досвіду учням, у компетентнісному керівництві формуванням в учнів вокально-хорових навичок, художнього сприйняття, естетичних почуттів, музичного смаку, тощо. Майбутній вчитель музичного мистецтва повинен володіти високою естетичною вибірковістю, імпровізаційною культурою, професійною майстерністю, яка проявляється в умінні визначити і успішно вирішити педагогічну задачу. Так, для вчителя музики головним завданням, безсумнівно, є виховання музичної культури учнів: це пробудження у школярів інтересу до музики, систематичний розвиток сприйняття музики шляхом організації емоційно-пізнавальної діяльності, передача їм ключових знань про музику, залучення їх до музично-виконавської діяльності.

Художньо-естетична вихованість – це найвища форма естетичного ставлення людини до мистецтва та дійсності. Вона є органічною єдністю розвиненої природної основи естетичного відношення і художньо-естетичної освіченості, яка проявляється в естетично-творчому ставленні до самої себе, своєї поведінки, до людей і суспільних відносин, до природи і праці. Естетична вихованість передбачає, передусім, наявність у студентів художнього смаку, естетичного ідеалу, глибокого інтересу до мистецтва, повноцінного художньо-естетичного сприйняття, художньо-образного мислення, здатності до самостійної естетичної творчості.

Визначені знання можуть реалізовуватися у практичній діяльності вчителя музики у процесі проектування завдань інноваційного співацького навчання. Ці знання пов'язані з уміньми, які є складовою частиною творчо-виконавського етапу готовності студентів до музично-педагогічної діяльності. Проектування означеної діяльності є процесом оволодіння діями на базі орієнтованої основи дій.

У визначенні умінь як дієвої складової частини творчо-виконавського етапу готовності вчителя музики до фахової діяльності ми спирались на твердження О. Абдулліної та Л. Спіріна про педагогічні уміньми. О. Абдулліна вважає, що «кожне педагогічне уміньми можна розглядати як певну сукупність інтелектуальних та практичних дій, цілеспрямованих та взаємопов'язаних, що виконуються в певній послідовності» [1, 78]. Погоджуючись з цим формулюванням, зазначимо, що концепція досліджуваного феномена, на думку Л. Спіріна, чіткіше виявляє специфіку педагогічної діяльності й відповідає основному напрямку нашої роботи.

А. Хуторської підкреслює евристичний характер педагогічних дій, їх соціальну зумовленість. В основу нашого дослідження покладено його визначення про те, що педагогічне уміньми – «це сукупність правильно виконуваних як операційних, так і за змістом евристичних розумових і практичних дій соціально-педагогічного управління, що забезпечує досягнення результатів у навчанні, вихованні» [3, 48]. У нашій роботі, зокрема, це в основному всебічне формування музичного сприймання майбутніх учителів музики з метою їх підготовки до управління розвитком музичного сприйняття школярів. Проведені дослідження дозволили визначити, розвинене сприйняття студентами інститутів мистецтв вокально-хорових творів значно впливає на їх готовність до практичної роботи зі школярами.

Творчо-виконавський етап готовності до музично-педагогічної діяльності ми розглядаємо як результат цілісної психолого-педагогічної та спеціальної музичної підготовки студентів, що спрямована на педагогічну творчість у галузі музичного виховання школярів. В основу комплексу виділених спеціальних умінь, що входять у складові готовності вчителя до музично-педагогічної роботи, було покладено теоретичне дослідження специфіки зазначеної сфери діяльності.

Висунута теза про необхідність першочергового формування у майбутніх учителів музики музичного сприйняття як базового компоненту мистецької діяльності є підставою для визначення групи спеціальних умінь, які покладені в основу формування основ особистісної музичної культури майбутнього фахівця, а саме:

- уміньми музично-пізнавальної діяльності (перцептивного розрізнення музичних звучань як символів певних національних й історичних культур (О. Рудницька), аналізу і розуміння об'єктивного музичного тексту (В. Медушевський), його порівняння із різними явищами художньої культури та особистим досвідом, вміння естетичної оцінки;
- уміньми музично-виконавської діяльності: співу, гри на музичних інструментах, музично-сценічні та хореографічні вміння;
- уміньми музично-творчої діяльності: виконавської та словесної інтерпретації; суто музичної, рухової і музично-сценічної імпровізації, вміння складання власної музики.

Якщо зазначена група вміння забезпечує достатній рівень особистої музичної культури студентів, то наступний комплекс умінь, направлений на оволодіння вміннями творчо транслювати свою культуру в культуру учнів на основі використання інноваційних технологій [2, 78].

До цієї групи інноваційних уміньми включаємо вміння: чітко формулювати мету музичного виховання, яка відповідає сучасним соціальним потребам і конкретним вимогам; проектувати всі складники навчально-виховного процесу та інноваційні технології відповідно до сформульованої мети; запроваджувати у навчальний процес власні новаторські засоби, зокрема музично-педагогічні імпровізації; прогнозувати результати музичної діяльності та особистісний індивідуальний акмеологічний розвиток на основі діагностичного підходу; корегувати власні дії на основі педагогічної рефлексії; планувати програму вдосконалення власної професійної музично-педагогічної підготовки на основі самоаналізу та порівняння планів і результатів педагогічних інновацій. Взаємопов'язаний інтегрований комплекс вищезазначених структурних елементів об'єднує в собі всі напрямки традиційних академічних знань підготовки майбутнього учителя музики до здійснення продуктивної мистецької співацької діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

На основі комплексу вищезазначених структурних елементів базується розвиток оригінально-новаторських, творчо-імпровізаційних здібностей та здійснюється підготовка учителів мистецьких дисциплін нової формації. Синтезуючим зв'язком комплексу структурних елементів даного напрямку підготовки є стимуляція розвитку креативних здібностей майбутніх учителів музики, актуалізація їх новаторських ідей у сфері музичної педагогіки.

Таким чином, наявність та ступінь сформованості наведених мотивів, знань та умінь характе-

ризують готовність майбутнього вчителя музики до успішної співацької інноваційної діяльності. Органічне поєднання загальних науково-теоретичних, психолого-педагогічних, науково-методичних та спеціальних музично-педагогічних елементів забезпечує єдність мотиваційної готовності, знань про предмет та способи діяльності, професійних навичок та вмінь, спрямованість особистості студента на педагогічні інновації у сфері музичної освіти.

На основі проведеного теоретичного дослідження, яке сприяло визначенню комплексу провідних мотивів, знань та вмінь, необхідних для здійснювання співацької інноваційної діяльності, визначення основних елементів готовності студентів до означеної діяльності зазначимо, що творчо-виконавський етап підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з учнями охоплює сформованість власної позиції майбутнього вчителя як педагога і музиканта; інтерес до сучасних явищ музичного мистецтва та оригінальних інтерпретацій художніх творів; критичне ставлення до існуючих стереотипів, застарілих традиційних підходів; інтерес до використання нового у вокально-хоровій діяльності; позитивне ставлення до новаторського способу розв'язання музично-педагогічних проблем; забезпечує орієнтацію студентів у наукових проблемах, актуальних для педагогіки, теорії і практики художньої освіти; естетична обізнаність; інформованість у галузі нових педагогічних технологій, передових методик естетичного виховання і художньої освіти; опанування теорією і практикою інноваційної педагогічної діяльності; виражає уміння використовувати набуті знання на практиці; здатність запроваджувати у власну педагогічну діяльність новаторські засоби; схильність по-новому спілкуватися зі школярами; ори-

гінальність творчо-імпрровізаційної мистецької діяльності; здатність до новаторських пошуків у складанні дидактичних завдань, винаходу нових виховних заходів і музично-творчих завдань.

Отже, творчо-виконавський етап підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з учнями характеризується: наявністю у студентів пізнавального інтересу до інноваційно-педагогічних технологій в музичному мистецтві як засобу фахового самовдосконалення; мотиваційною цілеспрямованістю майбутніх учителів музики до впровадження в музично-педагогічну практику ефективних мистецьких інноваційних технологій; умінням студентів інноваційно проектувати вокально-хорову діяльність з метою стимуляції творчої активності учнів; орієнтацією студентів в актуальних наукових музично-педагогічних проблемах; умінням використовувати набутий мистецько-інноваційного досвід у різних формах музично-педагогічної діяльності; наявністю у студентів критичного ставлення до використання в практиці мистецько-педагогічних інновацій; прояв у них мистецько-педагогічного новаторства відповідно до контингенту школярів; схильність до творчо-імпрровізаційних винаходів (завдань, ігор, виховних заходів) та впровадження власних новаторських засобів у вокально-хоровій роботі з учнями.

Узагальнюючи вищевикладене, доцільно зазначити, що творчо-виконавський етап підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з учнями доповнювались характеристиками інтегральних якостей респондентів, а саме: комунікативності, емпатії, креативності, дивергентності, рефлексії, тощо. Отже, творчо-виконавський етап підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з учнями є одним із найважливіших етапів підготовки майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990. — 142 с.
2. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А. В. Козир. — К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. — 378 с.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., переработ. / Андрей Викторович Хуторской. — М.: Высш. шк., 2007. — 638 с.

References

1. Abdullina A. A. Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: dlya ped. spets. vyssh. учеб. zavedeniy / O. A. Abdullina. — M.: Prosveshcheniye, 1990. — 142 s.
2. Kozyr' A. V. Professional'noye masterstvo uchiteley muzyki: teoriya i praktika formirovaniya v sisteme mnogourovneвого obrazovaniya: [monografiya] / A. V. Kozir. — M.: NPU imeni Dragomanova, 2008. — 378 s.
3. Khutorskoye A. V. Sovremennaya didaktika: Ucheb. posobiye. Vtoroy izd., Pererabotat' / Andrey Viktorovich Khutorskoye. — M.: Vyssh. shk., 2007. — 638 s.

Лихицкая Л. Н. Творчески-исполнительский этап подготовки будущих учителей музыки к работе с учениками в вокально-хоровых кружках

В статье рассмотрены вопросы творчески исполнительской подготовки студентов факультетов искусств педагогических университетов к работе с учащими в вокально-хоровых кружках. Творческо-

исполнительский этап включал: формирование интереса будущих учителей музыкального искусства в певческой деятельности учащихся; вступления музыкальной образованности и осведомленности в достижения национальной музыкальной культуры; побуждение студентов к вокально-исполнительской работы с учащимися; развитие художественно-эстетической воспитанности; формирования склонности к творческо-импровизационных изобретений.

Ключевые слова: будущие учителя музыкального искусства; творческо-исполнительский этап, вокально-хоровая работа с учащимися; творческо-импровизационные задания.

Likhitskaya L. Creative and performing stage of the preparation of future music teachers to work with students in vocal and choir clubs

The article examines the issues of creative preparation of students of faculties of arts of pedagogical universities to work with students in vocal choir clubs. The creative-performing stage included: the formation of the interest of future teachers of musical art in the singing activity of students; the entry of musical education and awareness in the achievements of the national musical culture; encouraging students to perform vocally with students; the development of artistic and aesthetic education; the formation of a propensity for creative and improvisational inventions.

Key words: future teachers of musical art; creative-performing stage, vocal-choral work with pupils; creative-improvisational tasks.

Стаття надійшла до редколегії 16.11.2017

УДК 37.016:78.37

ЛІ ЯН

аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: innagek68@gmail.com

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ
СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ**

Стаття розкриває актуальну проблему формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, яка ще не дістала належного наукового висвітлення. З різних позицій у статті розглянуто значення дефініції «вміння», що виявляються в єдності перцептивних, практичних, мнемічних, мисленневих, вольових, сенсорних дій, заснованих на нестереотипних, гнучких, узагальнених знаннях. З позиції системного, культурологічного, особистісного, діяльнісного і компетентнісного підходів та узагальнення концептуальних ідей науковців у галузі мистецької освіти музично-сценічні вміння розглянуті як готовність людини до виконання певного виду роботи, як здатність до певної діяльності, що визначається обсягом та змістом набутих знань, сформованістю відповідних навичок та здатністю їх застосування у відповідності до поставленої мети.

Ключові слова: музично-сценічні вміння, майбутні вчителі музичного мистецтва, наукові підходи, здатність до практичної діяльності.

Методична розробка проблеми формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва є вкрай важливою, адже вона впливає на якість підготовки фахівців у галузі музичної освіти. Недостатнє вирішення цієї важливої проблеми породжує суперечності: між зростаючими вимогами до фахової підготовленості вчителів музичного мистецтва і усталеною практикою музичного навчання; високим визначенням їх педагогічної доцільності і відсутністю спеціального методичного забезпечення щодо формування музично-сценічних умінь майбутнього

вчителя музики як (засобу його педагогічної імпровізаційності), засобу комунікації з аудиторією та педагогічного впливу на школярів.

Потрібно констатувати, що в сучасній науково-педагогічній літературі ми знаходимо широкий спектр інтерпретацій цього поняття. Так, вміння розкривають як: систему взаємопов'язаних дій (А. Алексюк, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, Т. Чекмарьова та ін.); процес удосконалення будь-якої діяльності (А. Акімова, Л. Ведерникова, Н. Яковлева та ін.); готовність до здійснення дій (Є. Бойко, М. Риков, Л. Тюптя та ін.); здатність використовувати знання

й навички (В. Сластьонін, І. Раченко та ін.); свідому інтелектуальну діяльність (В. Божко, О. Кириченко, Ю. Кулюткін, В. Моляко та ін.); творчу дію (Б. Ломов, К. Платонов, С. Сисоева та ін.); системне явище, що включає взаємопов'язані компоненти, які забезпечують творчу діяльність (Н. Кузьміна, Є. Мілерьян, Т. Полякова, Ж. Сироткіна, М. Скрипник та ін.); готовність людини, що ґрунтується на знаннях і навичках, успішно виконувати певну діяльність (С. Максименко, В. Зайчук, В. Клименко, В. Соловієнко та ін.); здатність особистості виконувати дії на основі власного досвіду (В. Крутецький, Н. Менчинська, К. Платонов та ін.).

Сутність поняття вміння обумовлюється його багатозначністю і зв'язками з підструктурами особистості: її спрямованістю, особливостями психічних процесів (увага, воля, почуття, сприйняття, мислення, емоції, пам'ять), знаннями, навичками, особистісними властивостями (темпераментом, віковими особливостями тощо). Є. Мілерьян [6] вважає, що вміння виявляються в єдності перцептивних, практичних, мнемічних, мисленневих, волевих, сенсорних дій, заснованих на нестереотипних, гнучких, узагальнених знаннях. Вміння, за переконанням вченого, характеризуються усвідомленням, інтелектуальністю, цілеспрямованістю, довільністю, плановістю, прогресивністю, практичністю, дієвістю, поєднанням розумових і практичних дій, варіативністю способів досягнення цілей діяльності. За такими параметрами розкривається специфічна природа вмінь, їхній взаємозв'язок із навичками та знаннями [6, 197].

Доречно підкреслити, що вміння ґрунтуються на наявних знаннях та навичках. Із знаннями вміння взаємопов'язані функціонально. Якість вміння визначається характером та змістом знань. Із навичками вміння пов'язані ступенем засвоєння та автоматизованості дій, ступенем свідомого контролю за їхнім виконанням. Вміння виражає підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно і свідомо. Сформоване вміння, підкреслює В. Дряпіка [3], може стати властивістю особистості й умовою набуття нових умінь та навичок, тобто показником інтелектуального розвитку особистості й насамперед здатності до перебудови засвоєних прийомів діяльності (праці), до набуття знань і застосування їх у змінених умовах відповідно до поставленої мети діяльності.

Вміння на противагу навичкам утворюються внаслідок координації навичок, об'єднання їх у системи за допомогою дій, які перебувають під свідомим контролем. Через регуляцію таких дій здійснюється оптимальне керування вміннями, яке полягає в тому, вважає Р. Немов [5], щоб за-

безпечити безпомилковість і гнучкість виконання дії, отримання в результаті надійного підсумку дії. Сама дія в структурі вміння контролюється відповідно до мети.

Уміння завжди спираються на активну інтелектуальну діяльність і обов'язково включають процеси мислення. Свідомий інтелектуальний контроль, вказує Р. Немов, є головним критерієм, що відрізняє вміння від навичок. Активізація інтелектуальної діяльності в вміннях відбувається тоді, коли змінюються умови діяльності, виникають нестандартні ситуації, що потребують оперативного ухвалення розумних рішень. «Керування вміннями на рівні центральної нервової системи здійснюється більш високими анатомо-фізіологічними інстанціями, ніж керування навичками, тобто на рівні кори головного мозку» [5, 161].

Основними рисами та ознаками вмінь є: гнучкість (здатність раціонально діяти в різних ситуаціях); стійкість (збереження точності й темпу, не зважаючи на деякі побічні впливи); міцність (не втрачається й тоді, коли практично не застосовується); максимальна наближеність до реальних умов і завдань.

Процес формування вмінь, як виділяють вчені (Є. Мілерьян, М. Фіцула, І. Шинтяпіна та ін.) має такі стадії: ознайомлення з вмінням, усвідомлення його значення; початкове оволодіння ним (як правило, копіюючи і недосконалі дії); самостійне і дедалі точніше виконання практичних завдань. Важлива роль належить роботі учнів над помилками, які вони допускають у процесі виконання вправ.

У науково-педагогічній літературі розрізняють первинні (елементарні, прості) та вторинні (складні) вміння. Первинні вміння визначають як неавтоматизовані дії, підпорядковані певному правилу [9]. Первинне вміння може бути неавтоматизованою навичкою або ж дією, яка не потребує повної автоматизації. Особливістю таких вмінь виділяють близькість до навичок та можливість автоматизації. І. Шинтяпіна вказує, що первинні вміння ґрунтуються на знаннях або алгоритмах, забезпечуючи проміжні дії, внаслідок багаторазового повторення яких формуються навички, а усвідомленість їх поступово втрачається. Такі вміння, перебуваючи у взаємодії між собою, ускладнюються і набувають якісно нових характеристик. Вторинні вміння, як зазначає дослідниця, є психічним утворенням, яке поєднує набуті знання і навички з діями, що виражається у використанні отриманих знань для успішного вирішення творчих педагогічних завдань.

До вторинних умінь, як зазначає М. Фіцула [9], належать навички, хоча і не приєднуються до них. У навчальному процесі вони підлягають

повній автоматизації і входять як автоматизовані компоненти до складних вторинних умінь. Такі вміння передбачають творче застосування та реалізацію первинних умінь. Н. Білокур вважає, що «структура вторинних умінь передбачає комплекс дій з досить гнучкими ознаками, застосування яких потрібне, у нових умовах» [1, 9].

У науково-педагогічній літературі виділяють загальнонавчальні та спеціальні вміння. Загальнонавчальні вміння стосуються всіх навчальних предметів, а спеціальні характерні для конкретного предмета. О. Олексюк [7] поділяє музичні вміння на дві окремі групи: загальні (стосовно всіх видів музичної діяльності) і спеціальні (характерні для конкретного виду музичної діяльності). Як зауважує автор, в сучасній музичній педагогіці загальнонавчальними є положення про те, що вміння виокремлюються відповідно до видів музичної діяльності: пояснення майбутнім учителем нового матеріалу та накопичення учнями музично-слухового досвіду; введення у знання на основі сприйняття музики та застосування знання за зразком; самостійне орієнтування учнів у музиці з позицій теми, що її вивчають; самостійне застосування знань.

М. Каганом [4] запропоновано таку структуру загальномузичних умінь до музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя: вміння музично-педагогічного спілкування; орієнтаційно-мобілізаційні вміння; музично-пізнавальні вміння; вміння трансформовані із загальнопедагогічних умінь; музично-педагогічні вміння; здібності; спеціальні музичні вміння; проміжні вміння комунікативного спілкування; вміння, трансформовані із умінь художнього напрямку; вміння художнього спілкування; художньо-пізнавальні вміння. Для успішного виконання загальномузичних завдань необхідно виокремити такі вміння: музично-аналітичні (вміння слухати і чути музику, аналізувати музичний твір, вербалізувати музичні враження); виконавські (вміння сприймати музичний твір, володіти комплексом автоматизованих дій, реалізувати музичні знання у різних видах практичної діяльності); художньо-творчі (інтерпретаційні, імпровізаційні вміння, складати музику).

У науковій літературі «уміння» визначаються однією з основних категорій педагогіки. Саме уміння відображають «здатність належно виконувати певні дії» [2, 338]. Категорію «уміння» також визначають як оволодіння способами (прийомами, діями) застосування знань на практиці, тоді як «навички», є уміння, доведені до автоматизму, високого рівня досконалості.

С. Гончаренко визначає «уміння» як «здатність належно виконувати певні дії, заснова-

ну на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [2, 338]. Автор наголошує, що без використання раніше набутого досвіду, певних знань, уміння сформувати неможливо. Утворення умінь, на думку автора, є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці. Корисним для нашого дослідження також стала розроблена вченим поетапність формування умінь. Так, педагог наголошує, що «формування умінь проходить у кілька стадій. Спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу. Потім початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати знання» [2, 338].

Слід зазначити, що категорія «уміння» широко розглядається також у науковій психологічній літературі. Так, згідно психологічного словника В. Войтка, «уміння» є «засвоєним суб'єктом способом виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань та навичок» [8, 204]. Автор наголошує, що вміння формуються шляхом вправ та забезпечують можливість виконання людиною дій не лише в звичних, але й у мінливих умовах.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що деякі педагоги і психологи (Є. Мілерьян, А. Петровський, М. Ярошенко та ін.) розглядають вміння як удосконалені внаслідок вправ і доведені до автоматизму навички. Ряд вчених (В. Войтко, Р. Немов, В. Рибалка, Ю. Трофімов та ін.) стверджують, що навички є елементами умінь. Серед певної групи психологів поширені твердження, що уміння – це готовність людини, яка ґрунтується на знаннях і навичках, до певної діяльності. Під навичками вони розуміють удосконалені внаслідок вправ елементи умінь, які виявляються в автоматизованому виконанні дій.

З цього твердження випливає, що складні уміння мають своїми компонентами часткові (елементарні) уміння і навички. Це можна уявити у вигляді схеми: елементарні уміння → навички → складні уміння. Проте розуміння цих понять ускладнюється введенням двох рівнів умінь: елементарного і складного, які по суті є поняттями різного порядку. Елементарне уміння по суті ще не уміння; це тільки знання учнями способу виконання дії і первинного застосування його на практиці. Тільки в процесі багаторазового повторення це знання способу дії перетворюється на навичку, яка в свою чергу може стати компонентом різних умінь.

У психолого-педагогічних дослідженнях уміння найчастіше розглядається як засвоєний суб'єктом

спосіб виконання дій, що забезпечує здатність їх ефективного використання у відповідності до поставленої мети та умов. Базуються уміння на наявних знаннях та навичках. Якість уміння визначається характером та змістом знань. Із навичками уміння зв'язані ступенем засвоєння та автоматизованості дій, мірою свідомого контролю за їх виконанням (А. Олексюк, Є. Мілерьян та ін.).

Отже, на основі вивчення наукової літератури можемо стверджувати, що навички ґрунтуються на знаннях способів виконання дії та стають елементами комплексної дії – уміння. Уміння ж складається, крім певних навичок, із знань, чуттєвого досвіду. Воно не може автоматизуватися, оскільки уміння – це готовність людини до певного виду діяльності, зокрема музичної, в умовах, які безперервно змінюються. Під умінням ми розуміємо здатність до виконання певного виду діяльності, що визначається обсягом та змістом набутих знань, сформованістю відповідних навичок та здатністю їх застосування у відповідності до мети діяльності.

Уміння як здатність до музично-сценічної діяльності, визначаються нами загальним обсягом та змістом набутих майбутнім учителем музичного мистецтва знань, сформованістю відповідних навичок та здатністю до їх активного, цілеспрямованого застосування у відповідності до поставленої мети художньо-творчої роботи.

Отже, з позиції системного, культурологічного, особистісного, діяльнісного, компетентнісного та творчого підходів та узагальнення концептуальних ідей науковців у галузі мистецької освіти

(Вей Лімін, А. Зайцева, А. Козир, Л. Масол, О. Отіч, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, Т. Танько, В. Федоришин, Чжан Цен, Цао Лі, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.) було окреслено такі сутнісні ознаки категорії «музично-сценічні уміння», що виступають показником музично-педагогічної практики майбутнього вчителя музичного мистецтва та виявляється у різних формах концертної діяльності, що у результаті й визначає рівень творчої концертно-виконавської роботи студентів. Особливості реалізації та формування музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва обумовлюються музично-індивідуальними, творчими, психолого-фізіологічними та віковими характеристиками, наявністю музичного досвіду особистості, тощо.

На основі аналізу специфіки педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва, що поєднує музично-виховну та концертно-просвітницьку діяльність (А. Болгарський, Т. Жигінас, А. Козир, Г. Падалка, Л. Паньків, Цзінь Нань, О. Щолокова, Ян Хун Нянь та ін.) подано авторське тлумачення поняття «музично-сценічні уміння» майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегративної якості особистості вчителя, що сприяють високому рівню його творчого самовираження в умовах концертної музично-виконавської діяльності, а також сприяють особистісному та професійно-педагогічному саморозвитку. Визначені теоретичні положення стали основою розробки методичного забезпечення формування музично-сценічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Белокур Н. Ф. Формирование дидактических умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки / Н. Ф. Белокур. — Челябинск: ЧГПИ, 1986. — 88 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 374с.
3. Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.05 / Дряпіка Володимир Іванович. — К., 1997. — 399 с.
4. Каган М. С. Музыка в мире искусств / М. С. Каган. — СПб.: «Ут», 1996. — 232 с.
5. Немов Р. С. Психология. В 3-х кн. Кн. 1: Общие основы психологии: [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Р. С. Немов. — [5-е изд.]. — М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. — 687 с.
6. Милерьян Е. А. Психология формирования учений / Е. А. Милерьян. — М.: Просвещение, 1983. — 298 с.
7. Олексюк О. М. Музична педагогіка: [навчальний посібник] / О. М. Олексюк. — К.: КНУКіМ, 2006. — 188с.
8. Психологічний словник /за ред. В. І. Войтка. — К.: Вища школа, 1982. — 216 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. / М. М. Фіцула. — [2-ге вид.]. — К.: Академвидав, 2006. — 560 с. — (Серія «Альма-матер»).

References

1. Belokur N. F. Formirovaniye didakticheskikh umeniy budushchego uchitelya v protsesse vuzovskoy obshchepedagogicheskoy podgotovki / N. F. Belokur. — Chelyabinsk: CHGPI, 1986. — 88 s.
2. Goncharenko S. U. Ukrainskiy pedagogicheskiy slovar' / Semen Goncharenko. — M.: Prosveshcheniye, 1997. — 374s.
3. Dryapika V. I. Sotsial'no-pedagogicheskiye osnovy formirovaniya oriyentatsiy studencheskoy molodezhi na tsennosti muzykal'noy kul'tury: Avtoref. dis. na polucheniye nauk. stepeni d-ra ped. nauk: 13. 00. 01; 13. 00. 05 / Dryapika Vladimir Ivanovich. — M., 1997. — 399 s.
4. Kagan M. S. Muzyka v mire iskusstv / M. S. Kagan. — SPb. «Ut», 1996. — 232 s.
5. Nemov R. S. Psikhologiya. V 3-kh kn. Kn. 1: Obshchiye osnovy psikhologii: [ucheb. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy] / R. S. Nemov. — [pyatogo izd.]. — M.: gumanitariy. Izd. Tsentr VLADOS, 2006. — 687 s.

6. Miler'yan Ye. A. Psikhologiya formirovaniya uchenyy / Ye. A. Miler'yan. — М. : Prosveshcheniye, 1983. — 298 s.
7. Oleksyuk O. M. Muzykal'naya pedagogika: [uchebnoye posobiye] / O. M. Oleksyuk. — М. : KNUKil, 2006. — 188s.
8. Psikhologicheskiy slovar' / pod red. V. I. Voytko. — М. : Vysshaya shkola, 1982. — 216 s.
9. Fitsula M. M. Pedagogika: ucheb. posobiye. / N. N. Fitsula. — [2-ye izd.]. — М. : Akademvidav, 2006. — 560 s. — (Seriya «Al'ma-mater»).

Ли Ян. Формирование музыкально-сценических умений студентов факультетов искусств в педагогических учебных заведениях Украины и Китая

Статья раскрывает актуальную проблему формирования музыкально-сценических умений будущих учителей музыкального искусства, которая еще не получила должного научного освещения. С разных позиций в статье рассмотрено значение дефиниции «умение», которое проявляется в единстве перцептивных, практических, мнемических, мыслительных, волевых, сенсорных действий, основанных на нестереотипных, гибких, обобщенных знаниях. С позиции системного, культурологического, личностного, деятельностного и компетентностного подходов, а также обобщения концептуальных идей ученых в области художественного образования музыкально-сценические умения рассмотрены как готовность человека к выполнению определенного вида работы, как способность к определенной деятельности, что определяется объемом и содержанием приобретенных знаний, сформированностью соответствующих навыков и способностью их применения в соответствии с поставленной целью.

Ключевые слова: музыкально-сценические умения, будущие учителя музыкального искусства, научные подходы, способность к практической деятельности.

Li Yang. Formation of musical and scenic skills of students of art departments in pedagogical educational institutions of Ukraine and China

The article reveals the actual problem of the formation of musical and stage skills of future teachers of musical art, which has not yet received proper scientific coverage. From different perspectives, the article considers the meaning of the definition of «skill», which manifests itself in the unity of perceptual, practical, mnemonic, mental, volitional, sensory actions based on non-stereotyped, flexible, generalized knowledge. From the standpoint of systemic, culturological, personal, activity and competence approaches, as well as generalization of conceptual ideas of scientists in the field of art education, musical-stage skills are considered as a person's readiness to perform a certain type of work, as the ability to perform certain activities, which is determined by the volume and content of acquired knowledge, the formation of the relevant skills and the ability to use them in accordance with the goal.

Key words: musical-stage skills, future teachers of musical art, scientific approaches, ability to practice.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 378.147:004

Фарідун МАЙНАЄВ

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна
e-mail: farid.mainaiev@gmail.com

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ

У статті розглянуто критерії та показники готовності майбутніх учителів історії до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. Відповідно до мотиваційного, когнітивного та діяльнісного критеріїв визначено рівні сформованості готовності студентів до застосування ІКТ та подано їх характеристику. Автор доходить висновку, що готовність студентів суспільно-гуманітарного профілю до застосування ІКТ у навчанні є інтегрованим утворенням яке складається із сформованих знань і сукупності вмінь і навичок, котрі дозволяють ефективно застосовувати ІКТ для вирішення навчальних і професійних задач.

Ключові слова: дидактичні умови, готовність студентів до застосування ІКТ, мотиваційний критерій, когнітивний критерій, діяльнісний критерій.

Громадяни України мають право на якісну освіту, що гарантується Законом про освіту 2017 р., і забезпечення цього права певною мірою відбувається за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Актуальності набуває реалізація таких дидактичних умов, які забезпечать перехід властивостей ІКТ із стану можливості в стан дійсності [3, 52]. І успішність цього залежить не тільки від технічного забезпечення вищої й умотивованості викладачів до застосування ІКТ у процесі навчання. Характер ІКТ навчання є двобічним: для викладачів – це педагогічна технологія, для студентів – засіб отримання інформації. Отже, ефективне застосування ІКТ у навчальному процесі залежить не тільки від педагогічної майстерності викладачів і їх ІКТ-компетентності, але й від готовності самих студентів до цього процесу.

Безсумнівно, ураховуючи велику увагу вітчизняних учених до ІКТ у вищій школі, питання готовності студентів до застосування ІКТ у навчанні неодноразово розглядалося в наукових педагогічних доробках, автори яких визначали критерії та показники готовності до застосування ІКТ у навчанні майбутніх техніків зв'язку, соціальних педагогів, учителів маркетингу, інформатики, технологій, початкових класів, іноземної мови; студентів гуманітарних спеціальностей, природничо-математичного профілю й т. ін.

Так, на думку дослідників В. Денисенко, М. Вінник, Ю. Тарасіч [1, 46], основними одиницями виміру готовності студентів вищих навчальних закладів до навчання в інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі є: 1) кількісні показники, які передбачають безпосе-

редне використання студентами засобів Microsoft Office, системи дистанційного навчання, програмних засобів навчального призначення, соціальних мереж; 2) якісні показники, що характеризують рівні вмінь і навичок використання ІКТ у навчальному процесі. Отже, основним критерієм готовності студентів науковці визначають інформатичні вміння й навички, однак їх дослідження стосується передусім студентів спеціальностей «Програмна інженерія», «Інформатика», «Фізика», «Математика», «Початкова освіта», «Здоров'я людини», «Фізичне виховання», «Хімія».

В. Єфімова й О. Георгіаді [2], здійснюючи оцінку готовності студентів гуманітарних факультетів до навчальної діяльності з використанням комп'ютерних технологій, насамперед акцентують увагу на тих уміннях і навичках, що безпосередньо пов'язані з профілем навчання: 1) уміння працювати в текстовому редакторі; 2) користування в навчанні електронними бібліотеками, зокрема електронними енциклопедіями та словниками. Інша дослідниця, І. Юцевич [5], розглядаючи проблему готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання комп'ютерних технологій, вважає необхідним ознайомлення студентів із сучасними можливостями комп'ютерних програм і ресурсів, які є ефективними в навчанні іноземних мов. Тож дослідниця першочергового значення надає саме опануванню студентами знань про ІКТ.

Попри значну кількість наукових доробків, у яких науковцями по-різному визначаються критерії готовності студентів ВНЗ до навчання із використанням ІКТ, проблему готовності студентів

суспільно-гуманітарних спеціальностей до навчальної діяльності із застосуванням ІКТ розкрито недостатньо. Тому метою статті є визначити критерії та показники готовності студентів суспільно-гуманітарного профілю до застосування ІКТ у процесі навчання.

На наш погляд, основними критеріями готовності студентів суспільно-гуманітарного профілю до застосування ІКТ у процесі навчання є: 1) мотиваційний; 2) когнітивний; 3) діяльнісний. Їх узагальнену характеристику представлено в таблиці.

Відповідно до мотиваційного, когнітивного та діяльнісного критеріїв нами було виокремлено рівні сформованості готовності студентів суспільно-гуманітарного профілю до застосування ІКТ: 1) початковий (репродуктивний); 2) достатній (конструктивний); 4) високий (творчий).

Початковий (репродуктивний) рівень. Мотиви до застосування ІКТ у навчанні відсутні або є епізодичними, фрагментарними. Користування девайсом має переважно розважальний характер. Уявлення про дидактичні можливості ІКТ обмежується інформаційним пошуком, який є ситуативним. Знання з інформатики мають інтуїтивний характер. Студент працює в текстовому редакторі, створює презентації PowerPoint, однак потребує інструктування. Під час виконання завдань

самостійної роботи студент віддає перевагу традиційним способам виконання. Необхідна постійна стимуляція до застосування ІКТ у навчанні. Переважно спостерігається неготовність до комунікативної взаємодії за допомогою ІКТ.

Достатній (конструктивний) рівень характеризується покращенням ставлення студента до навчання із застосуванням ІКТ. Він усвідомлює практичну цінність ІКТ, однак цілісна картина застосування ІКТ у навчанні відсутня. Є базові знання з інформатики, які дозволяють працювати в Microsoft Office, виконувати завдання on-line. Під час виконання завдань, що вимагають використання програмного забезпечення для створення текстового та візуального контенту, студент допускає помилки, які частково виправляють самостійно.

Високий (творчий) рівень. Позитивна ціннісна орієнтація на навчання із застосуванням ІКТ. Мотиви сформовані. Стійкі потреби до подальшої самоосвіти. Відбувається активне опанування різних способів обробки інформації. Спостерігається активна діяльність on-line, а також злагоджена продуктивна комунікативна взаємодія за допомогою ІКТ. При виконанні навчальних завдань, які потребують застосування ІКТ, труднощів не виникає або трапляються поодинокі, які студент здатен виправити самостійно. ІКТ сприймаються студентом як засіб пізнання й інструмент у майбутній професійній

Таблиця 1

**Діагностичний інструментарій готовності
студентів суспільно-гуманітарного профілю до застосування ІКТ**

Критерії	Показники	Інструменти діагностики
1	2	3
Мотиваційний	Усвідомлення можливостей ІКТ у навчанні; спрямованість на досягнення успіху; ступінь інтересу до застосування ІКТ	асоціативно-проектна методика; опитування; бесіди; діагностика мотивів (за Б. Пашневим)
Когнітивний	Знання із фахової дисципліни: повнота, глибина, гнучкість, міцність. Знання з інформатики	аналіз продуктів навчальної діяльності (змістове наповнення); бліц-опитування; анкетування, бесіди, вирішення практичних задач
Діяльнісний	Уміння й навички: 1) <i>навчально-інтелектуальні</i> (критичний аналіз подій і явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, окреслення й розв'язання проблеми, з'ясування передумови та чинників виникнення певних процесів і явищ, висновки й узагальнення, користування додатковою літературою); 2) <i>спеціальні</i> (орієнтовно-професійні); 3) <i>навчально-організаційні</i> (планування роботи, дотримання правил безпеки при застосуванні комп'ютерної техніки); 4) <i>навчально-інформаційні</i> (інформаційний пошук у мережі Інтернет; збирання, обробка, збереження захист інформації й обмін нею; робота з файлами та папками на локальному комп'ютері; створення акаунта; створення віртуальних закладок і нотаток, Web-міксів, власних електронних ресурсів; робота з електронною поштою)	аналіз продуктів навчальної діяльності, спостереження рольові ігри опитування, бесіди, анкетування спостереження за процесом навчання, виконання завдань із застосуванням ІКТ, розв'язання професійних ситуацій

діяльності. Спостерігається продуктивна комунікація on-line в навчальних цілях.

У 2016–2017 рр. з метою виявлення/або уточнення мотивів застосування ІКТ у навчанні на історичному факультеті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди було проведено діагностування студентів – майбутніх учителів історії.

Так застосування методики Б. Пашнева [4], адаптованої до нашого дослідження, було виявлено, що соціальна значущість ІКТ є основним мотиватором для 30% учасників діагностування; особистий розвиток – для 25% респондентів; спрямованість на оцінку – для 13%; отримання знань – для 12%; інтерес до ІКТ – для 10%; досягнення успіху – для 8%; ґрунтовна фахова підготовка – для 2%. У той же час зовнішній примус не є мотиватором до застосування ІКТ для жодного з учасників діагностування.

Результати діагностування проілюстровано на рис. 1.

На нашу думку, проблема полягає не в недостатній ІКТ-компетентності студентів. Це підтверджує блиц-опитування, проведене шляхом випадкового відбору респондентів на історичному факультеті ХНПУ імені Г. С. Сковороди. За отриманими відповідями, 73% опитаних вважає себе ІКТ-компетентними, 27% не дали однозначної відповіді на запитання. Отже, проблема полягає в тому, що студенти не завжди розуміють, як вони можуть використовувати ІКТ у навчанні, майбутній професійній діяльності, повсякденному житті. Так під час діагностування за асоціативно-проектною методикою 83% написали, що вони хотіли б дізнатися про дидактичні можливості ІКТ, тому що не знають, що це таке.

Бесіди з майбутніми вчителями історії, спрямовані на виявлення в студентів навчально-організаційних навичок, показали, що вони володіють навичками планування своєї самостійної роботи, однак не використовують при цьому засоби ІКТ. У той же час 73% опитуваних має уявлен-

ня про Google Календар і його можливості, 24% плутають цей сервіс із календарем на робочому столі, а 3% взагалі не знають про нього. На питання, чи вміють вони створювати календар за допомогою сервісу Google Календар, більшість студентів сказали, що не знають, оскільки ще не пробували це робити.

Опитування, спрямоване на виявлення навчально-організаційних навичок, пов'язаних із дотриманням безпеки життєдіяльності при користуванні комп'ютерною технікою й мережею Інтернет, дозволило з'ясувати, що 81% студентів, що брали в ньому участь, усвідомлюють, які ризики можуть спричинити апаратні засоби й Інтернет, натомість 19% узагалі не вбачають для себе ніякої небезпеки. На питання, чи знають респонденти, як запобігти ризикам, що можуть бути спричинені засобами ІКТ, 62% учасників сказали, що так, але 38% утрималися від прямої відповіді.

У той же час, за анкетуванням, учасниками якого стали студенти I–VI курсів історичного факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди (210 осіб), проводять час у мережі Інтернет менше, ніж годину – 10,5% респондентів, більше, ніж година – 36,2% студентів, не можуть визначити час, витрачений на користування Інтернетом, – 53,3% учасників анкетування. Отже, уміють контролювати й обмежувати своє користування Інтернетом 46,7%. І хоча різниця між цими двома показниками є порівняно невеликою (6,6%), проблема все ж таки є, розв'язання якої вимагає посилення валеологічної підтримки всіх учасників навчального процесу із застосуванням ІКТ.

Результати анкетування представлені на рис. 2.

Спостереження за процесом навчання студентів історичного факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди I–VI курсів узагалі й за виконанням ними навчальних завдань зафіксував наявність у майбутніх учителів історії таких інформатичних умінь і навичок, як: 1) пошук інформації в Інтернеті; 2) створення віртуальних закладок;



Рис. 1. Аналіз результатів діагностики з виявлення мотивів застосування ІКТ у процесі навчання студентів історичного факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди

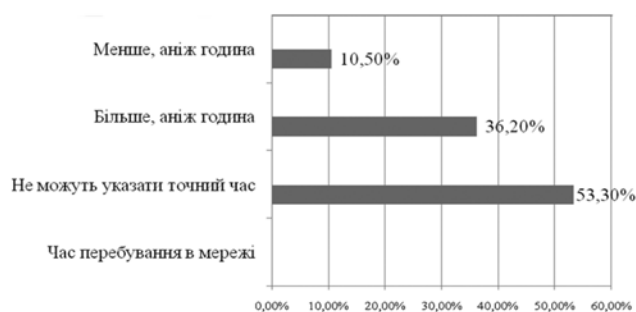


Рис. 2. Аналіз часу перебування в мережі Інтернет студентів I–VI курсів історичного факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди

3) створення акаунта; 4) робота в текстовому редакторі; 5) візуалізація інформації за допомогою PowerPoint; 6) комунікативна взаємодія за допомогою мережних технологій (електронної пошти, Skype, Viber).

Таким чином, готовність студентів суспільно-гуманітарного профілю до застосування ІКТ у навчанні є інтегрованим утворенням, яке складається із сформованих мотивів до застосування ІКТ, інформатичних знань і сукупності умінь і навичок,

які дозволяють практично застосовувати ІКТ для вирішення навчальних і професійних завдань. Формування готовності студентів суспільно-гуманітарного профілю до застосування ІКТ у навчанні є нагальним питанням в умовах стрімкого розвитку ІКТ й активного впровадження їх у освітній процес вищої школи. Визначені критерії та показники можуть бути враховані при розробці методичних рекомендацій щодо застосування ІКТ у процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Денисенко В. В. Готовність студентів до використання ІКТ у навчальному процесі ВНЗ / В. В. Денисенко, М. О. Вінник, Ю. Г. Тарасіч // Інформаційні технології в освіті. — 2015. — № 23. — С. 43—51
2. Єфімова В. М. Оцінка готовності студентів гуманітарних факультетів до навчальної діяльності із використанням комп'ютерних технологій / В. М. Єфімова, О. А. Георгіаді // Проблеми сучасної педагогічної освіти. — 2009. — № 23. — Ч. 1. — С. 83—89.
3. Майнаєв Ф. Я. Дидактичні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю / Ф. Я. Майнаєв // Paradigm of knowledge. — 2017. — № 5(25). — С. 50—60.
4. Психологу для роботи. Діагностичні методики : зб. / уклад. : М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. — Ужгород : Вид-во Олександра Гаркуші, 2012. — 615 с.
5. Юцевич І. С. Проблема готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у процесі фахової підготовки / І. С. Юцевич // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту. Сер. : Педагогічні науки. — 2017. — Вип. 144. — С. 327—331.

Майнаєв Ф. Критерии и показатели готовности будущих учителей истории к применению информационно-коммуникационных технологий в обучении

В статье рассмотрены критерии и показатели будущих учителей истории к применению информационно-коммуникационных технологий в обучения. В соответствии с мотивационным, когнитивный и деятельностью критериями определены уровни сформированности готовности студентов к применению ИКТ и поданы их характеристики. Автор делает вывод, что готовность студентов общественно-гуманитарного профиля является сложным образование, которое состоит из сформованих знаній и совокупности учений и навыков, какие позволяют эффективно приманять ИКТ для решения учебных и профессиональных задач.

Ключевые слова: дидактические условия, готовность студентов к применению ИКТ, мотивационный критерий, когнитивный критерий, деятельностьный критерий.

Mainaev F. Criteria and indicators of future history teachers' readiness to use of information and communication technologies in education

The article examines the criteria and indicators of readiness of social and humanities students to use an information and communication technologies in education. According to the motivational, cognitive and activity criteria author determined the levels of formation of students' readiness to use of ICT and described their characteristics. The author concludes that the readiness of social and humanities students for usage of ICT in education is an integrated formation which consists of the formed motives for the ICT application, informative knowledge and a set of skills that enable the effective usage of ICT to solve educational and professional tasks.

Key words: didactic conditions, readiness of students for ICT application, motivational criterion, cognitive criterion, activity criterion.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 378

Ірина МЕЛЬНИЧУК

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри філософії та суспільних дисциплін,
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
ім. І. Я. Горбачевського МОЗ України»
e-mail: ir.melnichuk@gmail.com

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті розглянуто наукові підходи до формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників. Узагальнено, що специфіка професії майбутніх офіцерів-прикордонників пов'язується із значним обсягом їхньої фізичної активності. Відтак на сучасному етапі оновлення вищої військової освіти курсантів одним із важливих аспектів становлення офіцерів нової формації є зосередження уваги на проблемі формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників. Методологічною основою формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників визначено такі наукові підходи: гносеологічний, системний, комплексний (інтегративний), діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, синергетичний.

Ключові слова: наукові підходи, культура здоров'язбереження, майбутні офіцери-прикордонники.

Реформування вищої військової освіти України передбачає не лише вдосконалення професійної підготовки майбутніх «офіцерів нової формації з творчим мисленням і креативним підходом до вирішення службових завдань» [9, 1]. Специфіка професії майбутніх офіцерів-прикордонників пов'язується із значним обсягом їхньої фізичної активності. Відтак на сучасному етапі оновлення вищої військової освіти курсантів одним із важливих аспектів становлення офіцерів нової формації є зосередження уваги на проблемі формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

Аналіз наукової літератури свідчить, що означену проблему науковці досліджували у двох напрямках. Перший – це ґрунтовне вивчення різних аспектів підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах, наприклад, професійного становлення майбутніх офіцерів (М. Мацишин, М. Попов, В. Пянзін, А. Хроленко), зокрема, майбутніх офіцерів-прикордонників (І. Грязнов, С. Крук, О. Михайлишин, О. Царенко) та ін. Другий напрям досліджень – це вивчення проблем підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей до сучасних вимог життя з орієнтацією на здоров'язбереження (Ю. Бойчук, І. Мельничук, О. Мартинів, Л. Новакова, Є. Пустовалова, Н. Семченко, О. Шукатка та ін.).

Формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників передбачає ґрунтовне дослідження, узагальнення й урахування загальнонаукових підходів до вирішення озна-

ченої проблеми, що визначено метою написання статі.

Першочерговим завданням у формуванні культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників є організація пізнавальної діяльності курсантів, щоб вони засвоїли соціально-культурні цінності здорового способу життя. У наших попередніх дослідженнях [4] узагальнено, що пізнання є не лише процесом переведення об'єктивного в суб'єктивне, а розглядається як процес переведення зовнішньо-об'єктивного в контекст суспільно-значущої суб'єктивності, що фіксується в логічних формах мислення не на основі внутрішнього досвіду, а в зовнішньому досвіді суспільства, у практиці. Безпосередньо в практичній діяльності долається обмеженість внутрішнього досвіду індивіда й отримане знання «піднімається» до рівня об'єктивно-істинного [2, 81]. Відтак методологічною основою формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників визначається *гносеологічний підхід*, який зумовлений суспільно-історичною практикою набуття і розвитку знання, його постійного поглиблення, розширення й удосконалення стосовно організації здоров'язбережувальної діяльності.

Новими тенденціями реалізації гносеологічного підходу є активне обговорення взаємозв'язку наукового пізнання та його методології з ціннісно-цільовими орієнтирами організації пізнавальної діяльності суб'єкта, котрий часто розуміється як «колективний суб'єкт» наукового пізнання.

Універсальним методом пізнання, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму, створює умови для послідовності і стабільності наукових пошуків, є *системний підхід*. У педагогічному словнику С. Гончаренка системний підхід характеризується як напрямок у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Відношення частин до цілого знаходиться у складних взаємозв'язках: усяка зміна властивостей одного з елементів викликає зміну й інших компонентів, а, можливо, й усієї системи. Поява нових зв'язків між елементами призводить до виникнення інтегративних властивостей окремих компонентів, тому важливою характеристикою будь-якої системи необхідно вважати виокремлення особливих системоутворювальних зв'язків.

Так, у формуванні культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників такими зв'язками може бути використання міждисциплінарної інтеграції для всебічного розуміння курсантами сутності здоров'я та діяльності в напрямі його збереження, застосування викладачами здоров'язбережувальних педагогічних технологій та ін. Створюватимуться нові системні зв'язки в організації навчального процесу у ВВНЗ за рахунок розвитку уявлень про систему вимог до майбутньої професійної діяльності, серед яких високий рівень здоров'я є одним із засадничих. У цьому контексті відбувається інтеграція різних систем: освітньої (організація всебічної професійної підготовки курсантів, що передбачає підготовку до здорового способу життя), наукової (уточнення сутності культури здоров'я), професійної (де професійна діяльність майбутніх офіцерів-прикордонників невіддільна від стану їхнього здоров'я) та ін.

Саме *комплексний підхід* спрямований на *інтеграцію знань* про різноманітні якості, властивості і стани різних систем (наукової, освітньої, професійної) [4, 108]. Загальними характеристиками комплексного підходу є: спрямованість на виявлення багатоаспектності, багатофакторності, різноманітності онтологічних детермінант і складових. У гуманітарних дисциплінах орієнтація на комплексність досліджень призвела до появи нової наукової галузі – *людинознавства*, що покликане створити цілісний інтегративний підхід до вивчення людини [1, 29], в тому числі й до її здоров'язбережувальної діяльності.

Водночас у формуванні культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників особливої значущості набуває *особистісний підхід*, що «відображає факт включеності суб'єкта в соціальні зв'язки та взаємини, трактує людину як со-

ціокультурну реальність» [3, 625]. Вплив педагогічних чинників на розвиток особистості майбутнього офіцера відбувається шляхом організації активної внутрішньої роботи самих курсантів, у процесі якої зовнішній вплив освітнього середовища освоюється і використовується ними як суб'єктами пізнання й активного формування власної культури здоров'язбереження. Зокрема, концепція «людинознавства» Б. Ананьєва будується на теоретичних й експериментальних дослідженнях індивідуального розвитку людини в системі синтетичного людинознавства. Різноманіття теоретичних підходів і концепцій свідчить про те, що зміст поняття «особистість» є багатограним і багатозначним [3, 628].

Невід'ємними рисами особистості є самосвідомість, ціннісні орієнтації, відповідальність за свої вчинки тощо. Тому особистісний підхід у процесі формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників реалізується на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей курсантів як відповідальних суб'єктів у збереженні здоров'я. У реалізації особистісного підходу враховується той фактор, що особистість майбутнього фахівця має бути відносно стійкою системою соціально значущих та індивідуальних рис [4, 115].

Позаяк ці особистісні характеристики є продуктом індивідуального досвіду курсантів у здоров'язбережувальній діяльності, відтак у сукупності з особистісним використовується і *діяльнісний підхід*. Адже завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення об'єктивної дійсності. Діяльність – одне з фундаментальних понять класичної філософської традиції, що фіксує у своєму змісті акт зіткнення цілепокладальної (свобідної) 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 [5, 311].

Набуття курсантами культури здоров'язбереження має особистісно-неповторний характер, що зумовлюється опертям не тільки на результати теоретичної підготовки, але й на особистісні моделі образного уявлення результатів діяльності в напрямі збереження здоров'я. Зміст цих моделей залежить від «поля особистісних смислів» [8, 77], які формуються в конкретного суб'єкта – майбутнього фахівця, котрий структурує свою діяльність неповторно на основі сформованих ціннісних орієнтацій. Цінності, які сповідує людина (наприклад, у здоровому способі життя), формують *ціннісні орієнтації* особистості. Система ціннісних

орієнтацій виступає рівнем саморегуляції і реалізується у поведінці особистості [4]. Саме ціннісні орієнтації курсантів визначають ідеали для організації їхньої здоров'язбережувальної діяльності. Тому аксіологічний підхід у формуванні культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників передбачає розуміння і визнання курсантами цих ціннісних орієнтацій особистісно значущими.

Аксіологічний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців тісно пов'язаний із акмеологічним підходом, оскільки професійне зростання особистості не може відбуватися поза ціннісною сферою самопізнання, самоактуалізації, поза аксіологічним виміром буття. У сучасних дослідженнях акмеологічні підходи представлені як теорія вищих досягнень у процесі розвитку людини і цивілізацій [4].

Акмеологічний підхід (давньогрец. *akme* – вища точка, зрілість, найкраща пора, вершина чогось) лежить в основі інтегральної науки акмеології, що вивчає феноменологію, закономірності, механізми розвитку особистості в період її найвищої зрілості, тобто вивчає вищий ступінь розвитку особистості. Акмеологія є новою наукою, яка була офіційно визнана на початку 90-х років XX століття і почала диференціюватися на самостійні наукові напрямки, як-от: педагогічна, військова, юридична, управлінська, соціальна акмеологія [1, 130]. Вагомий внесок у дослідження акмеологічних підходів у сфері освіти й педагогіки здійснила Н. Кузьміна, під керівництвом якої була створена школа для досліджень фундаментальної проблеми – розвитку здібностей людини та їх впливу на продуктивну діяльність у всіх сферах життєдіяльності, в тому числі й у сфері здоров'язбереження. Предметом реалізації акмеологічного підходу у формуванні культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників є об'єктивні чинники (закономірності в організації здорового способу життя) та суб'єктивні фактори (схильності і здібності особистості у здоров'язбережувальній діяльності), що сприяють досягненню високого рівня культури здоров'язбереження.

У контексті нашого дослідження реалізація акмеологічного підходу полягає в організації навчального процесу у ВВНЗ таким чином, щоб оптимізувати роботу викладачів і курсантів в напрямі формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників. Це сприятиме виробленню цілепокладання курсантів для формування ціннісного ідеалу з позиції збереження здоров'я. Це спонукає не лише курсантів визначати особистісні віхи-акме у здоров'язбереженні, а й викладачів обирати й упроваджувати опти-

мальні педагогічні інновації для формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників. Виникає потреба у погодженні спільних дій викладачів і курсантів на основі реалізації синергетичного підходу.

Синергетичний підхід (від грец. *synergetikos* – сумісний; той, що діє погоджено; спільна дія) ґрунтується на науково-філософському принципі, що розглядає природу, світ як комплексну самоорганізовану систему, і зумовлений розвитком теорії самоорганізації (синергетики). Синергетика – новий міждисциплінарний науковий напрямок, міжпредметна галузь науки, що базується на ідеях системності та цілісності світу, наукових уявленнях людини про світ і саму себе в цьому світі. Назва цієї кооперативної науки походить від поняття «синергія» (від грец. *sinergeia* – співпраця, співдружність). Синергетичний підхід передбачає вивчення комплексного впливу кількох факторів, котрі підсилюють дію один одного, коли цей вплив є сильнішим, ніж дія кожного окремо взятого компонента [4].

Синергетику розглядають як міждисциплінарний напрям наукових досліджень, що виник на початку 70-х років XX століття і визначає своїм основним завданням пізнання загальних закономірностей і принципів, які перебувають в основі процесів самоорганізації в системах самої різної природи: фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних. Проблеми самоорганізації досліджувалися на матеріалі біологічних, економічних, соціально-гуманітарних наук, але тільки синергетика висунула нову загальну концепцію самоорганізації і тим самим сформулювала її загальні принципи, які нині використовуються в різних галузях дослідження.

Синергетичний підхід до формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників утворює ідею пробудження власних сил та здібностей курсантів, ініціювання ними власних шляхів розвитку, що виступає креативним принципом процесів самотворення у здоров'язбережувальній діяльності. Особливої ваги цей процес набуває під час використання педагогічних інновацій, коли в умовах активної діяльної участі курсантів вони мають змогу долучитися до діалектичного процесу самовдосконалення на основі інтеграції акмеологічного та синергетичного підходів. Саме синергетична акмеологія, що з методологічного погляду розглядається як об'єднуюча ланка між такими сферами знання, як соціальна філософія, історія філософії, психологія, соціальна психологія, педагогіка, педагогічна інноватика та ін. Це дає змогу розглядати процес формування культури здоров'язбереження

майбутніх офіцерів-прикордонників у сенсі руху «через відносно локальні акме до абсолютного глобального акме» [7, 30]. Науковці використовують поняття «акме-синергетичний підхід», яке характеризується такими суттєвими моментами:

- вершинним процесом розвитку і досягнення вищої точки результату діяльності;
- характеристикою процесу самоорганізації;
- закономірностями непередбачуваного переходу від порядку до хаосу;
- досягненням вершинної точки граничного розвитку, який у синергетиці має назву – «аттрактора».

З позицій синергетики, формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників виступає специфічною системою, яка функціонує на основі взаємозв'язку діади «свобода – необхідність», що визначає механізми самоорганізації та саморозвитку майбутнього фахівця і демонструє особистісно-виразну та особистісно-відповідальну творчість курсантів у напрямі здорового способу життя.

Отже, синергетичний підхід у формуванні культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників відображає новий погляд людини на світ і на саму себе, припускає вміння орієнтуватися в складному і суперечливому світі, уникати, коли це можливо, примусового вирішення проблем, уміти прогнозувати майбутнє і вибрати самий оптимальний варіант розвитку ситуації з безлічі можливих [4].

Процес формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників є:

- *відкритою системою*, яка не може бути абсолютно ізольованою чи замкнутою, а тому постійно змінюється й удосконалюється за рахунок пізнання нових шляхів і можливостей здоров'язбереження (що свідчить про комплексну реалізацію гносеологічного, системного та комплексного підходів);
- *нелінійною системою*, оскільки використовує «нелінійне мислення» (за Л. Мандельштамом) кожного курсанта, що сприяє використанню багатоваріантності шляхів збереження здоров'я, дає змогу курсантам розробляти різні варіанти розвитку, прогнозувати результати і обирати оптимальний індивідуальний варіант здоров'язбереження (що свідчить про комплексну реалізацію особистісного, діяльнісного, акмеологічного та аксіологічного підходів);
- *неврівноваженою системою*, динамізм якої зумовлюється постійним обміном інформацією суб'єктів між собою та із зовнішніми інформаційними джерелами на основі реалізації гносеологічного підходу.

Тому формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників у вищих військових навчальних закладах доцільно розглядати з позиції *педагогічної синергетики*, що може бути предметом нових досліджень.

Список використаних джерел

1. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособ. / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
2. Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание. — Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 1983. — 240 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
4. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Мельничук Ірина Миколаївна. — Тернопіль, 2011. — 584 с.
5. Новейший философский словарь / сост. и глав. ред. А. А. Грицанов — 3-е изд., исправл. — Мн. : Книжный Дом, 2003. — 1280 с. — (Мир энциклопедий).
6. Новый словарь иностранных слов : близко 40 000 сл. и словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк ; за ред. Л. І. Шевченко. — К. : АРІЙ, 2008. — 672 с.
7. Пожарский С. Д. Развитие синергетической акмеологии / С. Д. Пожарский // Акмеология развития / под общ. ред. В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского. — СПб. : РТП ЛГУ. — 2003. — С. 30—41.
8. Решетников П. Е. Психолого-педагогические основы субъективного развития специалиста: пособие для переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и средних профессиональных учреждений / П. Е. Решетников. — Белгород : Изд-во Белгород. юрид. ин-та МВД РФ, 2001. — 137 с.
9. Царенко О. В. Педагогічні умови застосування навчально-ігрового проектування у гуманітарній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. а здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. В. Царенко. — Хмельницький, 2010. — 20 с.

References

1. Derkach A. A. Akmeologiya : ucheb. posob. / A. A. Derkach, V. G. Zazykin. — SPb. : Piter, 2003. — 256 s. [in Russian].
2. Dialektika refleksivnoy deyatel'nosti i nauchnoye poznanie. — Rostov-na-Donu : Izd-vo Rostov. un-ta, 1983. — 240 s. [in Russian].
3. Entsiklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holov. red. V. H. Kremen. — K. : Yurinkom Inter, 2008. — 1040 s. [in Ukrainian].
4. Melnychuk I. M. Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Melnychuk Iryna Mykolaivna. — Ternopil, 2011. — 584 s. [in Ukrainian].

5. Noveyshiyy filosofskiy slovar' / sost. i glav. red. A. A. Gritsanov — 3-e izd., ispravl. — Mn. : Knizhnyy Dom, 2003. — 1280 s. — (Mir entsiklopediy). [in Russian].
6. Novyi slovnyk inshomovnykh sliv : blyzko 40 000 sl. i slovospoluchen / L. I. Shevchenko, O. I. Nika, O. I. Khomiak, A. A. Demianiuk ; za red. L. I. Shevchenko. — K. : ARII, 2008. — 672 s. [in Ukrainian].
7. Pozharskiy S. D. Razvitiye sinergeticheskoy akmeologii / S. D. Pozharskiy // Akmeologiya razvitiya / pod obshch. red. V. N. Gladkovoy, S. D. Pozharskogo. — SPb. : RTP LGU. — 2003. — S. 30—41. [in Russian].
8. Reshetnikov P. E. Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy sub"yektivnogo razvitiya spetsialista: posobiye dlya perepodgotovki i povysheniya kvalifikatsii prepodavateley vuzov i srednikh professional'nykh uchrezhdeniy / P. E. Reshetnikov. — Belgorod : Izd-vo Belgorod. yurid. in-ta MVD RF, 2001. — 137 s. [in Russian].
9. Tsarenko O. V. Pedagogichni umovy zastosuvannya navchalno-ihtrovoho proektuvannya u humanitarnii pidhotovtsi maibutnikh ofitseriv-prikordonnykiv : avtoref. dys. a zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 / O. V. Tsarenko. — Khmelnytskyi, 2010. — 20 s. [in Ukrainian].

Мельничук И. Н. Научные подходы к формированию культуры здоровьесбережения будущих офицеров-пограничников

В статье рассмотрены научные подходы к формированию культуры здоровьесбережения будущих офицеров-пограничников. Обобщено, что специфика профессии будущих офицеров-пограничников связана со значительным объёмом их физической активности. Поэтому на современном этапе обновления высшего военного образования курсантов одним из важных аспектов становления офицеров новой формации является сосредоточение внимания на проблеме формирования культуры здоровьесбережения будущих офицеров-пограничников. Методологической основой формирования культуры здоровьесбережения будущих офицеров-пограничников определены следующие научные подходы: гносеологический, системный, комплексный (интегративный), деятельностный, акмеологический, аксиологический, синергетический.

Ключевые слова: научные подходы, культура здоровьесбережения, будущие офицеры-пограничники.

Melnichuk I. M. The scientific approaches to the formation of health saving culture of future frontier guards

The article deals with scientific approaches to the formation of health saving culture of future frontier guards. It is generalized that the specificity of the profession of future frontier guards is associated with a significant amount of their physical activity. Thus, at the current stage of updating higher military education of students one of the important aspects of the formation of officers of the new formation is the focus on the formation of health saving culture of future frontier guards. The methodological basis for the formation of health saving culture of future frontier guards is the following scientific approaches: epistemological, systemic, complex (integrative), activity, acmeological, axiological, synergetic.

On the basis of the analysis of scientific literature, it was established that the problem was investigated by scientists in two directions. The first is a thorough study of various aspects of cadets training in higher military educational institutions. So, the researchers studied the professional development of future frontier guards. The second area of research is the study of the problems of preparing future specialists of different specialties for the modern requirements of life with a focus on healthcare.

The formation of health saving culture and health saving competence of future specialists involves thorough research, generalization and consideration of general scientific approaches to the solution of problems that is the aim of the article.

Thus, the primary task in shaping health saving culture of future frontier guards is to organize the cognitive activity of cadets in order to learn the social and cultural values of a healthy lifestyle. Therefore, the methodological basis of the formation of health saving culture of future frontier guards is determined by the epistemological approach, which is due to the socio-historical practice of acquiring and developing knowledge, its constant deepening, expansion and improvement in the organization of healthcare-saving activities.

The essence and orientation in the formation of health saving culture of future frontier guards of system, complex, activity, acmeological, axiological, synergetic. scientific approaches are defined in the article.

Key words: scientific approaches, health saving culture, future frontier guards.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 37(091)Франко

Володимир МИКИТЮК

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури імені Михайла Возняка,
ДВНЗ «Львівський національний університет імені Івана Франка»,
вул. Університетська, 1, 79000, м. Львів, Україна
e-mail: ilkovycz@gmail.com

**ФОРМИ І МЕТОДИ ДИДАКТИЧНОГО ВПЛИВУ
ІВАНА ФРАНКА**

У статті йдеться про актуальність педагогічної концептосфери Івана Франка, демократизм і гуманізм його освітнього дискурсу, що цілком заснований на західноєвропейському цивілізаційному досвіді. Українська педагогіка не відзискала своєчасно погляди Франка на едукацію, його дидактичні ідеї, і сьогодні все ще постать мислителя в історії національної педагогіки сприймається шаблонно і тенденційно. У статті доведено, що Франкові аксіологічні цілі і методи освіти еволюціонували поступово. Досліджено позакурікулярну діяльність педагога, діяльність поза межами навчальних закладів і навчальних програм, класифіковано форми і методи педагогічної роботи Франка. Наголошено, що виховати і сформувати національно свідому особистість можна лише у своїй національній державі.

Ключові слова: Історія педагогіки, Іван Франко, курікулум, методи педагогічного впливу, антиавторитарна педагогіка, дискурсивна проза.

Педагогічна теорія ніколи не постає «сама в собі», а завжди є вираженням певного ширшого, як правило, загального філософського погляду на світ, становить його своєрідну екземпліфікацію через з'ясування і засвоєння методології багатьох прикладів попередніх освітніх практик, окремих авторських методик, підтвердження дидактичними результатами, зразками, прикладами. Українська педагогіка не відзискала своєчасно погляди Франка на едукацію, його дидактичні ідеї, і сьогодні все ще постать мислителя в історії національної педагогіки сприймається шаблонно і тенденційно.

Системний і найбільш повний аналіз останніх публікацій про педагогічну концептосферу І. Франка представлено у навчальному посібнику автора [5]. Основною проблемою рецепції педагогічної спадщини Франка є поширена практика розглядати її як константу, як щось стале, незмінне, «єдиноправильне». Між тим, педагогічну парадигму вченого треба сприймати тільки діяхронно, у розвитку. Врешті так, як цю проблему вирішило літературознавство: 1) творча методологія І. Франка формувалась еволюційно упродовж усього життя письменника; 2) ранній Франко перебував під впливом романтично-ідеалістичного спрямування літератури; 3) захоплення філософією позитивізму зумовило реалістичний тип творчості; 4) в ідейно-естетичних пошуках митець часто випереджав й визначав розвиток національної літератури; 5) визначальною рисою художнього методу І. Франка була здатність синтезувати; 6) засвоєння інтернаціональних естетичних канонів у

творчості Франка мало характер інтеграційного взаємозбагачення [2]. Ці постулати є продуктивними і щодо педагогічного дискурсу мислителя, котрий не можна розглядати окремо від загального інтелектуального мейнстріму Франка. Не менш продуктивною для нашого ракурсу освоєння спадщини мислителя є періодизація еволюції його світоглядних позицій, що її запропонував у новаторській книзі про Франка Б. Якимович [9, 108].

Переважає більшість Франкових рефлексій на педагогічні проблеми позначена позитивістською філософією людини і суспільства, однак загальном у вченого концепція людини, погляди на дійсність, аксіологічні цілі і методи освіти еволюціонували поступово, скажімо метафорично – від «романтизму» до «модернізму», від «природовідповідності Песталоцці» до «педагогіки прагматизму Джона Д'юї». Очевидно, що внаслідок особистої неприсутності Франка в освітніх інституціях, можна вести мову лишень про авторську, індивідуальну програму педагогічної діяльності, яку він і реалізовував. Тобто, йдеться власне про позакурікулярну діяльність педагога, діяльність поза межами навчальних закладів і навчальних програм. В актуальному академічному довідковому виданні з педагогіки «Енциклопедія освіти» М. Лещенко визначає «Курікулум» як «поняття, яке використовується в порівняльній педагогіці для характеристики дидактичних особливостей функціонування зарубіжних навчальних систем» та зазначає, що цей «термін запозичений з англійської мови і в дослівному перекладі означає

навчальний план, навчальна програма»¹ [4, 443]. Тобто, наголосимо на факті, що Франкове зосередження на позапрограмній навчальній діяльності було вимушеним, а його теоретична і практична педагогічна праця – позакурікулярною стосовно офіційних освітянських закладів, хоча він і готував себе до кар'єри гімназійного (університетського) вчителя. Історія не знає умовного способу, однак наша педагогіка та академічне літературознавство надзвичайно багато втратили від того, що Франко не посів кафедру української словесності Львівського університету. Все ж таки, – прочитавши лише знану габілітаційну лекцію, він став ментором* свого народу, бо реалізовував свої дидактичні концепції в художній творчості, науковій роботі, публіцистиці та громадському житті.

Чи не обов'язковою рисою характеру визначного педагога має бути прагнення лідерства, бажання першості у навчанні, літературних і наукових спробах, незалежність й оригінальність мислення, критицизм стосовно наявного стану суспільства, відвага і здатність іти всупереч, за словами самого Франка – «проти рожна перти». В особистості Франка це були домінуючі складові із раннього дитинства, звідти – блискучі успіхи у навчанні відразу за певним «заціпенінням» після зіткнення із шкільним догматизмом та схоластикою, постійна самоосвіта і дуже інтенсивне як на школяра, а потім – гімназиста, навчання інших. Це і було його життєвою мрією, планом на життя, допоки письменницька і, головне, – політична діяльність не перекреслила їх. Попри жорстку, максималістську критику «урядження» освітою та справді низького методичного і наукового рівня тодішньої школи, що пронизує більшість текстів про школу Франка, він зустрів у своєму житті справжніх педагогів і під їхнім впливом вже з гімназійної лавки готувався до викладацької кар'єри. Його велика, як на той час, бібліотека формувалась значною мірою, особливо у гімназії, за репетиторські послуги: «Я діставав книжки переважно від товаришів за те, що помагав їм у шкільних заняттях, а дещо купував за гроші, зароблені також із лекцій (*приватні уроки* – В. М.) і ошаджені на їді та одязі» [7, 320]. Розуміння значення книгозбірень, глибокий аналіз структури, вад, але й незамінних достоїнств, які несуть для освіти (особливо гуманітарної) бібліотеки, засвідчують

ще зовсім ранні Франкові студентські статті 1878 року («Допис про Дрогобицьку гімназію», «Ученицька бібліотека у Дрогобичі», «Переднє слово від видавництва “Дрібної бібліотеки” [до книги: Добролюбов Николай Андрійович. Значіння авторитету в вихованні]» 1879 року, рецензія 1881 року на «*Studien auf dem Gebiete der ruthenischen Sprache von Dr. Emil Ogonowski. Lemberg. Verlag des ruthenischen Ševčenko-Vereins 1880*»; пізніші «Ревізія шкільних бібліотек», «Педагогічні невідгласи», «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» (1884), «[Уривок передмови до задуманого “Порадника для читачів”]» 1891 року та десятки інших.

Важливою формою педагогічного впливу та комунікації (крім книгозбірні) для молодого Франка був співацький хор. І то не будь-де, а на природі, де пісня особливо прониклива й органічна, дозволяє пізнати кожну людину у всій глибині і неповторності. Хрестоматійно відомим є вислів Гете: «Природа – єдина книга, кожна сторінка якої наповнена глибоким змістом». Франкова пристрасть до пленеру, його природовідчування були дуже глибокими. Прикладом для нього стала педагогічна практика гімназійного вчителя у Дрогобичі Івана Верхратського, який організовував регулярні виїзди чи, точніше, навчальні виходи, на лон природи. Пожиттєве хобі Франка – рибальство і збирання грибів, – врешті теж стали і засобом педагогічного впливу як на своїх дітей, так і на багатьох знайомих. Відображено це й у багатьох його художніх текстах, спогадах, розповідях сучасників.

Загальновідомою є ціложиттєва Франкова драма боротьби із власними «романтичними скачками» (*метафора Михайла Драгоманова* – В. М.), придушення, «притлумлення», правдива «війна» із самим собою за право написання текстів емоційних, за тодішніми визначеннями – ідеалістичних, його «смеркальний» жаль за «ненародженими дитимтворами», що ними він пожертвував, змушений виконувати важку «каменярьську» роботу. У цих рефлексіях відчитуємо важливий педагогічний посил Івана Франка: навчити любити у школі можна тільки таку поезію – первозданну, глибокоемоційну, ірраціональну. Власне, описана у романі «Не спитавши броду» лектура текстів Антонія Трацького, через які герой пізнавав літературу, це великою мірою авторів шлях, а цей Франків «роман виховання» (*дефініція І. Денисюка* – В. М.) вказує на ще

¹ Зазначу, що взагалі-то це слово латинського походження, а відповідно до сучасного українського правопису правильно писати «курікулюм», однак існує певна інерція-традиція вживання цього терміна в українській педагогічній дорадянській і діаспорній літературі.

* Ім'я Ментора, наставника Одисеєвого сина Телемака з Гомерової поеми, головне використовуємо у переносному значенні щодо нудної людини, яка любить всіх повчати чи моралізувати. Рідше – у прямому позитивному значенні стосовно мудрого вчителя, професора, вихователя, лектора.

декілька важливих форм впливу на учнів, методологічних концептів навчання і виховання. Зокрема, наголошено на тому, що шкільна наука є лише першим етапом підготовки до всього подальшого самостійного життя, що завдання учителя у його спілкуванні з підопічними у школі і поза школою «научити мізком рушити», приготувати їх до самоосвіти, самостійного і критичного засвоєння знань. Либонь, і сьогодні можемо сказати, що школа головню звертає увагу на організацію і методику засвоєння учнями якнайбільшої кількості інформації, але ж це є лише першим етапом і суто інструментальною справою, що позбавлена загальнокультурних і педагогічних вартостей. Співпраця учителя та учня в позаурочний час, формування лектури для самостійного читання та вільне обговорення прочитаних текстів, неформальне спілкування під час мандрівок, походів, у літніх таборах, участь у позаурочному шкільному житті, особистий приклад учителя для морального розвитку особистості учня – це лише окремі педагогічні постулати, що їх акцептував Франко та пізнавав через аналіз власних вчинків та поведінки своїх друзів і знайомих під час навчання в гімназії та університеті.

Продуктивним для нашого ракурсу дослідження теж є судження І. Денисюка про констеляцію педагогічного циклу («відреставрований» роман «Не спитавши броду» та низка текстів про школу і освіту творять цикл та метажанр: роман виховання у новелах [3, 174–179]), а також відчитання Франкової методології стереометричної інтерпретації літературного тексту, детально окресленої у «Борисі Грабі», як інструментарію літературознавчої герменевтики. Загалом же оповідання посідає одне із центральних місць у педагогічному доробку Івана Франка. Цей художньо-педагогічний текст (львівські студенти-філологи на заняттях з методики викладання української літератури назвали «Бориса Граба» «методичкою» для вчителя-початківця) є улюбленим для дослідників педагогічних поглядів Франка. У рецепції «Бориса Граба» співіснують тенденції відчитування власне життєпису письменника, історії тексту та кола проблем, тем, топосів, порушених у творі, а також цілісної культурної візії, яку часто вважають важливішою від виключно літературного аспекту. Є підстави вважати Франкові твори про школу, зокрема оповідання «Борис Граб», виявом незалежного творчого мислення, художнього аналізу проблем тогочасних освітянських інституцій, а не фактографічним фіксуванням реального життя, як часто трактують Франкову спадщину. Такий підхід до белетристики спричиняє певне ігнорування філологічного і

структурального аналізу творів, а власне література губиться і розчиняється у поліфонії дискусій та інтерпретацій, однак об'єктивне сприйняття педагогічної прози Франка можливе лише за умови історичного мислення. Умовиводи франкознавців про свідоме педагогічне наповнення цих оповідань хай не прямо, але підтверджують тезу про дискурсивний характер Франкової малої прози, зокрема – оповідання «Борис Граб». Геніально обдарований від природи, унікальний Франко розвинув свій феномен неймовірною працездатністю, постійною роботою над собою, самоосвітою. Відповідно, всі ці риси літературного героя – ерудованість гімназиста Граба, етапи освіти, аналітизм мислення, критичність, триб світосприйняття, спосіб релаксування і ще багато інших рис корелюються із постаттю автора, хоча прямих паралелей проводити теж не варто – це занадто спрощує сенси тексту, про що писав сам Франко. Що ж до образу Міхонського, то через свого літературного протезе письменник реалізував юнацьку мрію про ідеального наставника-провідника, за допомогою якого міг би уникнути заплутаних «перехресних стежок» власного життєвого становлення, хаотичної літературної і загальної освіти у Дрогобицькій гімназії, пошуків чи вибору самоідентифікації на початках перебування у Львові. Тобто, в обох центральних образах оповідання є багато автобіографічних складників, хоч і не можна провести прямі паралелі з життям письменника, – радше варто говорити про протосюжет, про пропорції художнього і фактичного, реалізацію своєрідного ідейного топосу в художньому творі. В образі Бориса, окрім власне Франкових автобіографічних ознак (соціальне походження, темперамент, ерудованість, етапи освіти, аналітизм, критичність, триб світосприйняття, спосіб релаксування та ін.), безперечно є і риси, виписані з його колег та знайомих, а то й просто реалізоване право на *licentia poetica*. Міхонський же є збірним образом і реального вчителя Перемишльської гімназії, що й дав прізвисько літературному героєві, і компіляцією окремих індивідуальних рис характерів Франкових учителів (передусім І. Верхратського, М. Драгоманова) чи знайомих (Ф. Лімбах, «Гірчичне зерно»).

Також треба говорити про закономірну еволюцію споминів-причинок письменника в останній період життя й творчості, про дуалістичну природу більшості мемуарів Франка про роки свого навчання, у яких окремі елементи літературної фікції, виразна організація фабули, оцінки та судження з висоти часу, манера та стилістика оповіді засвідчують належність саме до автобіографічної прози. Передусім, – екстравертивної автобіографічної

прози, адже письменник більшою мірою фокусував увагу на оточенні, соціумі, а події його власної юності ставали своєрідним протосюжетом, на оцінку яких уже впливало зріле бачення власної долі, набуті та втрачені симпатії. У дидактичному оповіданні «Борис Граб» Франко зобразив традиційні й новаторські форми впливу на учнів, реалізував у художньому тексті оригінальні методологічні концепти навчання і виховання. Зокрема, наголосив на тому, що шкільна наука є лише першим етапом підготовки до всього подальшого самостійного життя, що головне завдання учителя у його спілкуванні з підопічними у школі і поза школою – «научити мізком рушити», приготувати їх до самоосвіти, критичного опанування знань. Актуальними й сьогодні є Франкові тези про те, що школа головню звертає увагу учнів на організацію і методику вивчення якнайбільшої кількості інформації, але ж це є лише першим етапом і суто інструментальною справою, що позбавлена загальнокультурних і педагогічних вартостей. Співпраця учителя та учня в позаурочний час, формування лектури для самостійного читання, вільне та нешаблонне обговорення прочитаних текстів, неформальне спілкування під час мандрівок, походів, у літніх таборах, участь у позаурочному шкільному житті, особистий приклад учителя для морального розвитку дитини – це лише окремі педагогічні аспекти, що їх осмислював Франко. План формування особистості гімназиста Бориса Граба, що його застосовував Франковий «ідеальний» учитель Міхонський, передбачав комплексну дидактичну і виховну взаємодію. Франкові педагогічні концепти, виражені через образи оповідання «Борис Граб», є актуальними і сьогодні, бо слушно стверджують, що набування літературних знань обов'язково мусить бути розумовим та емоційним тренінгом, давати змогу переживати великі моральні та інтелектуальні відкриття, розширювати горизонти особистості учня. Кількість, якість і спосіб комунікації з літературними текстами, що вивчають у школі чи гімназії, повинні бути такими, щоб учень мав потребу та бажання після закінчення школи бути читачем і надалі, щоб набути і пережити під час спілкування з художнім текстом мало своє практичне застосування у подальшому житті читача. «Ми з вами, як той біблійний Саул, що то пішов шукати загублених ослиць, а знайшов корону. Ми нібито ведемо вас шукати ослиць, ніби тих граматичних форм, алгебраїчних формул, історичних дат. А тим часом ні! Не о те ходить! Головна річ у тім, аби ви навчилися володіти своїм мізком» [6, 179], – стверджував літературний герой Франка, зазначаючи, що «<...>аж там, за дверима гімназії, почнеться те,

що має придатися тобі в житті, правдива наука. Тут усе лиш гімнастика, вироблювання здібностей, а з них найвища, найдорожча – здібність власного думання» [6, 179].

Отож, підсумовуючи попередньо тепер уже педагогічну діяльність Івана Франка загалом, можемо стверджувати лишень про його «позакурікулярний», «позапрограмний» доробок. Життєві перипетії не дали змоги реалізувати безпосередньо у навчальних закладах його намірів, але Франко «навчив» ціле покоління українців. Не можемо назвати його роботу «позакласною», адже це прерогатива педагогічного колективу, що здійснює дидактичні і навчальні функції з тими ж учнями в позаурочний час [4, 684–685]. Радше це сьогодні називають «Позашкільна освіта і виховання», яка «... здобувається громадянами у позаурочний час у позашкільних навчальних закладах та інших навчальних центрах... » [4, 685], однак варто пам'ятати, як зазначає польський дидакт Чеслав Купісевич, що «позаурочні заняття можуть разом мати, але не завжди, характер позашкільних занять, і навпаки. При такому підході позашкільні заняття є – поруч власне “шкільних” занять – другою істотною організаційною формою процесу навчання-учіння, що доповнює дидактично-виховну діяльність, яка провадиться на уроках» [1, 174]. У такому методологічному ракурсі педагогічну діяльність Івана Франка справді більш виправдано класифікувати як позапрограмну, адже тодішній Курікулум не передбачав того різноманіття форм і методів дидактичного впливу на найширші верстви суспільності. Загалом треба визнати, що педагогічна спадщина Франка, як і художня продукція, наукова методологія його літературознавчих, фольклористичних, етнографічних, соціологічних та інших досліджень, важко піддаються рубрикуванню, розкладанню за певними «шухлядками», адже мислитель часто йшов новаторськими, непротореними стежками, творив власні схеми і системи, а свої менторські інтенції реалізовував через: 1) Репетиторство у школі, гімназії й університеті; збирання бібліотеки, випозичання та обговорення книг, що утверджувало його лідерське інтелектуальне становище. 2) Участь у хорах, гімназійних і студентських товариствах; індивідуальне та групове спілкування на лоні природи під час численних природничих мандрівок та екскурсій. 3) Семінари, лекції на українознавчих курсах для молоді з материкової України за програмами наукового товариства імені Т. Шевченка, відчити у рамках освітніх програм «Просвіти», виступи на вічах, під час парламентських виборів, пізніше – читання власних текстів перед учасниками різноманітних українських

спільнот. 4) Безпосереднє спілкування із студентською молоддю на різноманітних зустрічах, ювілеях, спеціальних лекціях, у тому числі і неформальне у кав'ярнях, бібліотеках, редакціях; залучення до наукової праці гімназистів, студентів та вчителів через участь у виданнях і видавничих проєктах, які організовував і курував Франко. 5) Участь у написанні й обговоренні літературних портретів, видань художньої спадщини українських письменників-корифеїв, які становили основу шкільної лектури (до прикладу – Шевченкового видання творів), продукування історико-літературних оглядів і нарисів. 6) Написання близько півтора сотні статей, відгуків та рецензій з педагогічною проблематикою, у яких порушував питання методології і методики навчання, наповнення шкільних й університетських програм з української мови і літератури, навчальних підручників, становища учителя та інших актуальних педагогічних проблем. 7) Особистий моральний авторитет, приклад здорового

способу життя, поєднання інтелектуальної праці із фізичною, спортом та активним відпочинком; виховання і навчання власних дітей. 8) Художні твори, у яких створив цілу галерею образів педагогів і порушував різноманітні проблеми освіти.

У життєвій простороні Івана Франка педагогічна діяльність не стала основною цариною, однак здійснив він надзвичайно багато і, на жаль, його дидактичні уроки належним чином ще невіддискані. Завдяки ренесансному універсалізму таланту й інтелекту Франко здійснив своєрідний прорив на європейські і світові простори, у тому числі і педагогічні, залишившись органічно цілісним у своїх національних почуттях і самосвідомості. Не маючи змоги реалізувати своє бачення дидактики літератури у практичній навчальній роботі, мислитель активно ангажувався в освітній процес через участь в українських і загальноєвропейських проєктах та дискусіях про актуальні проблеми навчання і виховання молоді.

Список використаних джерел

1. Kupisiewicz C. *Dydaktyka ogólna* / Czesław Kupisiewicz. — Warszawa : Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, 2002. — Wydanie II. — 304 s.
2. Голод Р. Іван Франко та літературні напрями кінця XIX — початку XX століття / Роман Голод. — Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2005. — 284 с.
3. Денисюк І. «Не спитавши броду» як роман виховання / Іван Денисюк // Денисюк І. Літературознавчі та фольклористичні праці: у 3 т., 4 кн. — Львів : [У надзаг. : Львівський національний університет імені Івана Франка], 2005. — Т. 2: Франкознавчі дослідження. — С. 174—191.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
5. Микитюк В. Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник / Володимир Микитюк. — 2-ге вид., допов. — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. — 268 с.
6. Франко І. Борис Граб / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 18 / Іван Франко. — К. : Наук. думка, 1978. — С. 177—191.
7. Франко І. Гірчичне зерно (Із моїх споминів) / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 21 / Іван Франко. — К. : Наук. думка, 1978. — С. 316—332.
8. Франко І. Не спитавши броду / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. Т. 18 / Іван Франко. — К. : Наук. думка, 1977. — С. 325—463.
9. Якимович Б. З. Іван Франко — видавець: Книгознавчі та джерелознавчі аспекти / Богдан Якимович. — Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2006. — 691 с.

References

1. Kupisiewicz C. *Dydaktyka ogólna* / Czesław Kupisiewicz. — Warszawa : Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, 2002. — Wydanie II. — 304 p.
2. Holod R. Ivan Franko ta literaturni napriamy kintsia XIX — pochatku XX stolittia [Ivan Franko and literary trends of the late XIX and early XX centuries] / Roman Holod. — Ivano-Frankivsk : Lileia-NV, 2005. — 284 p.
3. Denysiuk I. «Nespytavshy brodu» yak roman vykhovannia [«Without asking about the ford» as a novel of upbringing] / Ivan Denysiuk // Denysiuk I. Literaturoznachchi ta folklorystychni pratsi: u 3 t., 4 kn. — Lviv : [U nadzakh. : Lvivskiyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka], 2005. — T. 2: Frankoznavchi doslidzhennia. — P. 174—191.
4. Entsiklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / Akad. ped. Nauk Ukrainy ; holovnyi red. V. H. Kremen. — K. : Yurinkom Inter, 2008. — 1040 p.
5. Mykytiuk V. Ivan Franko i metodyka vykladannia ukrainskoi literatury : navchalno-metodychnyi posibnyk [Ivan Franko and the teaching methodology of Ukrainian literature: a teaching manual] / Volodymyr Mykytiuk. — 2-he vyd., dopov. — Lviv : LNU imeni Ivana Franka, 2017. — 268 p.
6. Franko I. Borys Hrab [Borys Hrab] / Ivan Franko // Zibrannia tvoriv : u 50 t. T. 18 / Ivan Franko. — K. : Nauk. dumka, 1978. — P. 177—191.
7. Franko I. Hirychne zerno (Iz moikh spomyniv) [Mustard Seed (From my remembrances)] / Ivan Franko // Zibrannia tvoriv : u 50 t. T. 21 / Ivan Franko. — K. : Nauk. dumka, 1978. — P. 316—332.
8. Franko I. Ne spytavshy brodu [Without asking about the ford] / Ivan Franko // Zibrannia tvoriv : u 50 t. T. 18 / Ivan Franko. — K. : Nauk. dumka, 1977. — P. 325—463.
9. Iakymovych B. Z. Ivan Franko — vydavets: knyhoznachchi ta dzhereloznavchi aspekty [Ivan Franko — publisher: Bibliography and source criticism aspects] / Bohdan Yakymovych. — Lviv : VTs LNU im. I. Franka, 2006. — 691 p.

Микитюк В. Формы и методы дидактического влияния Ивана Франка

В статье исследуется актуальность педагогической концептосферы Ивана Франка, демократизм и гуманизм его образовательного дискурса, целиком основанного на западноевропейском цивилизационном опыте. Украинская педагогика не освоила своевременно взгляды Франко на едукацию, его дидактические идеи, и сегодня все еще фигура мыслителя в истории национальной педагогики воспринимается шаблонно и тенденциозно. В статье доказано, что аксиологические цели и методы образования И. Франко эволюционировали постепенно. Исследовано позакурикулярную деятельность педагога, работу вне учебных заведений и учебных программ, классифицированы формы и методы педагогической работы Франко. Отмечено, что воспитать и сформировать национально сознательную личность можно только в своем национальном государстве.

Ключевые слова: История педагогики, Иван Франко, курикулум, методы педагогического воздействия, антиавторитарная педагогика, дискурсивная проза.

Mykytyuk V. Forms and methods of ivan franko's didactic impact

The article considers the actuality of Ivan Franko's pedagogical conceptual sphere, democracy and humanism in his educational discourse, which is entirely based on the Western European civilizational experience. Ukrainian pedagogics has not timely opened Ivan Franko's views on education, his didactic ideas, and today the figure of a thinker in the history of national pedagogics is perceived stereotyped and tendentious. The main problem of the reception of Ivan Franko's pedagogical heritage is the widespread practice of considering it as a constant as something unchanged. Meanwhile, the pedagogical paradigm of the scientist should be perceived only diachronic, in development. Productive for the pedagogical angle of the heritage mastering of the thinker is the periodization of the evolution of his ideological positions. It is proved in the article that Ivan Franko's axiological goals and methods of education evolved gradually. The extracurricular activities of the pedagogue, the activity outside the educational institutions and educational programs were studied; the forms and methods of Ivan Franko's pedagogical work were classified. It is proved in the scientific work that the conscious pedagogical filling of many prose texts, though not directly, but confirms the thesis about the discursive character of Ivan Franko's short prose, in particular the story «Borys Hrab», the novel «Without asking about the ford» the essay «Mustard Seed». The article argues that it is justified to classify Ivan Franko's pedagogical activities as extra-curricular, because the then curriculum did not envisage that diversity of forms and methods of didactic impact on the widest sections of society which were used by the scientist. It is also emphasized that a nationally conscious personality can be educated and formed only in his national state.

Key words: History of pedagogy, Ivan Franko, curriculum, methods of pedagogical influence, anti-authoritarian pedagogy, discursive prose.

Стаття надійшла до редколегії 14.12.2017

УДК 37.013:378

Ольга МИТЦЕВА

старший викладач кафедри філософії
Харківського національного університету радіоелектроніки
м. Харків, Україна
e-mail: olga. mits37@gmail.com

ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті на основі етимологічного і міждисциплінарного аналізів терміну «імідж», розкриття суті дефініції концепту «імідж особистості», визначення його мети визначено суть феномену професійний імідж фахівця – це цілісний, динамічний та інтегративний образ, обумовлений професійною діяльністю суб'єкта, а саме «Місією особистості», позитивною «Я-концепцією», зорієнтований на «Я-бажане, Ідеальне», що сприяє постійному саморозвитку та самовдосконаленню сучасного фахівця і компанії в цілому. Виділено мету (досягнення суб'єктом-прообразом професійних та особистісних цілей щодо забезпечення координації дій та психічних станів усіх учасників трудового процесу), компоненти (зовнішні, внутрішні) та функції (аксіологічна, ідентифікація, евристична, комунікативна, професійна, адаптаційна) професійного іміджу особистості.

Ключові слова: імідж, особистість, фахівець, професійний імідж, вид, функція, компонент.

Постановка проблеми. Глобальні процеси ХХІ ст. сприяють трансформації в системі вищої освіти, яка набуває ознак широкої соціальної практики, і як результат – якісно новими вимогами до професійного становлення конкурентоспроможних фахівців. За таких умов особливого значення набуває проблема підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчості та професійного вдосконалення. Ці вимоги зафіксовано в Законі України «Про вищу освіту», концепціях «Розвиток освіти України на період 2015–2025 років» і «Stem-освіти в Україні» (2017 р.). У цих нормативних документах приділяється увага формуванню у молодих спеціалістів престижу майбутньої професії та утвердження в суспільстві високого соціального статусу молодого спеціаліста. Однак, в умовах гострої конкуренції на ринку праці сьогодні недостатньо бути кваліфікованим фахівцем, необхідно вміти створювати професійний імідж, який забезпечується професійною ідентифікацією особи, визначає становлення культури професіонала, стає однією з актуальних проблем формування цілісного професійного іміджу молодого спеціалісту.

Аналіз публікацій з підготовки майбутніх фахівців дав можливість виокремити праці, в яких розроблено теоретичне підґрунтя іміджової політики вишів (В. Басаджійєв, П. Берд, Л. Браун, А. Панасюк, Г. Почепцов та ін.), обґрунтовано методичні засади формування іміджу молодого спеціаліста (Т. Бусигіна, О. Бекетова, А. Калужний, А. Кононенко та ін.) досліджено сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної

самопрезентації (І. Альохіна, В. Бебик, Ф. Кузін, М. Вудкок, Д. Френсіс та ін.); та експериментально перевірено засоби формування професійного іміджу в системі виховної роботи вишів (В. Бондаренко, Н. Прус, Н. Савченко та ін.), підготовки майбутніх учителів (Г. Бриль, І. Розмолочикова та ін.), соціального педагога (І. Ніколаєску, І. Ковальова та ін.) та викладачів вищої школи (В. Ісаченко).

Аналіз теоретичного осмислення суті дефініції «імідж» дає можливість стверджувати, що його розглядали з різних аспектів: як певне сприйняття компанії або її товару суспільством (маркетологічний, Ф. Котлер) [6]; як знаковий замінник, що відображає основні риси портрету людини (соціологічний, Г. Почепцов) [7]; як емоційно забарвлений публічний образ кого-небудь/чого-небудь, який приймає форму стійкого стереотипу (психологічний аспект, О. Змановська) [3]; як цілісний стійкий образ людини в масовій та індивідуальній свідомості, що проявляється в діалозі особистості та її оточенням на рівні мікро-і макросередовища, виконання соціальних ролей і має прояв як наслідок соціальності людини (соціологічний аспект, П. Берд, Т. Бистрова, І. Гофман) [1;14]; як сукупний суб'єктивний образ, уявлення, що виникає в інших про певну особу на основі її зовнішніх і внутрішніх характеристик та формує певне ставлення до неї (педагогічний аспект, Н. Прус) [8]. Отже, імідж особистості – дефініція міждисциплінарна, передає певну інформацію про людину, про її поведінку, про те, хто вона є в сенсі соціальної ролі (тобто розкриває суб'єктивний образ людини через внутрішні і зовнішні її

характеристики) з метою розкриття особливостей впливу на оточуючих.

Однак, не зважаючи на теоретичні ґрунтовні дослідження, на жаль, на сьогодні молодий спеціаліст за різним фахом не користується попитом на ринку праці. Випускники вишів не сприймають власну професію як соціально-значиму. Одна із умов розв'язання цієї проблеми – формування позитивного професійного іміджу майбутнього фахівця ще на етапі навчання студентів у вищих навчальних закладах. Це потребує розгляду суті такого феномену, як професійний імідж майбутнього фахівця.

Мета статті – на основі етимологічного і міждисциплінарного аналізів суті поняття «імідж», аналізу сучасних досліджень професійного іміджу розкрити суть поняття «професійний імідж фахівця», охарактеризувати його компоненти і функції.

Виклад основного матеріалу. Проведений етимологічний аналіз терміна «імідж» (від латинського *імаге*) показав, що воно означає «образ», «подоба», «зображення», «відображення» [9; 12]. У тлумачному словнику Вебстера імідж визначається як штучне створення та подання зовнішньої форми будь-якого об'єкта, особливо людини [9]. Однак, як зауважує Г. Почепцов, якщо імідж не формувати цілеспрямовано – він буде не тільки формуватися, але й буде відображати реальний стан справ [7].

Автор підручника з іміджології В. Шепель під іміджем особистості розуміє певний образ людини, її «Я», представлене світу – «...індивідуальна подоба або ореол, що створюється засобами масової інформації, соціальною групою або власними зусиллями особистості з метою привертання до себе уваги» [13, 83]. «Імідж – це цілеспрямований образ, зовнішній вигляд кого-небудь чи чого-небудь, знак суспільної особистості, який повинен сприяти її ефективній діяльності і вигідно відрізняти від інших» – думка Л. Синельникової стосовно іміджу [6, 26]. О. Попова пропонує своє бачення іміджу – «... образ соціальної ролі, яка конструюється суспільством, групою і особистістю, створюється в процесі соціальної взаємодії, пропонується партнерам і контролюється виконавцем та громадськістю» [11, 31].

Більша частина спеціалістів з іміджу включає в це поняття не тільки зовнішність людини, яка визначається її анатомічними особливостями та стилем одягу, а й практично всі характеристики, які доступні сприйняттю. Так, Поллі Берд наголошує, що імідж – це «загальна картина вашої особистості в очах оточуючих, що складається з того, як ви дивитесь, говорите, одягаєтесь та дієте; відображає ваші здібності та моральні якості; позу й

рухи тіла; аксесуари й оточення, компанію, до якої ви належите тощо» [14, 12]

Імідж має велике значення для ділових і особистісних відносин, дає можливість бути прийнятим і зрозумілим для інших, він відображає здібності та моральні якості індивіда. «Імідж особистості» – це символ, який, вважає І. Кристунова, інформує про соціальний статус індивіда, його професійну приналежність, характер, темперамент, фінансові можливості, смак і навіть сімейний стан.

Етимологічний і міждисциплінарний аналіз терміна «імідж» дозволив визначити цю дефініцію, як образ, що формує будь-яку людину, явище, предмет, і який повинен справити емоційно-психологічну дію на будь-кого з метою популяризації, реклами. Імідж – це по суті певний вид реклами особистості, втілення її образу як професіонала. Тоді концепт «імідж особистості» розглядаємо як суб'єктний образ, що передає певний інформаційну характеристику про людину (її поведінку, соціальний статус, соціальну роль, внутрішні і зовнішні характеристики особистості) з метою розкриття особливостей впливу на оточуючих.

Отже, імідж – універсальна наукова категорія, яка застосовується до будь-якого об'єкту, що є предметом соціального пізнання: до реальної людини або вигаданого персонажу (персональний імідж), соціальної позиції (імідж політичного діяча), професії (наприклад, імідж інженера-програміста тощо), малої чи великої групи людей (гендерні іміджі, етнічні іміджі), освіти (наприклад, імідж випускника університету), торгової марки, структури – корпоративний імідж (організації, ВНЗ, країни). Отже, одним із видів іміджу особистості є професійний імідж. Категорія «імідж» використовується у психології, соціології, політології, філософії та інших гуманітарних науках, тому внесок у визначення даного поняття зробили багато вчених, які є спеціалістами в різних напрямках наукових знань. Це стало підґрунтям того, що на сучасному етапі розвитку науки існує значна кількість визначень професійного іміджу, які обумовлюють певну його нечіткість та широке тлумачення.

Найчастіше професійний імідж досліджують у зв'язку з конкретною професією, наприклад, політика, керівника, спеціаліста зі зв'язків з громадськістю тощо (П. Берд, Л. Браун, А. Панасюк, Г. Почепцов, Ф. Кузін, М. Вудкок, Д. Френсіс, М. Шепель та ін.) [1; 2; 5; 7; 13]. Підходи до вивчення професійного іміджу детерміновані галузевою специфікою та цільовою аудиторією.

Н. Савченко визначила сутність понять «професійний імідж майбутнього вчителя початкової

школи» (цілісний, стійкий образ педагога у свідомості суб'єктів педагогічної взаємодії, який створюється з метою досягнення суб'єктом-прообразом професійних та особистісних цілей і та забезпечує координацію дій та психічних станів усіх учасників навчально-виховного процесу в початковій школі, об'єднує їх в інтелектуально-емоційну та освітню спільноту) [11].

За визначенням С. Бовсун професійний імідж, який передбачає створення сукупного образу, – це синтез професійних якостей і компетентностей та особистісних якостей і зовнішності особистості. Дослідниця доводить, що усі складники професійного іміджу взаємопов'язані та взаємозумовлені без надання переваги жодній із них; ігнорування будь-якого компоненту під час надання одночасно серйозної уваги іншим не має очікуваного результату [1].

І. Розмолотчикова інтерпретує професійний імідж учителя початкових класів як інтегровану якість особистості педагога, що інтегрує систему культурологічних, психологічних та педагогічних знань, умінь і навичок учителя, його здатність до синтезу чарівливості та духовності, які сприяють професійному та особистісному розвитку [10].

Українська дослідниця О. Ковальова у визначенні професійного іміджу педагога акцентує на унікальності та індивідуальності кожної особистості: імідж працівника освіти можна інтерпретувати як емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя у свідомості вихованців та інших людей, що суттєво відрізняють його від своїх колег [4].

Н. Прус визначає професійний імідж викладача іноземних мов як динамічний, інтегральний, цілісний образ, що характеризується полікультурністю, відкритістю, іншомовною комунікативною спрямованістю і формується у свідомості студентської аудиторії, колег під час виконання професійно-педагогічних функцій. Полікультурність іміджу зумовлена посередницькою функцією викладача як носія лінгвокраїнознавчого потенціалу, що позначається на інтелекті, кругозорі, зовнішньому вигляді, манері спілкування тощо [8].

Аналіз сучасних досліджень дозволив визначити суть феномену професійний імідж особистості – це цілісний, динамічний та інтегративний образ, обумовлений професійною діяльністю суб'єкта, а саме «Місією особистості», позитивною «Я-концепцією», зорієнтований на «Я-бажане, Ідеальне», що сприяє постійному саморозвитку та самовдосконаленню сучасного фахівця і компанії в цілому. Виділено мету професійного іміджу: досягнення суб'єктом-прообразом професійних та особистісних цілей щодо забезпечення координа-

ції дій та психічних станів усіх учасників трудового процесу.

Найважливішими характеристиками професійного іміджу на думку І. Симонової, О. Перелігіної, В. Бондаренко є: актуальність (потреба «тут і зараз», у конкретному місті і в конкретний час), інформативність (повідомлення про певну сукупність ознак самого об'єкту іміджу), активність (здатний впливати на свідомість, емоції, діяльність, поступки окремих людей та цілих груп населення), динамічність (змінюється відповідно до соціально-економічних чинників), функціональність (він не самоціль, а надає можливість рухатися вперед і самовдосконалюватися) [1; 6; 5]. Ці ознаки можуть бути реальними або приписаними об'єкту, а його атрибути змінюються у зв'язку зі змінами самого носія іміджу або змінами у груповій свідомості. Коли ми створюємо імідж, ми маємо на увазі, що саме такий імідж потрібен нам для чогось, що за його допомогою ми досягнемо конкретної мети і зробимо це більш ефективно.

Також імідж може бути в окремих випадках основою для довіри до спеціаліста. Необхідність аналізу функціональних можливостей іміджу виникає в тому випадку, коли розглядаються механізми управління іміджем.

Як і в інших напрямках розвитку іміджології у науковців поки що не сформульована єдина точка зору з приводу конкретних функцій професійного іміджу.

Вивчення робіт різних авторів, зокрема О. Перелігіної, О. Пехоти, В. Андрущенко, І. Розмолотчикової, дозволяє виділити універсальні функції іміджу такі як аксіологічну, ідентифікацій, евристичну, комунікативну, професійну та адаптаційну [6; 10; 13]. Аналіз змісту поняття професійний імідж, його мети, характеристик, а також робіт з іміджології сприяли виокремленню функції цього виду іміджу: професійна (функція дозволяє людині реалізуватися у конкретній галузі (менеджмент, виробництво, політика, наука, банківська справа, торгівля та ін.); адаптаційна функція необхідна для швидкого та комфортного пристосування до певної ситуації, партнерів або форми комунікацій (переговори, прес-конференція, публічний виступ); функція особистої самореалізації (дозволяє людині максимально розкрити свої індивідуальні особливості та здібності у конкретній діяльності); аксіологічна функція (орієнтує людину на індивідуальні та професійні цінності, цілі, особисту мотивацію, сенс життя, які є основою для дій, поведінки у реальному та ілюзорному світі); комунікативна функція дозволяє людині позитивно організувати конструктивне, комфортне спілкування на усіх рівнях взаємодії,

досягати взаємопорозуміння; евристична функція зосереджує увагу людини на реалізації свого творчого потенціалу в професійній, науковій, комерційній діяльності, у створенні унікальних пропозицій, товарів, послуг тощо; функція соціально-символьного впізнавання (ідентифікації). Імідж завжди містить символіку готовності людини не тільки до комунікації, але й до обміну соціальними та духовно-моральними цінностями. Інакше кажучи, імідж немовби сигналізує: «Я свій». Відсутність позначок такого впізнавання викликає в інших реакцію відторгнення; психотерапевтична функція має прояви в усвідомленні своєї значимості, у впевненій поведінці, психологічній та емоційній стійкості, оптимізмі. Цю функцію можна розглядати і як функцію психологічного захисту. В деяких випадках використання іміджу дає можливість фахівцю приховати недоліки, позбутися екзистенціальної тривожності, оптимізувати свою поведінку з метою максимального впливу на інших. Зазначимо, що функції та характеристики, які були розглянуті, дають повну уяву про професійний імідж тільки сумісно, тому що жодна з них не є вичерпною.

Таким чином, на основі етимологічного і міждисциплінарного аналізів терміну «імідж», розкриття концепту «імідж особистості», визначено суть феномену професійний імідж особистості як цілісного, динамічного та інтегративного образу, обумовленого професійною діяльністю суб'єкта («Місією особистості», «Я-концепцією», «Я-бажане, Ідеальне»), що сприяє постійному саморозвитку та самовдосконаленню сучасного фахівця і компанії в цілому. Виділено мету, компоненти (зовнішні, внутрішні) та функції (аксіологічна, ідентифікація, евристична, комунікативна, професійна, адаптаційна) професійного іміджу особистості та його ознаки (актуальність, інформативність, активність, динамічність, функціональність. Доведено, що завдяки цим ознакам професійний імідж фахівця може бути реальним, змінюються відповідно до змін самого фахівця або змін у груповій свідомості.

У подальшому дослідженні автор планує продовжити аналіз професійного іміджу сучасного фахівця, його функціональних особливостей, що є базовим і необхідним для визначення специфіки структурних елементів професійного іміджу майбутнього фахівця з інформаційних технологій, виділення основних етапів його формування.

Список використаних джерел

1. Бондаренко В. І. Теоретичні і методичні засади формування іміджу майбутнього вчителя технологій у системі виховної роботи педагогічного університету. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. І. Бондаренко. — Київ, 2016. — 489 с.
2. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: пер. с англ. /М. Вудкок, Д. Френсис. — М. : Дело ЛТД, 1994. — 320 с.
3. Змановская Е. В. Руководство по управлению личным имиджем. — СПб. : Речь, 2005. — 144 с.
4. Ковальова І. О. Імідж сучасного педагога. Науково-методичні рекомендації до спецкурсу з педагогіки. — Харків: Константа, 2000. — 55 с.
5. Панасюк А. Ю. Я – Ваш имиджмейкер и готов помочь сформировать Ваш профессиональный имидж. — М. : Дело, 2004. — 240 с.
6. Перельгина Е. Б. Психология имиджа : учебное пособие. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 223 с.
7. Почепцов Г. Г. Имиджология: теория и практика. — Киев: Изд-во «Ваклер», 2004. — 576 с.
8. Прус Н. О. Формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Прус. — Дніпро, 2017. — 257 с.
9. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складчиковской, Рос. академия наук. Ин-т лингвист. исследований — СПб. : Феликс-Пресс, 2008. — 540 с.
10. Розмолдчикова І. В. Формування професійного іміджу вчителя початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. кандидата пед. наук : 13.00.04 / Розмолдчикова Іванна Вікторівна. — Кривий Ріг, 2011. — 263 с.
11. Савченко Н. Формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкової школи в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін / Наталія Савченко // дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Савченко Н. — Умань : О., 2016. — 261 с.
12. Социальное управление / словарь под ред. В. Добренко та И. Слепенковой — М., изд-во МГУ, 1994 г. — 205 с.
13. Шепель В. М. Имиджология: секреты личного обаяния. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. — 472 с.
14. Polly Bird Self yourself! Persuasive Tactics to Boost Your Image / P. Bird. — Pitman publishing, London, 1994. — P. 207.

References

1. Bondarenko, V. I. (2016). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia imidzhu maibutnoho vchytelia tekhnolohii u systemi vykhovnoi roboty pedahohichnoho universytetu [Theoretical and methodical principles of formation of the image of the future teacher of technologies in the system of educational work of the pedagogical university]. Dis. for obtaining sciences. degree dock. Ped. Science. Kyiv, 489 [in Ukrainian].
2. Vudkok, M. (1994). Raskreposhennyj menedzher. Dlja rukovoditelja-praktika [Empowered Manager. For the head of practice]. Moscow: The Case of LTD, 320 [in Russian].
3. Zmanovskaja ,E. V. (2005). Rukovodstvo po upravleniju lichnym imidzhem. [Management of personal image management]. St. Petersburg. : Speech, 144 [in Russian].
4. Kovalova, I. O. (2000). Imidzh suchasnoho pedahoha. Naukovo-metodychni rekomendatsii do spetskursu z pedahohiky [The image of a modern educator. Scientific and methodical recommendations for a special course on pedagogy]. Kharkiv: Constant, 55 [in Ukrainian].

5. Panasjuk, A. Ju. (2004). Ja — Vash imidzhmejker i gotov pomoch' sformirovat' Vash professional'nyj imidzh [I am your image maker and I am ready to help shape your professional image]. Moscow: The Case, 240 [in Russian].
6. Perelygina, E. B. (2002). Psihologija imidzha: Uchebnoe posobie [Psychology of image: Text]. Moscow: Aspect Press, 223 [in Russian].
7. Pohepcov, G. G. (2004). Imidzhologija: teorija i praktika [Image: theory and practice]. Kiev: Publishing house «Vakler», 576 [in Russian].
8. Prus, N. O. (2017). Formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho vykladacha inozemnykh mov [Formation of the professional image of the future teacher of foreign languages] diss. for obtaining sciences. Degree Candidate ped Sciences. Dnipro, 257 [in Ukrainian].
9. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka konca HH veka. Jazykovye izmenenija [Explanatory dictionary of the Russian language of the late twentieth century. Language changes] / ed. G. N. Sklyarovskaya, the Russian Academy of Sciences. SPb: Felio-Press, 540 [in Russian].
10. Rozmolodchikova, I. V. (2011). Formuvannia profesiinoho imidzhu vchytelia pochatkovykh klasiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of the professional image of the elementary school teacher in the process of studying professional disciplines] diss. candidate ped. Sciences. Kryvyi Rih, 263 [in Ukrainian].
11. Savchenko, N. (2016). Formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly v protsesi vykladannia psykhologo-pedahohichnykh dystsyplin [Formation of the professional image of the future teacher of elementary school in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines] diss. for obtaining sciences Degree Candidate ped Sciences. Uman: O., 261 [in Ukrainian].
12. Social'noe upravlenie [Social management] dictionary ed. V. Dobrenkoy ta I. Sllepenko. Moscow, publishing house of Moscow State University, 205 [in Russian].
13. Shepel', V. M. (2005). Imidzhologija: sekrety lichnogo obajaniija [Image: the secrets of personal charm]. Rostov n / a: Phoenix, 472 [in Russian].
14. Polly Bird Self yourself! Persuasive Tactics to Boost Your Image / P. Bird. — Pitman publishing, London, 1994. — P. 207.

Митцева О. Профессиональный имидж современного специалиста: социально-педагогический аспект

В статье на основе этимологического и междисциплинарного анализов термина «имидж», раскрывается сущность дефиниции концепта «имидж личности», определение его цели определены суть феномена профессиональный имидж специалиста – это целостный, динамичный и интегративный образ, который обусловлен профессиональной деятельностью субъекта, а именно «Миссией личности», позитивной «Я-концепцией», ориентированный на «Я-желаемое, Идеальное», что способствует постоянно-му саморазвитию и самосовершенствованию современного специалиста и компании в целом. Выделена цель (достижение субъектом-прообразом профессиональных и личностных целей, которые обеспечивают координацию действий и психических состояний всех участников трудового процесса), компоненты (внешние, внутренние) и функции (аксиологическая, идентификация, эвристическая, коммуникативная, профессиональная, адаптационная) профессионального имиджа личности.

Ключевые слова: имидж, личность, специалист, профессиональный имидж, вид, функция, компонент.

Myttseva O. Professional image of the modern professional: social-pedagogical aspect

On the basis of etymological and interdisciplinary analyses of the term “image” the essence of the definition of the concept “the image of a personality” as a subjective image, which conveys a certain information characteristic of a personality (its behavior, the social status, the social role, internal and external characteristics of the personality) in order to reveal the peculiarities of the influence on others, has been given an overview in the given article. The types of image in reference to a real person or fictional character (the image of a personality), to a social position (the image of a politician), to a profession (the image of a specialist in a particular profession), to a small or large group of people (the gender image, the ethnic image), to education (the image of a graduate of an educational institution), to an institution (the corporate image, the brand image, the structure of an institution, HEI, a particular country) is pointed out.

The essence of the phenomenon of the professional image of a personality is a holistic, dynamic and integrative image, which is due to the professional activity of an individual, namely, “The Mission of a Personality”, the positive “I-Concept”, oriented to “I-Desirable, Ideal” that promotes a constant self-development and self-improvement of a modern specialist and a company as a whole is determined. The goal (attainment by a prototype- personality of professional and personal goals for ensuring the coordination of actions and mental states of all labor process participants), components (external, internal) and functions (axiological, identification, heuristic, communicative, professional, adaptive) of the professional image of a personality is specified. The professional image of a specialist is characterized by the following features: relevance (the need for a particular city, time period), informativeness (reporting about a certain set of features of the object of the image proper), activity (ability to influence consciousness, emotions, activity, actions of individuals and whole groups of the population), dynamism (change in accordance with socio-economic factors), functionality (giving the opportunity for self-improvement and self-development). It was proved that due to these signs the professional image of a specialist may be real, alter in accordance with the changes of the specialist himself or changes in the group consciousness.

Key words: image, person, specialist, professional image, type, function, component.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 378.147

Віта МІРОШНИЧЕНКО

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології, перекладу та мовної комунікації
Національної академії Національної гвардії України, м. Харків
e-mail: vita_miroshnichenko17@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено аналізу формування готовності майбутніх філологів до педагогічної діяльності. Обґрунтовано теоретичні та лінгвістичні аспекти професійної підготовки майбутніх філологів. Проаналізовано специфіку формування готовності до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій. Виявлено компоненти та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови. Узагальнено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій. Визначено ефективність тренінгових технологій у фаховій підготовці.

Ключові слова: професійна підготовка, тренінгова технологія, педагогічне спілкування, мотивація, готовність, майбутній філолог.

В умовах переосмислення культурно-ціннісних орієнтирів у вищій освіті окреслюються нові вимоги до загальнокультурного, міжкультурного та філологічного рівня професійної підготовки майбутнього філолога до педагогічного спілкування з використанням іноземної мови як засобу комунікації та навчання, оптимальних вербальних і невербальних засобів, адекватних прийомів, стратегій іншомовної комунікативної взаємодії. Таким чином, спілкування вчителя є не лише засобом педагогічної взаємодії та впливу, а й метою навчання на заняттях іноземної мови.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації підготовки майбутніх учителів-філологів іноземної мови. Так, підготовка вчителя до інноваційної діяльності вивчалася І. Гавриш. Науковці С. Сисоева, В. Стрельников, П. Щербань досліджували використання педагогічних технологій. Особливості підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних технологій навчання обґрунтовано І. Богдановою. Проблема професійного спілкування висвітлена у працях Л. Савенкової. Ю. Пелех розкрито проблему ціннісно-сміслової готовності педагога.

Цілісні концепції підготовки вчителів іноземної мови розроблено Н. Зінуквою та В. Коваль. Концептуальні засади формування професійної комунікативної, методичної, мовнокомунікативної, соціокультурної, граматичної, загальнокультурної, професійно зорієнтованої англomовної компетентності висвітлено такими науковцями, як В. Калінін, О. Волченко, О. Бігич, Т. Симоненко, В. Гриньова, Л. Орловська, Т. Несвірська, Т. Стеченко.

Однією з тенденцій модернізації професійної підготовки майбутнього філолога до педагогічного спілкування є впровадження педагогічних технологій, в основі яких міжособистісна взаємодія. Сучасними науковцями досліджується проблема підготовки майбутніх фахівців з використанням інтерактивних технологій, до яких відносять і тренінгові технології, що ґрунтуються на активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу. Різні аспекти використання тренінгів відображено у працях О. Беспалько, Л. Мороз, Л. Новікова, В. Федорчук та іншими. Разом з тим, питання формування готовності майбутніх філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій потребує обґрунтування та аналізу.

Завдання статті – обґрунтувати теоретичні та лінгвістичні аспекти професійної підготовки майбутніх філологів; проаналізувати специфіку формування готовності до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій; визначити компоненти, рівні готовності та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій.

Науковець Ю. Пелех трактує готовність майбутнього вчителя до діяльності як інтегровано якість особистості, спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення різнопланових освітніх завдань за допомогою активізації та застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами [6].

Підготовка до педагогічної діяльності майбутнього філолога, на думку С. Ніколаєвої [5],

повинна спрямовуватися на опанування сукупністю лінгвістичних знань, умінь і навичок практичного володіння іноземною мовою, формування стійких наукових інтересів, умінь класифікувати вивчені мовні одиниці та планувати власну практичну діяльність, враховуючи досягнення наукової думки, усвідомлення структури та системи лінгвістичних понять.

О. Петрова відзначає, що вміння майбутніх філологів спілкуватись у професійній сфері необхідно розвивати у студентів ще під час навчання у ВНЗ, оскільки володіння ефективними способами правильної та культурної організації спілкування зумовлює успішність педагогічної діяльності, забезпечує швидку адаптацію та високий рівень професіоналізму молодого фахівця [7].

Наукові джерела свідчать про те, що готовність майбутнього філолога до педагогічного спілкування охоплює такі складові: соціально-педагогічна готовність, морально-етична готовність, комунікативна готовність, ціннісно-смілова готовність, кумулятивна готовність, лінгво-соціокультурна готовність, технічна готовність.

Відзначимо, що поняття «мовлення вчителя іноземної мови» недостатньо вивчене в методичній літературі і термінологічно визначається як професійна, навчальна, дидактична мова.

У дослідженнях Е. Соловйової комунікативна функція дидактичної мови вчителя-філолога реалізується за допомогою дидактичних стратегій [8]. Автором виокремлено найпоширеніші дидактичні стратегії, які умовно розділено на дві групи: стратегії навчання (пояснення, інструкція, корекція) і стратегії, спрямовані на встановлення і підтримання контакту. Реалізація основного завдання вчителя передбачає активну участь у процесі комунікації вчителя й учнів. Наявність комунікативного контакту є необхідною умовою здійснення впливу за допомогою інформування. Взаємозв'язок стратегій навчання і контакту забезпечує динаміку взаємодії вчителя з учнями під час уроку і забезпечує ефективність процесу навчання.

Доцільно відзначити, що дидактична мова вчителя іноземної мови характеризується певними ознаками (зверненість, експресивність, емоційність, результативність, свідомість, творчість, автентичність, мовна адаптація тощо).

Зокрема, зверненість мовлення передбачає вміння проводити урок іноземною мовою і встановлювати контакт серед учасників освітнього процесу засобами іноземної мови. Значущість експресивності у мові вчителя пояснюється наявністю особливостей іноземної мови, що має відповідати вимогам до здійснення міжкультурної комунікації сучасною людиною. Результативність ди-

дактичної мови виявляється в умінні вчителя словесно спонукати учнів до активної мовленнєвої діяльності та ставити комунікативні завдання. Свідомість і творчість дидактичної мови вчителя іноземної мови пов'язані з реалізацією вмінь формувати в учнів потребу використовувати іноземну мову в спілкуванні, а також вміння чути і тактовно виправляти помилки в мові учнів. Інформативність і змістовність мови вчителя-філолога передбачає необхідність здійснення навчального процесу з іноземної мови в єдності навчальної, виховної та факультативної роботи.

Майбутній філолог є організатором педагогічного спілкування іноземною мовою, отже, він повинен виявляти комунікабельність, уміти створювати комунікативно-сприятливий клімат на уроці, виразно говорити іноземною мовою, використовувати засоби емоційного впливу на учнів.

Виокремимо наступні вимоги, що висуваються до дидактичної мови вчителя: варіативно-адаптивне використання засобів мови для забезпечення індивідуально-групового навчання учнів іноземною мовою; перебудова власного мовлення залежно від конкретних умов навчання; словесне спонукання учнів до мовленнєвої діяльності і керівництво нею шляхом постановки комунікативних завдань; створення і використання навчально-мовних ситуацій на уроці з метою стимулювання мовленнєвої діяльності учнів і управління нею шляхом поступового ускладнення завдань, що забезпечують єдність пізнавальної та комунікативної діяльності учнів на уроці й у позакласних заходах; використання іноземної мови в різних видах мовленнєвої іншомовної діяльності.

Крім того, важливу роль у формуванні готовності майбутніх філологів до педагогічного спілкування відіграє також лексика [1].

Аналіз цільового спрямування застосування тренінгів у навчанні студентів свідчить, що головною метою участі майбутніх фахівців у роботі тренінгових груп є набуття певного практичного досвіду виконання професійних функцій.

Поняття тренінгу є багатозначним і трактується як форма спеціально-організованого спілкування, психологічний вплив якого ґрунтується на активних методах групової роботи [9]. Тренінг передбачає засвоєння учасником специфічних професійних знань, навичок, умінь, розвиток особистісних властивостей шляхом інтеріоризації особливостей професійного середовища, об'єктів та особливостей взаємодії з нею. В результаті тренінгу учасник (або група учасників) досягає нового рівня усвідомлення створеного середовища, себе в ньому й опановує засоби його перетворення для досягнення цілей як певного результату

професійної діяльності. У межах наукового пошуку встановлено такі основні види тренінгів: навчальні, професійні, загальноособистісні, особистісного зростання.

І. Вачков виокремив такі структурування тренінгових методів, як метод концентрації присутності (активізація події, що відбувається у психологічному просторі). Задання викладача полягає у тому, що підібрати моделі таких ситуацій, які б захопили студента своєю професійною спрямованістю та реалістичністю в діяльності майбутнього філолога, важливістю для опанування необхідними вміннями і навичками педагогічного спілкування, доцільністю у контексті професійного становлення. Метод групової рефлексії (активізація події, що відбувається, у просторі дискурсу. Групова рефлексія у тренінгах – це спільне обговорення й аналіз подій, які відбуваються в групі тренінгу, з метою стимулювання групових та індивідуальних процесів. Метод побудови диспозицій – активізація події, що відбувається, у просторі фізичної реальності). До цього методу відносяться більшість рольових ігор, вправи, в яких моделюється система стосунків у педагогічному спілкуванні. Таким чином, тренінгові методи поєднують у собі інформаційний та діяльнісний аспекти, що робить їх одним з найбільш ефективних способів у формуванні готовності до педагогічного спілкування.

Науковці виокремили такі ознаки використання тренінгових технологій для підготовки майбутніх філологів до педагогічного спілкування:

1) чітко визначена група учасників – це студенти однієї навчальної групи та єдність часу, місця та дії: все відбувається й обговорюється тут і тепер, на особистому досвіді учасників і тренера, без домашніх завдань або попередньої підготовки;

2) групове навчання учасників тренінгу з використанням особистісного потенціалу студентів у груповій динаміці із застосуванням механізму міжособистісних відносин у педагогічному спілкуванні (переважає активність учасників групи та їхній особистісний досвід іншомовної педагогічної комунікації, а не інформація, отримана від тренера);

3) стадійність, зумовлена соціально-психологічними закономірностями розвитку малої групи. Проведення тренінгів у підготовці майбутніх учителів до іншомовної взаємодії здійснюється у чотири основні стадії: знайомство і командування, робоча стадія самореалізації, кінцева.

4) комплексне застосування сукупності методів групової роботи (рольових ігор, кейс-стаді, групових дискусій, професійно зорієнтованих вправ, моделювання комунікативно-педагогічних ситуацій тощо);

5) відносно тривалий час проведення тренінгових занять;

6) цільова спрямованість тренінгових занять на розвиток і корекцію вмінь майбутніх філологів організовувати іншомовне педагогічне спілкування з учнями;

7) присутність у роботі тренінгової групи двох аспектів: змістовного й особистісного. Змістовний аспект відповідає основній змістовній меті тренінгу та змінюється в залежності від об'єкта впливу: установок, умінь, когнітивних структур, а також програми тренінгу.

8) неможливість домінування одного з учасників навчального процесу або будь-якої ідеї. Внаслідок цього, студент, з об'єкту впливу стає суб'єктом взаємодії, беручи активну участь у процесі підготовки до іншомовного педагогічного спілкування на основі вироблення власної індивідуальної комунікативної траєкторії.

Реалізація принципів створення комунікативного середовища, адекватного цілям тренінгу, створює передумови для реалізації принципів, що характеризують поведінку і діяльність учасників групи [4]: 1) принцип активності учасників (принцип активності забезпечує розвиток комунікативних навичок у різних нестандартних ситуаціях іншомовної комунікації з використанням двох мов, що допомагає розвивати гнучкість дидактичного мовлення вчителя у поєднанні зі здатністю зосереджуватись в умовах ситуації педагогічного спілкування); 2) принцип дослідницької, творчої позиції (в групі тренінгу створюється креативне середовище, основними характеристиками якого є проблемність, невизначеність, неоцінювальність); 3) принцип об'єктивації поведінки (основною вимогою цього принципу є трансформація комунікативної поведінки учасників тренінгу з імпульсивної, неусвідомленої на усвідомлену на основі адекватного вибору засобів досягнення очікуваних результатів іншомовної взаємодії та врахування специфіки ситуації педагогічного спілкування); 4) принцип суб'єкт-суб'єктного спілкування (передбачає взаємодію учасників тренінгу з урахуванням їхніх інтересів, почуттів, переживань); 5) спілкування за принципом «тут і зараз» (кожен учасник групи має можливість глибоко, всебічно дослідити конкретний випадок власного перебування в групі та тієї конкретної ситуації педагогічного спілкування, яка навколо нього розгортається у змодельованому виді конкретних особистісних проявів учасників і групової іншомовної взаємодії загалом; 6) принцип інтенсифікації (впливає на усвідомлення й розуміння сутності педагогічного спілкування у професійній діяльності майбутніх філологів з використанням

вербальних та невербальних засобів); 7) принцип персоніфікації висловлювань (відмова від безособових мовних форм, які у повсякденному спілкуванні допомагають приховувати власну позицію або уникати прямого звертання в небажаних ситуаціях); 8) принцип системності і послідовності (дозволяє вирішувати професійно зорієнтовані завдання поетапно і відповідно до конкретної ситуації педагогічного спілкування, що забезпечує її усвідомленість не лише на практичних аспектах іншомовної педагогічної взаємодії, а й на ґрунтовних теоретичних знаннях); комплексний принцип (відповідає за активізацію когнітивних навичок, структурно-змістовну суть особистості вчителя).

У руслі дослідження доцільно звернути увагу на компоненти готовності майбутніх фахівців до педагогічного спілкування. Так, мотиваційно-ціннісний компонент відображає спрямованість студентів на формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до процесу і результату підвищення рівня мовленнєвої підготовки, усвідомлення значущості педагогічного спілкування в майбутній професійній діяльності, професійно зорієнтоване розуміння необхідності цілеспрямованого підвищення соціокультурного статусу рідної та іноземної мови, усвідомлення відповідальності за навчальні результати учнів; відображає наявність і рівень прагнення студентів до мовленнєвого самовдосконалення з іноземної мови.

У процесі вивчення іноземної мови важливим є формування таких видів мотивації з урахуванням індивідуального розвитку потреб студентів, які сприятимуть формуванню готовності майбутніх філологів до педагогічного спілкування: 1) комунікативно-мотиваційна, що виникає на основі потреби у спілкуванні; 2) лінгвопізнавальна, заснована на прагненні студентів до пізнання мовних явищ, удосконалення лінгвометодичної компетентності; 3) країнознавча, що залежить від тематики й емоційної зацікавленості майбутніх учителів іноземної мови; 4) педагогічно-комунікативна – прагнення студентів вдосконалювати лінгвістичні аспекти іншомовного усного мовлення для ефективного педагогічного спілкування.

Сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту виявляється за допомогою таких показників: 1) мотивація до самовдосконалення комунікативної діяльності; 2) потреба ефективно використовувати набутий теоретико-практичний досвід педагогічного спілкування; 3) особистісний смисл отримання лінгвометодичних знань для успішного педагогічного спілкування.

Когнітивно-комунікативний компонент визначається за критерієм наявності сукупності лін-

гвометодичних, мовленнєво-риторичних та білінгвальних знань, якими повинен володіти вчитель для успішного педагогічного спілкування. Показники цього компоненту включають:

1) комунікативно-мовленнєву білінгвальну підготовку та грамотність; 2) знання загальних законів спілкування; 3) лінгвометодичну компетентність.

Продуктивно-діяльнісний компонент готовності вчителя до педагогічного спілкування визначається таким критерієм, як сформованість умінь іншомовного педагогічного спілкування.

Емоційно-рефлексивний компонент готовності майбутніх філологів до педагогічного спілкування характеризує здатність студента адекватно оцінювати результати власної іншомовної комунікативної діяльності в педагогічному спілкуванні, вміння рефлексувати й корегувати на цій основі комунікативну поведінку, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку вмінь іншомовного педагогічного спілкування. Критерієм сформованості цього компонента є вияв активності студентів у напрямі самовдосконалення іншомовного педагогічного спілкування [4].

Важливо наголосити на тому, що майбутні вчителі іноземної мови повинні вміти оцінювати і контролювати хід власної мисленнєвої діяльності у вирішенні певних методико-педагогічних проблем, обґрунтовувати вибір змісту філологічної освіти і методів її реалізації у педагогічному спілкуванні. Таким чином, рефлексивні процеси в професійній діяльності вчителя виявляються в ситуаціях безпосередньої взаємодії з учнями, в процесі проектування і конструювання педагогічного спілкування, а також на етапі самоаналізу та самооцінки власної діяльності. Л. Барановська [2] зазначає, що складовою рефлексивного досвіду професійного спілкування є відкрита пізнавальна позиція особистості, пов'язана з усвідомленням можливості безлічі різноманітних «поглядів» на одне й те саме явище, зі здатністю використовувати різні види аналізу проблеми, готовністю враховувати позиції партнера комунікації.

Показниками сформованості цього компоненту є: 1) рефлексія вмінь і навичок організовувати педагогічне спілкування; 2) усвідомлення студентами необхідності емоційної виразності іншомовного мовлення в педагогічному спілкуванні; 3) самоосвітня діяльність у напрямі формування готовності до іншомовного педагогічного спілкування.

Окреслені компоненти існують не окремо, вони тісно взаємопов'язані між собою й формуються комплексно, утворюючи єдину структуру готовності майбутніх філологів до педагогічного спілкування.

Доцільно відзначити, що на процес формування готовності до педагогічного спілкування впливає рівень комунікативно-мовленнєвої білінгвальної підготовки, наявність або відсутність досвіду використання цих знань, усвідомлення цінності педагогічного спілкування у майбутній педагогічній діяльності. У залежності від поєднання проявів цих характеристик, відбуваються зміни у формуванні та розвитку готовності майбутніх філологів до педагогічного спілкування, які визначаються за такими рівнями: творчо-дослідницький, оптимально-пошуковий та базово-продуктивний.

Творчо-дослідницький рівень характеризується сформованістю у студентів особистісного сенсу отримання лінгвометодичних знань для успішного педагогічного спілкування, стійкістю мотивацією до самовдосконалення комунікативної діяльності, сформованістю потреби ефективно використовувати набутий теоретико – практичний досвід педагогічного спілкування.

Оптимально-пошуковий рівень передбачає визнання особистісного смислу отримання лінгвометодичних знань як передумови успішності педагогічного спілкування та наявність мотивації вдосконалювати власну комунікативну діяльність.

Базово-репродуктивний рівень готовності до педагогічного спілкування характеризується тим, що студенти мають слабку мотивацію до самовдосконалення комунікативної діяльності.

До педагогічних умов, свідомо створюваних у педагогічній діяльності, та покликаних забезпечити найбільш ефективне формування професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів у процесі вивчення фахових дисциплін, О. Клак відносить такі: створення іншомовного комунікативного середовища для майбутніх учителів іноземної мови; формування в майбутніх філологів позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності; систематизація та узагальнення основних компонентів професійної комунікативної компетентності в майбутніх учи-

телів-філологів з метою поглиблення теоретичних і практичних знань у сфері іншомовної комунікації; залучення студентів до різних видів практик з носіями мови [3].

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що професійно-педагогічні ігри широко використовуються в соціально-психологічних тренінгах професійно-педагогічного спілкування.

Використання професійно-педагогічних ігор як складових тренінгових технологій у підготовці майбутніх учителів сприятимуть збагаченню особистісного комунікативного досвіду іншомовного педагогічного спілкування студентів, оскільки: 1) професійно-педагогічні ігри та ситуативний аналіз передбачають вироблення послідовності рішень в умовах, що імітують реальну професійну діяльність; 2) під час проведення професійно-педагогічних ігор студенти тренуються організовувати діалогічне та полілогічне спілкування; 3) непідготовлене іншомовне спілкування дає змогу виявити комунікативні та методичні труднощі, що виникають у навчальному процесі, та знайти шляхи їх подолання.

Отже, на основі проведеного дослідження встановлено сутність поняття тренінгу, визначено структурування тренінгових методів та ознаки використання тренінгових технологій для підготовки майбутніх учителів. Обґрунтовано передумови для реалізації принципів, що характеризують поведінку і діяльність учасників групи. Проаналізовано компоненти готовності майбутніх фахівців до педагогічного спілкування. На основі вивчених джерел виокремлено види мотивацій з урахуванням індивідуального розвитку потреб студентів, які сприятимуть формуванню готовності майбутніх філологів до педагогічного спілкування. Встановлено рівні формування та розвитку готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні методик тренінгових технологій для підготовки майбутніх філологів.

Список використаних джерел

1. Амеліна С. М. Методика формування лексичної компетенції майбутніх філологів / С. М. Амеліна // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. : Педагогіка. — 2014. — № 2 (8). — С. 9—13.
2. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування : [монографія] / Л. В. Барановська. — Біла Церква, 2002. — 256 с.
3. Клак І. Є. Формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів — філологів у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / І. Є. Клак. — Київ, 2015. — 20 с.
4. Кончович К. Т. Формування готовності майбутніх вчителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / К. Т. Кончович — Мукачеве, 300 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2008. — 285 с.
6. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. В. Пелех. — К., 2010. — 36 с.
7. Петрова Е. В. Культура професійного общения педагога / Е. В. Петрова // Психологические науки: теория и практика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, 5-8 марта 2014 г.). — М. : Буки-Веди, 2014. — С. 68—70.

8. Соловьева Э. Б. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Э. Б. Соловьева — Магнитогорск, 156 с.
9. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. — Полтава: ПУЕТ, 2013. — 309 с.
10. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів / П. М. Щербань. — К. : Вища школа, 2004. — 207 с.

References

1. Amelina, S. M. (2014) Metodyka formuvannia leksychnoi kompetentsii maibutnikh filolohiv [Methodology of forming of future philologists' lexical competence] Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelja [in Ukrainian].
2. Baranovska, L. V. (2002) Navchannia studentiv profesiinoho spilkuvannia [Teaching professional communication to students] Bila Tserkva, 256 [in Ukrainian].
3. Klak I. Ye. (2015) Formuvannia profesiinoi komunikativnoi kompetentnosti v maibutnikh uchiteliv – filolohiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dysyplin [Forming of professional communicative competence of future filologists in the process of learning professional subjects] Candidate's thesis. Kyiv, 20.
4. Konchovych, K. T. (2016) Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchiteliv-filolohiv do pedahohichnoho spilkuvannia zasobamy treninhovykh tekhnolohii [Forming of future philologists' readiness to the pedagogical communication by the means of training technologies] Candidate's thesis. Mukachevo [in Ukrainian].
5. Nikolaieva, S. Iu. (2008) Osnovy suchasnoi metodyky vykladannia inozemnykh mov [Basics of modern methods of teaching foreign languages]. Kyiv: Lenvit, 285 [in Ukrainian].
6. Pelekh, Iu. V. (2010). Teoretyko-metodychni zasady tsinnisno-smyslovoi hotovnosti maibutnoho pedahoha do profesiinoi diialnosti [Theoretically methodological bases of axiological readiness of a future teacher to the professional activity] Extended abstract of doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
7. Petrova, E. V. (2014) Kul'tura professional'nogo obshheniya pedagoga [Culture of the professional interaction of a teacher] Psychological sciences: theory and practice. Moscow: Buki-Vedi [in Russian].
8. Solov'yova, E'. B. (2001) Formirovanie professional'noj kommunikativnoj kompetentnosti budushhego uchatelya inostrannogo yazyka [Formation of professional-communicative competence of future teacher of foreign language] Candidate's thesis. Magnitogorsk [in Russian].
9. Strelnikov, V. Yu. (2013) Suchasni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli: modulnyi posibnyk dlia slukhachiv avtorskykh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv [Modern technologies of teaching in high school: module textbook for teachers' advanced training course] Poltava, 309 [in Ukrainian].
10. Shcherban P. M. (2004) Navchalno-pedahohichni hry u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical games in higher educational establishments] Kyiv: Vyshcha shkola, 207.

Мирошниченко В. Н. Формирование готовности будущих филологов к педагогической деятельности

Статья посвящена анализу формирования готовности будущих филологов к педагогической деятельности. Обоснованы теоретические и лингвистические аспекты профессиональной подготовки будущих филологов. Проанализирована специфика формирования готовности к педагогическому общению посредством тренинговых технологий. Выявлены компоненты и уровни готовности будущих учителей иностранного языка. Обобщены педагогические условия формирования готовности будущих учителей к педагогическому общению посредством тренинговых технологий. Определена эффективность тренинговых технологий в профессиональной подготовке.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, тренинговая технология, педагогическое общение, мотивация, готовность, будущий филолог.

Miroshnichenko V. Formation of future philologists' readiness to the pedagogical activity

The article is dedicated to the analysis of formation of future teachers' readiness to the pedagogical activity. Theoretical and linguistic aspects of professional training are highlighted in the article. Training is defined as a form of specially organized communication which psychological influence is based on active methods of teamwork. It is analyzed the specific of formation of readiness to the pedagogical communication by the means of training technologies. The components and levels of future teachers' readiness are defined. Pedagogical conditions of formation of future teachers' readiness to the pedagogical communication by the means of training technologies are generalized. In the process of learning a foreign language such types of motivation are important as: linguo-cognitive, country-specific, communicative-motivational, pedagogically-communicative. It is defined that training provides for learning by participants specific professional skills, development of personal characteristics. The development of educational trainings should be directed to the formation of a communicative, interactive and perceptual competence of students as the important components of pedagogical communication. The expediency of using educational trainings for the formation of various readiness aspects of future teacher-philologists to pedagogical communication by the means of training technology. The efficiency of training technologies in the process of professional training is determined.

Key words: professional training, training technology, pedagogical education, motivation, readiness, future philologist.

Стаття надійшла до редколегії 12.12.2017

УДК 378

Ольга МОРЕНКО

практичний психолог,

викладач кафедри соціальної роботи Комунального вищого навчального закладу

«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»

Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, Україна

e-mail: moreon12@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена актуальній проблемі модернізації підготовки фахівців соціальної роботи на основі реалізації особистісно-зорієнтованого підходу, самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти, самовиховання студента, що спрямовується на побудову адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням та актуалізацією власних професійних ресурсів. У статті розкрито особливості готовності до професійного самовдосконалення фахівців із соціальної роботи, розглянуто структуру готовності; визначено компоненти готовності до професійного самовдосконалення в діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. Формування готовності студентів до професійного самовдосконалення визначено як цілеспрямований процес, що дозволяє майбутнім фахівцям соціальної сфери розвивати професійну мотивацію, волювільні якості особистості, рефлексію, що супроводжується їх включенням до самопізнання, самоактуалізації, самоосвіти, самореалізації під час професійної підготовки, зорієнтованої на оволодіння знаннями та вміннями самостійного вдосконалення в професійній діяльності.

Ключові слова: готовність, готовність до професійної діяльності, самовдосконалення, професійне самовдосконалення.

Посилення уваги до проблеми професійного самовдосконалення студента пов'язане з розумінням його визначальної ролі в розвитку неординарно мислячої, вільної особистості, пред'явленням високих вимог до таких якостей як активність, ініціативність, самостійність, здатність і готовність до самовдосконалення. Представлені у науковій літературі психолого-педагогічні та методичні розробки, спрямовані на виявлення оптимальних умов розвитку потенціалу особистості студента, формування у нього аналітичного мислення, вміння прогнозувати результати своєї діяльності, визначення стратегії пошуку шляхів і методів вирішення завдань. Процес професійного самовдосконалення особистості студента стає пріоритетним у підготовці майбутніх фахівців. Складність і одночасно багатогранність даної проблеми полягає в тому, що вона, по-перше, виступає об'єктом різних наук: філософії, соціології, психології, педагогіки; по-друге, процес професійного самовдосконалення особистості в освітній системі досі вивчений недостатньо; по-третє, в науковій літературі все ще немає цілісної концепції професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників.

Праці науковців присвячені питанням підготовки і професійного становлення соціальних педагогів та соціальних працівників (С. Архипової, Л. Гуслякової, Б. Келасьєва, І. Козубовської, Г. Лактіонова, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Сластьоніна,

С. Тетерського, В. Фокіна, С. Чистякової, Н. Шмельової та ін.). В наукових дослідженнях підкреслюється діалектична єдність особистісного та професійного аспектів самовдосконалення (І. Донцов, В. Лозовий, В. Тертична та ін.), обґрунтовується зв'язок самовдосконалення з творчістю, суб'єктністю, самореалізацією людини (М. Бердяєв, В. Губін, А. Маслоу, В. Соловйов, С. Франк, Е. Фром та ін.)

Постановка завдань. На етапі навчання у вищому навчальному закладі виникає потреба формування у студентів готовності до професійного самовдосконалення, що в майбутньому дозволить їм реалізуватися як самостійним, ініціативним, успішним та конкурентноспроможним фахівцем. Від рівня професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, їх мотивації до професійного самовдосконалення залежить ефективність їх професійної діяльності. Метою стаття – проаналізувати підходи до визначення феномену «готовність» та «готовність до професійного самовдосконалення», розкриття особливостей готовності до професійного самовдосконалення, визначення компонентів в структурі готовності до професійного самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери.

Стратегія розвитку сучасного українського суспільства в умовах соціально-економічних реформ об'єктивно потребує підвищення вимог до

освітньої системи, професійної підготовки фахівців високої кваліфікації та вирішення багатьох соціальних проблем. Особливої трансформації зазнає зміст підготовки соціальних працівників до професійної діяльності орієнтованої на покращення соціальних перспектив. Особливої актуальності у цьому контексті набуває питання гармонізації теоретичного і практичного складників підготовки майбутніх фахівців, подальшої розробки засад практичного навчання студентів, зорієнтованості на формування професійних умінь і навичок, стійкої мотивації майбутньої професійної діяльності, готовності та здатності до самовдосконалення. Досвід навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів переконує, що ефективно вирішувати питання підготовки майбутніх фахівців можна лише за активної участі у цьому процесі самих студентів, тобто самовдосконалення.

Самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе не тільки як професіонала, а перш за все як особистості. Воно виявляється у прагненні довести розвиток своєї особистості до образу ідеального «Я», пізнати та проконтролювати себе. Інтерес до особистісного самовдосконалення виникає тоді, коли спрямованість на власний розвиток стає необхідною життєвою потребою особистості.

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку.

В процесі фахової підготовки соціальних працівників відбуваються суттєві зміни у ціннісній сфері особистості студентів, їх образу «Я». Тому важливою є смислотворююча функція, що забезпечує утворення особистісного смислу дій з самовдосконалення завдяки відображенню у свідомості студента відношення мотивів до мети його самовдосконалення.

Власова Е. А. розуміє самовдосконалення і становлення професіонала як багатокомпонентний особистісно та професійно значимий процес, що сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, що допомагає осмисленню власної самостійної діяльності [2]. В. Г. Маралов вважає, що напрямками: самоствердження, самовдосконалення і самоактуалізації відбувається професійний саморозвиток особистості [9]. Акумулюючи дані підходи до професійного самовдосконалення є положення про взаємний вплив індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища, про «етапність» процесу, про залежність особистісного розвитку і професійного самовдосконалення.

Таким чином, під професійним самовдосконаленням особистості студента ми розуміємо безперервний процес переходу його потенційних здібностей в області професійної діяльності в актуальні вміння на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності. Усвідомлену саморегуляцію студентами своєї навчально-професійної діяльності ми співвідносимо з постановкою цілей, пов'язаних з професійним самовизначенням і самореалізацією, плануванням і програмуванням їх досягнення, умінням враховувати значущі зовнішні і внутрішні умови, оцінювати результати і коригувати свою активність для досягнення суб'єктно прийнятих результатів. Усіма компонентами внутрішнього світу особистості (емоційно-чуттєвою, вольовою, інтелектуальною сферами, навичками та звичками) формується складне особистісне утворення – професійна готовність. Професійна готовність – це інтегративна складна характеристика особистості, що визначається як системна сукупність професійних якостей, потрібних і достатніх для успішної самостійної професійної діяльності. Вона визначається і як риса особистості і як регулятор професійної поведінки і як умова результативної діяльності, що спричиняє громадську активність випускника, прагнення формувати добросовісне ставлення до громадського обов'язку обраного фаху. На думку Фалинської З. З. вона є показником професійної спрямованості особистості та її морально-психологічної зрілості які є необхідними для професійної реалізації.

Для уточнення поняття готовність до професійного самовдосконалення проаналізовані праці науковців. На підставі аналізу ми дійшли висновку, що єдиного підходу до розуміння поняття «готовність» немає. Готовність до діяльності в зазначених роботах розглядається в рамках різних підходів – особистісного і функціонального. Наприклад, в рамках функціонального підходу готовність розглядається як певний психічний стан індивіда; при цьому підкреслюється тимчасова характеристика (готовність розглядається в тимчасовому стані, точніше як короткочасне або довгострокове); пояснюється, як вміння себе мобілізувати психічно і фізично. Болгарський психолог Ф. А. Генев, розглядаючи стан спортсмена перед виступом, позначав його як «мобілізаційну готовність», характеризуючи психологічну готовність у вигляді «попереджувального стану» як проектування майбутніх подій. Показником готовності в ситуаціях стає висока стабільність діяльності в змодельованих умовах, однак інколи і природні умови з безліччю факторів можуть успішно впливати на особистість.

М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибовіч, в своїх дослідженнях характеризують готовність як психологічний настрій на виконання діяльності. Теорія ж будується на підставі модифікування поведінки особистості, при внутрішньому настрої, який буде сприяти її активності, цілеспрямованості [6].

А. К. Маркова розглядає готовність як «психічний стан, передстартову активізацію людини, що включає усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш ймовірних способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, ймовірності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей» [9].

В теорії Д. Н. Узнадзе готовність особистості представлена, як психологічна установка. Також Д. Н. Узнадзе в своїй концепції виділяє різні види установок, вони реалізуються двома виділеними формами поведінки: екстерогенним і інтерогенним. До екстерогенних форм поведінки відносяться пізнавальну і трудову діяльність, до інтерогенних – ігрову. Головні тези теорії установки полягають в тому, що існують різні форми психічної активності. Основними з них є установка і об'єктивація. Об'єктивація розуміється як затримка або припинення реалізації наявної установки, припинення відповідної діяльності. Акт об'єктивації включає в себе ідентифікацію того, що переживається зараз, з тим, що сприймалося перед цим, усвідомлення їх тотожності, що закріплюється в мові. Однак в нашому дослідженні ми спираємося на роботи в рамках особистісного підходу, так як готовність в даному випадку аналізується як прояв індивідуальних якостей особистості та їх цілісності, які обумовлені ефективним характером діяльності з високою результативністю, що відповідає цілям нашого дослідження. Н. А. Батчаєва визначає готовність як інтегровану систему, яка формує особистість і характеризує її активність в момент підготовки до діяльності і в процесі самої діяльності: особистий, суб'єктивний досвід формування готовності до педагогічної діяльності [1]. В. А. Крутецький вважає, що готовність більше, ніж здатність і пропонує називати готовністю до діяльності всі властивості особистості, «на час вступу до школи дитина вже, як правило, і фізично, і психологічно готова до навчання, підготовлена до нового важливого періоду свого життя, до виконання різноманітних вимог». Є. Г. Овчіннікова вважає, що готовність є результат тривалого процесу навчання, складний цілеспрямований прояв особистості, що включає її переконання, погляди, мотиви, знання, вміння і навички. В. Д. Шадриков, аналізуючи готовність, первинним вважав професіоналізм індивіда. Припущен-

ня було сформовано на основі індивідуального досвіду і практики, різноманітних соціальних відносин, процесу навчання. В результаті виробляється готовність до діяльності як вияв здібностей [14]. Узагальнюючи зазначені вище роботи, в нашому дослідженні під «готовністю» ми будемо розуміти інтегровану якість особистості, що припускає єдність мотиваційної та процесуальної систем діяльності, необхідні для саморозвитку та самовдосконалення.

У вітчизняній науці поки недостатньо вивчено питання змісту, структурних компонентів, сутнісних характеристик професійної готовності, не повністю розроблено методичну основу її формування у фахівців, фрагментарно й на емпіричному рівні описано їхні характеристики. Відзначимо, що у психологічних і педагогічних дослідженнях немає єдиного підходу до розуміння феномену «готовність», котру визначають як «психічний стан», «особистісне», «структурне утворення», «властивість» чи «якість» особистості. Наявні визначення поняття «готовність» не виключають одне одного, а розширюють та поглиблюють уявлення і засвідчують складність категорії, яка розглядається.

Деякі автори готовність до діяльності визначають як якість особистості, що є показниками активності та включеності до виконання професійної діяльності, як особистісне утворення і багаторівневу систему якостей, властивостей і станів.

Науковці П. Гусак, Н. Зимівець, В. Петрович феномен «готовність» розглядають у єдності особистісного та функціонального підходів – як складне особистісне утворення, котре з урахуванням певних здібностей і властивостей особистості формується як тривалий або короточасний стан залежно від наявності досвіду діяльності в тій чи іншій ситуації. Доцільно зазначити, що готовність до виконання функцій фахівцем є не лише провідним мотивом у змісті всіх підходів, а й слугує показником професійної культури, загальної соціальної орієнтації і значною мірою визначає його професійне самопочуття, моральність особистості, рівень професійної майстерності спеціаліста, його професійну компетентність та усвідомлення значущості професійно-особистісних якостей. [4, 64].

Готовність до здійснення професійної діяльності є одночасно і як риса особистості, і як умова результативної діяльності [12].

Польський учений К. Дурай-Новакова вважає, що готовність фахівця соціально-педагогічної сфери є складним структурним утворенням, ядро якого становить позитивне ставлення до власної професії, наявність професійно значущих якостей

особистості, певна структурність професійно-педагогічних знань, умінь і навичок. Змістом готовності дослідника вважає єдність прагнень активно, творчо й самостійно виконувати професійні завдання, почуття відповідальності за свою поведінку та настанови на повне використання з початком практичної роботи якостей, знань, умінь і навичок, отриманих раніше. Визначає професійну готовність як особистісне утворення і багаторівневу систему якостей, властивостей і станів та виділяє декілька компонентів: мотиваційний, пізнавально-оціночний компонент, емоційно-вольовий компонент, операційно-дієвий компонент, настаново-поведінковий компонент. [5, 8].

Пожидаєва А. В. вважає що «готовність до професійної діяльності» становить багатоструктурну систему, що відповідає принципам та завданням професійної підготовки фахівців та визначає як інтегральне особисте утворення, що ґрунтується на мотиваційно-ціннісному ставленні до надання послуг клієнтові, містить знання сутності діяльності, характеризується застосуванням необхідних професійних умінь та навичок для реалізації професійних цілей. [13, 91].

П. Горностай визначає готовність особистості до професійної діяльності, як цілеспрямований вид діяльності особистості, що уособлює систему професійних знань, навичок, умінь, потреб, мотивів, психологічних якостей, настанов і станів особистості та дозволяє успішно включатися в професійну діяльність.

Т. Іванова під психологічною готовністю до професійної діяльності розуміє психічний стан особистості, що проявляється у здібності приймати самостійні рішення при вирішенні складних професійних задач, а також в спроможності оцінювати власні можливості в досягненні певних результатів.

Так, М. Дьяченко і Л. Кандибовіч у структуру готовності до різних видів діяльності включають такі компоненти, як: «позитивне ставлення до діяльності; адекватні вимогам професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; необхідні знання, уміння та навички; усталені професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних і вольових процесів» [6, 18-19]. Такий підхід до розуміння психологічної готовності полягає в її тлумаченні як цілісної системи розвитку особистості що містить мотиваційний, орієнтаційний та оцінювальний аспект. Його прихильниками також є В. Володько, П. Гальперин, О. Глузман, Г. Гура, Є. Климов, Д. Леонтьєв та ін.

Готовність студентів до професійної діяльності О. Карпенко визначає як домінанту професійної компетентності, процес розвитку готовності

до професійної діяльності, на думку науковця, як перехід від нижнього рівня реалізації професійної компетентності до вищого [7]. Орієнтування освіти на розвиток психологічних здібностей, творчих можливостей суб'єкта до майбутньої професійної діяльності, створення, розвиток і корекцію вмінь і навичок, від яких залежить успішне виконання професійних функцій і обов'язків є основою формування готовності, на думку М. Малькової.

Таким чином, в подальшому в нашій роботі під «готовністю до професійного самовдосконалення» ми будемо розуміти здатність людини реалізувати на практиці свій суб'єктний досвід в області професійного самовизначення і самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності.

Науковці розглядають готовність до діяльності в різних аспектах, також відрізняється структура різних видів готовності. Досліджуючи питання готовності до педагогічної діяльності, А. А. Деркач виділяє три компонента: пізнавальний, емоційний, мотиваційний. На його думку, розвиток готовності означає організацію системи з накопиченої громадської інформації, відносин, поведінки і тому подібної інформації, яка, активізуючись, може забезпечити індивіда можливістю ефективно виконувати свої функції.

І. С. Нерсисян запропонували наступну структуру в вигляді компонентів готовності до професійної діяльності: перший – психічна спрямованість особистості, другий – інтегральний психофізіологічний компонент. Третій компонент реалізується у вигляді структури дій [11]. А. Ц. Пуні в структурі готовності бачить симптомокомплекс рис особистості. У структуру входять воля, спрямованість інтелектуальних процесів, спрямована спостережливість, уява, емоції, гнучка увага, саморегуляція. Таким чином формується система особистісних характеристик, на основі яких перетворюється динаміка психічних процесів. І. А. Кандибовіч і М. І. Дьяченко [6] виділяють структуру готовності до професійної діяльності у вигляді наступних компонентів:

- 1) мотиваційний – інтерес до професії, поважного відношення до професійної діяльності;
- 2) орієнтаційний – професіоналізм у своїй роботі;
- 3) операційний – комплексний підхід до професійної діяльності;
- 4) вольовий – самоконтроль себе в процесі професійної діяльності;
- 5) оцінний або рефлексивний.

В. Г. Пишулин виділяє наступну структуру готовності, характерну для фахівців будь-якого профілю:

- соціальний компонент, пов'язаний зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом, жити з людьми інших культур, мов і релігій, перешкоджати виникненню націоналізму, клімату нетерпимості;
- персональний компонент передбачає ерудицію у галузі, яка пов'язана з професійною діяльністю, володіння вміннями і рефлексією, саморозвиток і самовдосконалення, високий рівень культури мови, культури поведінки;
- інформаційний компонент включає в себе володіння новими інформаційними технологіями і критичне їх використання, знання іноземних мов;
- екологічний компонент ґрунтується на знанні загальних законів розвитку суспільства і природи, синергетичних засадах світобудови, екологічної відповідальності за особисту і професійну діяльність;

- валеологічний компонент включає в себе знання та вміння в області здоров'я і здорового способу життя.

Узагальнюючи вище сказане, ми можемо виділити наступні компоненти структури «готовності до професійного саморозвитку»: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний. Та для уточнення змісту кожного компонента нам необхідно розглянути вікові особливості студентів.

Висновки і перспективи дослідження. Отримані результати дослідження розширюють наукове уявлення про процес формування готовності до професійного самовдосконалення за рахунок уточнення поняття «готовність до професійного самовдосконалення»; визначення структури готовності до професійного самовдосконалення. В подальшому дослідженні планується виділення і теоретичне обґрунтування взаємопов'язаних етапів формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Батчаева Н. А. Интеграция теоретической и практической составляющих общепедагогической готовности молодого специалиста [Текст] / Н. А. Батчаева // Проф. образование. Столица. — 2008. — № 11. — С. 7—11.
2. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов [Текст] / Е. А. Власова // Социальная работа и социальная политика: состояние и перспективы: сб. науч. тр. — Балашов : Николаев, 2005. — С. 14—16.
3. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова ; под общ. ред. М. В. Гамезо. — 2-е изд. — М. : Пед. о-во России, 2009 — 508 с.
4. Гусак П. М., Зимівець Н. В., Петрович В. С. Відповідальне ставлення до здоров'я : теорія та технології. Монографія / П. М. Гусак, Н. В. Зимівець, В. С. Петрович; [за ред. д-ра педагог. наук, проф. П. М. Гусака]. — Луцьк : БАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. — 219 с.
5. Дурай-Новакowa К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности : — М. : Педагогика, 1983. — 336 с.
6. Дьяченко М. Н., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск : БГУ, 1976. — 193 с.
7. Карпенко О. Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки : Навчально-методичний посібник. — К. : ДІРСМ, 2007. — 144 с.
8. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики [Текст] / А. В. Карпов // Психол. журн. 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 45—57.
9. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.
10. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. — М., 1983.
11. Нерсисян Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям [Текст] / Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин // Вопр. психологии. — 1969. — № 5. — С. 24-31.
12. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. / Ортинський В. Л. — Львів : ЦУЛ, 2009. — 470 с.
13. Пожидаева О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін / дис. к. пед. наук. Київ. 2011.
14. Філософський енциклопедичний словник / Редкол. : (голова) В. І. Шинкарук. — Київ : Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України, Абрис, 2002. — 743 с.

References

1. Batchaeva, N. A. (2008). Yntehratsyya teoretycheskoy u praktycheskoy sostavlyayushchykh obshchepedahohycheskoy hotovnosti molodoho spetsyalysta. Stolytsa. [in Russian].
2. Vlasova, E. A. (2005). Professyonal'noe samorazvytye budushchykh sotsyal'nykh pedahohov [Sotsyal'naya rabota y sotsyal'naya polytyka: sostoyanye y perspektyv]. Nykolaev [in Russian].
3. Hamezo, M. V. (2009) Vozrastnaya y pedahohycheskaya psykhohyya : uchebnoe posobyе dlya studentov pedahohycheskykh vuzov [Tekst]. Rossyy [in Russian].
4. Husak, P. M., Zymivets' N. V., Petrovych V. S. (2009). Vidpovidal'ne stavlennya do zdorov'ya : teoriya ta tekhnolohiyi [Monohrafiya] «Volyns'ka oblasna drukarnya» [in Ukrainian].
5. Duray-Novakova, K. M. (1983). Formyrovanye professyonal'noy hotovnosti k deyatel'nosty Pedahohyka [in Russian].
6. D'yachenko, M. N., Kandybovych L. A. (1976). Psykhohycheskiye problemy hotovnosti k deyatel'nosty. Mynsk [in Russian].

7. Karpenko, O. H. (2007). Sotsial'nyy pratsivnyk: deyaki aspekty profesiynoyi pidhotovky [Navchal'no-metodychnyy posibnyk]. — 144 s. [in Ukrainian].
8. Karpov, A. B. (2003). Refleksyvnost' kak psykhycheskoe svoystvo y metodyka eë dyahnostyky [Psykhol. zhurn] [in Russian].
9. Maralov, V. H. (2004). Osnovy samopoznaniya y samorazvytiya [Ucheb. posobyе dlya stud. sred. ped. ucheb] zavedenyy Yzdatel'skiy tsentr «Akademya» 256 s. [in Russian].
10. Markova, A. K. (1983). Formirovaniye motyvatsyy uchenyya v shkol'nom vozraste [in Russian].
11. Nersesyan, JI. C. (1969). Psykholohycheskaya struktura hotovnosti operatora k ekstremal'nyim deystviyam [Vopr. psykholohy]. [in Russian].
12. Ortyns'ky, V. L. (2009). Pedahohika vyshchoyi shkoly [Navchal'nyy posibnyk] L'viv, 470 [in Ukrainian].
13. Pozhydayeva, O. V. (2011). Pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv do konsul'tatyvnoyi diyal'nosti v protsesi vyvchennya fakhovykh dystsyplin / Kyiv, [in Ukrainian].
14. Shynkaruk, V. I. (2002). Filosofs'kyy entsyklopedychnyy slovnyk / Kyiv, Abrys, 743 [in Ukrainian].

Моренко О. Н. Формирование готовности к профессиональному самосовершенствованию будущих работников социальной сферы в процессе профессиональной подготовки

Статья посвящена актуальной проблеме модернизации подготовки специалистов социальной работы на основе реализации личностно-ориентированного подхода, самосовершенствования, саморазвития, самообразования, самовоспитания студента, ориентирована на построение адекватного образа успешного профессионального будущего с выявлением и актуализацией собственных профессиональных ресурсов. В статье раскрыты особенности готовности к профессиональному самосовершенствованию специалистов по социальной работе, рассмотрена структура готовности; определены компоненты готовности к профессиональному самосовершенствованию в деятельности будущих специалистов социальной сферы. Формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию определен как целенаправленный процесс, позволяющий будущим специалистам социальной сферы развивать профессиональную мотивацию, волевые качества личности, рефлексия, во время профессиональной подготовки, ориентирован на овладение знаниями и умениями самостоятельного совершенствования в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность, готовность к профессиональной деятельности, самосовершенствования, профессиональное самосовершенствование.

Morenko O. Formation of readiness for professional self-improvement of future social workers in professional preparation

The article is devoted to the actual problem of modernization of the training of social work specialists on the basis of the implementation of a person-oriented approach, self-improvement, self-development, self-education, self-education of the student, aimed at constructing an adequate image of a successful professional future with the identification and actualization of their own professional resources. A special transformation is the content of preparing social workers for professional activities aimed at improving social prospects. At the stage of studying at a higher educational institution there is a need to form students' readiness for professional self-improvement, which in the future will allow them to be realized as independent, initiative, successful and competitive specialists in the labor market. The level of professional competence of future social workers, their motivation to professional self-improvement depends on the effectiveness of their professional activities. The author analyzes the approaches to the phenomenon of «readiness» and «readiness for professional self-improvement», reveals the peculiarities of readiness for professional self-improvement, defines the components in the structure of readiness for professional self-improvement of future specialists in the social sphere. The article defines the notion of «readiness for activity» within the framework of different approaches – personal and functional. Formation of students' readiness for professional self-improvement is defined as a purposeful process that allows future specialists of the social sphere to develop professional motivation, volitional personality qualities, reflection, accompanied by their inclusion in self-knowledge, self-actualization, self-education, self-realization during vocational training, oriented to the acquisition of knowledge and skills self-improvement in professional activity.

Key words: readiness, readiness for professional activity, self-improvement, professional self-improvement.

Стаття надійшла до друку 17.12.2017

УДК 159.964.2

Євген НЕЛІН

кандидат педагогічних наук, психоаналітик, м. Київ, Україна

e-mail: ievgen.nelin@i.ua

ПСИХОАНАЛІТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК НОВІТНЯ КОНЦЕПЦІЯ В ОСВІТІ ПОСТНЕКЛАСИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті досліджено періодизацію розвитку науки і зміни педагогічних концепцій відповідно до наукового світогляду. Проаналізовано синергетичну парадигму як пануючу методологію в умовах постмодернізму. Досліджено авторські підходи до класифікації існуючих педагогічних концепцій. Розкрито основи психоаналітичної педагогіки як сучасної освітньої концепції постнекласичної наукової парадигми, під якою розуміється переважно галузь використання психоаналітичних ідей при вихованні та навчанні дітей. Зроблено висновок про необхідність проведення подальших досліджень психоаналітичної педагогіки в контексті реформаторської педагогіки та як складової антипедагогіки.

Ключові слова: психоаналіз, З. Фрейд, психоаналітична педагогіка, наука, синергетика, постнекласична парадигма, антипедагогіка.

Загальновідомо, що умовним є поділ етапів розвитку науки на класичний, некласичний, постнекласичний (постмодерністський). Основними рисами класичного наукового світогляду, який датується початком XVII ст., є становлення теорії І. Ньютона, поширення ідей Р. Декарта та І. Канта. Науковий класицизм, як зазначає О. Хмелева, ставив за мету навчити людину відкривати, описувати і пояснювати усталені факти і події на засадах раціоналізму. Педагогіка класичного етапу ґрунтувалася на панівній ролі учителя як ретлянтлятора культури і необхідних знань, тоді як основним завданням учня було пасивне зазубрювання і відтворення вивченого [12, 31]. Другий, некласичний етап розвитку науки, що тривав протягом XIX–XX ст., позначився зростанням прогностичних настроїв і уваги до можливих фактів. Науковою основою цього етапу стала теорія ймовірності А. Ейнштейна, тому, не дивно, що роль учителя змінилася з ретлянтлятора на модератора, який допомагає учням переосмислювати вивчене. Головним же результатом некласичної педагогіки стало поширення в освіті гуманістичних практик і становлення моделі особистісно-орієнтованого навчання [12, 31].

З початком XXI ст. у вітчизняній науці зростає кількість досліджень з проблем інтеграції та взаємодії педагогіки і постнекласичного наукового світогляду. Переважна більшість авторитетних учених (О. Вознюк, О. Петренко, С. Сисоєва та ін.) намагаються обґрунтувати сучасну методологію педагогічної науки через міждисциплінарний підхід синергетики, оперуючи тим, що в її рамках об'єкт постає як саморозвиваючийся, нелінійний, відкритий та відокремлений від предмета. Останній, відповідно до синергетичної парадигми, має досліджуватися фахівцями різних галузей знань,

які сповідують міждисциплінарність математичних, природничих, гуманітарних і технічних наук. Годі й говорити, що під час такої взаємодії використовуються методи і поняттєвий апарат інших наук для дослідження свого об'єкта [2, 124].

Критики ж звернення до синергетики наголошують, що її застосування при дослідженні соціальних процесів є обмеженим, оскільки: 1) повністю зрозумілими, з точки зору синергетики, можуть бути лише масові процеси. Поведінка особистості, мотиви її діяльності, переваги навряд чи можуть бути пояснені з її допомогою, оскільки вона має справу з макросоціальними процесами і загальними тенденціями розвитку суспільства; 2) синергетика не враховує роль свідомого фактора духовної сфери та не розглядає можливість людини прямо і свідомо протидіяти макротенденціям самоорганізації, які властиві соціальним спільнотам [13, 72]. Таким чином, погоджуючись з аргументами як прихильників, так і критиків інтерпретації педагогіки в межах синергетичної парадигми постнекласичної науки, спробуємо обґрунтувати ідею використання психоаналізу як нової, дієвої концепції постнекласичної науки.

Проблема дослідження взаємодії психоаналізу і педагогіки розглядається у статтях А. Вертеля, Т. Левченко, О. Петренко, Т. Хомуленко, І. Шпичак та ін. У дисертаціях О. Безлюдного, А. Растрігіної та І. Шпичак побіжно зазначається про існування психоаналітичної педагогіки, проте не уточнюється, у чому ж полягає її специфіка. М. Фіцула у своєму посібнику з педагогіки описує різноманітність течій у зарубіжній педагогіці, зокрема філософські напрями (неопозитивізм, прагматизм, неотомізм), соціальний напрям, який реалізується у т. зв. педагогіці «ноосфери» В. Вернадського, а також психолого-педагогічний напрям, який

включає експериментальну педагогіку та психоаналіз (неофрейдизм).

Мета статті – розкрити основи психоаналітичної педагогіки як сучасної освітньої концепції в умовах постнекласичної наукової парадигми.

Аналізуючи попередні аргументи критиків синергетики як методології постнекласичного наукового світогляду, дамо пояснення, що: 1) у предметному полі психоаналізу досліджуються як індивідуальні, так і колективні (особливо в юнгіанському психоаналізі) механізми. Дослідження останніх найбільш повно розкрито у праці З. Фрейда «Психологія мас і аналіз людського Я». Вивчення ж динаміки індивідуальних механізмів людської психіки від початку є основним завданням психоаналітичного підходу, за що він часто критикується більшістю прихильників класичного наукового світогляду через суб'єктивність і неспроможність бути емпірично доведеним. Отже, використання психоаналізу загострює суперечність між розвитком постнекласичної науки, з яскраво вираженими екзистенційними та аксіологічними характеристиками буття, та експериментальним її підтвердженням. 2) Свідченням того, що синергетика не розглядає можливість свідомої протидії є факт, що кожна людина понад 40% свого часу керується несвідомими імпульсами, тому вплив на людську поведінку через канали свідомості є недостатньо ефективним. Більше того, для самоорганізації соціальних спільнот використовуються відмінні від організації однієї людини технології.

Беззаперечно, що у постнекласичній науці зростає значення герменевтики, яка є базовим методом психоаналізу. Як стверджує О. Архіпова: «Розширення потоку інформації до неосяжних масштабів (невдомих у класичній та некласичній культурі) призводить до того, що людина опиняється у полісмісловому просторі [...]. Тому в цей час мають бути актуалізовані безперервні феноменологічні, екзистенційні, герменевтичні форми освітньої практики» [1, 2–3]. Класична наука, що ґрунтується на приматі Розуму, заперечується нігілістичними, антигуманістичними, деконструктивними та антинауковими ідеями постмодерну, які реалізуються в освіті через концепт «антипедагогіки», що визначає новий освітній образ як нестійкий, пластичний, змінюваний і перебуваючий у постійному русі свого становлення, критикуючи при цьому класичні освітні традиції на кшталт гіперраціоналізму, ієрархічності ціннісних уявлень, регулярності, систематизації, класифікації тощо [1, 5].

Існує думка, що філософія постмодернізму (постнекласики) руйнує центральне ядро європейської освіти та культури – ідею людської авто-

номності як базової виховної мети. При цьому британські дослідники Р. Юшер та Р. Едвардс зауважують, що постмодерністи підняли важливі питання – пошуку нових концептуальних основ для сучасної педагогіки, визначення нової мети виховання та освіти загалом в умовах нестабільності і постійних змін [15]. Серед основних ідей педагогіки постмодернізму (антипедагогіки) на особливу увагу заслуговує проблема зростання ролі «власного досвіду», при всьому його суб'єктивізмі та неможливості об'єктивного виміру [6, 80].

Парадоксальність сучасних ідей антипедагогіки полягає у тому, що критикуючи усі канони класичної педагогіки і визначаючи будь-який освітній інститут як «тюрму», антипедагогіка не утверджує власну педагогічну конструкцію, а лише пропагує свої ідеї як «дзеркально інші», претендуючи при цьому на глобальні зміни в освіті. Саме тому, як зазначає О. Архіпова, «каркас» антипедагогіки настільки нестійкий, наскільки похитною є теорія усієї постмодерністської філософії, що культивує процеси постійних трансформацій, суперечок, «ігр», парадоксів [1, 6]. У свою чергу синергетика, як парадигма нелінійності, самоорганізованості і непередбачуваності розвитку практично повністю знімає з педагогів відповідальність за непередбачуваність результатів їхніх дій. Однак, як стверджує переважна більшість сучасних дослідників, практичне втілення постнекласичних ідей в освіті є доволі проблематичним, що пов'язано з тим, що в межах постмодерністської філософії так і не усталилася цілісна система поглядів на освіту, а деконструктивні заклики обернулися «деструкцією» загальної основи постмодерністського проекту педагогіки.

Протилежних думок, щодо розвитку постнекласичної наукової парадигми, притримуються дослідники, які переконані, що тенденціями розвитку освіти постмодернізму є поширення та поглиблення фундаменталізації, посилення гуманістичної, загальнокультурної, інформаційної та духовної складових освіти, її спрямованість на системність і міждисциплінарність [8, 45]. Як слушно зазначає О. Петренко: «Постнекласична установка за своєю сутністю тяжіє до примирення протиріч, до очищення, пояснення й прояснення природи культурних феноменів, ситуацій, моделей» [8, 43], тобто до того, до чого від самого початку прагнув і за що був розкритикований психоаналіз З. Фрейда.

Констатуючи факт того, що в освіті починає домінувати постнекласична наукова парадигма, зауважимо, що вона доки не реалізована в межах своєрідної педагогічної теорії. У монографії В. Онищенко [7] розкривається зміст дев'яти фундаментальних педагогічних теорій: антропології, психології, герменевтики, поетики, когнітології,

аксіології, етики, естетики, ноетики та акмеології. До похідних теорій автор відносить педагогічну синергетику і педагогічну соціологію. Позиції ж психоаналізу критикуються автором у рамках педагогічної психології за бездушність, аналітизм, елементаризм та психізм [7, 111], а в межах педагогічної герменевтики взагалі не згадується на тлі поглядів Ф. Аста, М. Хайдеггера, Ж. Піаже та ін. Таке ставлення В. Онищенко до психоаналізу можна зрозуміти через примат християнсько-філософської ноології, тобто групування педагогічних теорій на основі філософії духа і духовного пізнання, а психоаналіз, як відомо, від самого початку розвивався як антитеза релігійному світогляду.

Найбільш популярні педагогічні концепції постмодернізму розглядає О. Архіпова, яка виокремлює концепції культуроцентристської, неперервної та додаткової освіти [1, 7–8]. О. Вознюк групує педагогічні концепції в контексті розвитку педагогічної цивілізації та авторських педагогічних систем. Прикладом правопівкульного (розвивального) стану педагогічної цивілізації є актуалізаційний і резонансний тип педагогіки, що направлені на актуалізацію і розвиток прихованих талантів засобами педагогічної синергетики і гештальт-освіти [3, 29]. Зразками лівопівкульного (формуального) стану є традиційна педагогіка, спрямована на формування компетентностей; педагогіка навчальної казки; ретро- і хронореверсійна педагогіка, що виявляє можливість відновлювати минулі ЗУН; метаморфозна (логіко-евристична) педагогіка, яка формує у людини переконання і світогляд у цілому. Останнім же станом педагогічної цивілізації є стан півкульового синтезу (преображальний), який представлений в умовах гіпно-суггесто-педагогіки, креативної педагогіки (недирективного навчання) та педагогічної парадоксології [3, 30]. Поважаючи думку автора, вважаємо за доцільне згрупувати окремі авторські педагогічні системи в контексті психоаналітичної педагогіки. Наприклад, актуалізаційна і резонансна системи реалізуються у психоаналітичній педагогіці через роботу із захисним механізмом сублімації. Педагогіка навчальної казки є основою юнгіанського психоаналізу. Логіко-евристична педагогіка є апіорі психоаналітичною, оскільки, як зазначено вище, психоаналіз позичив науковий світогляд і притримується філософських традицій матеріалізму та натуралізму у формуванні світогляду. Як метод психотерапії психоаналіз розпочався там, де закінчився гіпноз, тому гіпно-суггесто-педагогіка є певним атавізмом психоаналітичної педагогіки.

У навчальному посібнику «Дидактичні системи у вищій освіті» [4], автор виокремлює три концепції навчання: традиційну, педоцентричну, су-

часну. Зокрема до сучасної дидактичної системи належать: гуманістична педагогіка, педагогіка співробітництва, особистісно-орієнтоване навчання та ін. На теренах зарубіжжя, як зазначає В. Бойченко, великого поширення набула технократична педагогіка, що орієнтується на ідеї біхевіоризму і прагне виховати особистість на раціональній науковій основі. Її антиподом є гуманістична педагогіка, в основу якої покладено ідеї американських психологів-гуманістів А. Маслоу і К. Роджерса про дбайливе ставлення і прийняття кожного учня [4, 29–30].

Сучасний психоаналіз, як стверджує О. Змановська, являє собою науково-практичну систему, що має декілька рівнів і безліч напрямів [5, 88]. До рівнів психоаналізу можемо віднести його теоретичну, прикладну і клінічну складові. Основними же напрямками сучасного психоаналізу є метапсихологія З. Фрейда, аналітична психологія К. Юнга, індивідуальна психологія А. Адлера, теорія об'єктних відносин, его-психологія, структурний психоаналіз Ж. Лакана та ін., в теоріях яких психоаналітична педагогіка набуває своїх особливих рис.

Не дивлячись на відмінності у тлумаченні психоаналітичної педагогіки, сьогодні під нею розуміється переважно галузь використання психоаналітичних ідей і концепцій при вихованні та навчанні дітей. У той час як традиційне виховання та авторитарна, сконцентрована на вчителі, система освіти ставили за мету придушення потягів, психоаналітична педагогіка прагне до того, щоб при найменших втратах активності зробити кожного учня придатним до соціокультурного життя, спрямувати його активність у потрібне русло. Досягненню цієї мети сприяє уважне вивчення педагогічним персоналом і батьками основ психоаналізу, проведення пояснювальних бесід з учнями про істинний стан речей, пов'язаних з народженням, гендерними відмінностями чоловіків і жінок, людських потягів та умінням працювати з ними. Безумовно, що такий підхід буде критикуватися прибічниками консервативної (класичної) системи, педагогіка якої прагнула підкорити дитину інтересам громади без урахування особливостей її індивідуального розвитку і пануючих в організмі потягів. При цьому зауважимо, що з кожним роком сегмент альтернативної освіти на ринку освітніх послуг стає все більш відчутним. Зокрема в контексті психоаналітичної педагогіки може бути розглянута педагогіка свободи О. Газмана, заснована на ідеях самості, свободи і підтримки, і названа ним «педагогікою самосвідомості», тоді як основним завданням психоаналізу є опрацювання прихованих у несвідомому переживань і доведення їх до свідомості, з метою подальшого осмислення і самоконтролю.

Визначення психоаналітичної педагогіки знаходимо у дисертації А. Філенко, під яким розуміється «складний і полімерний історико-культурний феномен, орієнтований на вивчення особистості дитини, забезпечення збереження її психіки, корекцію девіантних проявів у поведінці, побудову диференційованого виховного процесу, орієнтованого на особистісний підхід, надання допомоги підростаючій людині щодо подолання прихованих інстинктивних потягів несвідомого характеру, забезпечення максимальної співпраці батьків, педагогів та учнів у навчально-виховному процесі» [10, 36]. Оцінюючи в цілому позитивно таке тлумачення психоаналітичної педагогіки, маємо зауважити, що психоаналіз в освіті покликаний не долати приховані інстинктивні потяги, а інтерпретувати їх, опрацьовувати й направляти у конструктивну роботу в межах навчально-виховного процесу.

Перша спроба, на сучасному етапі, описати методологічний апарат психоаналітичної педагогіки належить М. Рожкову, який за її головну мету визначив допомогу дитині в усвідомленні, відкритті того, до чого вона має нахили, що вона може зробити краще за іншого, тобто у розкритті потенційних можливостей, які перебувають у згорнутому стані у несвідомому. Виховною метою психоаналітичної педагогіки за М. Рожковим є розкриття задатків і природного потенціалу особистості учня у процесі виконання системи соціальних ролей. Головним же завданням психоаналітичної педагогіки є розширення поля свідомості учня, формування у нього готовності і здатності до оволодіння та належного виконання системи соціальних ролей [9, 156–157].

Зауважимо, що сучасна психоаналітична педагогіка є міждисциплінарною галуззю, яка оперує термінами і категоріями класичного психоаналізу та його дочірніх теорій, розвивається на фундаменті вікової та педагогічної психології,

акцентує свою увагу на культурних, міжособистісних, індивідуальних та групових трансформаціях особистості. Тому вчитель, працюючий в сфері психоаналітичної педагогіки – це, насамперед, енциклопедист-експериментатор, який знає основи філософії, психології, культурології, соціології та інших суміжних напрямів і гуманітарних наук; використовує у своїй роботі методи індивідуального і групового психоаналізу; не боїться змін і готовий змінюватися разом зі своїми учнями. Займатися вихованням, – як стверджує Д. Деметрію, – це працювати з розповідями та історіями дитини і тих, хто довірив учителю його особистісний розвиток [14, 83], оскільки як освіта, так і освіченість – це і процес життєвої історії і результат.

Отже, зважаючи на сказане вище, можемо з упевненістю визначити психоаналітичну педагогіку як самостійний напрям альтернативної освіти, який розвинувся в контексті антипедагогіки і реформаторської педагогіки, має теоретичне підґрунтя, мету, завдання, методи (та інші складові наукового апарату педагогічної концепції). У праці «Вступ до психоаналізу» (1917) З. Фрейд пише: «Лише одну тему я не можу так просто оминати, але не тому, що так багато розумію чи сам багато зробив у ній. Зовсім навпаки, я нею майже ніколи не займався. А між тим це надзвичайно важливо, так багато обіцяє в майбутньому і, можливо, є найбільш важливим з усього, чим займається аналіз. Я маю на увазі використання психоаналізу у педагогіці, у вихованні майбутнього покоління [11, 392]. У подальші роки проблеми психоаналітичної педагогіки викликали неабиякий інтерес послідовників З. Фрейда і представників нової генерації. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні спільних і відмінних підходів до її тлумачення представниками неопрейдизму, его-психології, юнгіанського психоаналізу, аналітичної психології та інших психоаналітичних шкіл.

Список використаних джерел

1. Архипова О. В. Философско-культурные основания образования в течении жизни: постнеклассический контекст / О. В. Архипова // Непрерывное образование. XXI век (Научный электронный журнал). — 2013. — Вып. 1.
2. Бенин В. Л. Нужна ли педагогике постнеклассическая методология? / В. Л. Бенин // Образование и наука. — 2014. — № 7 (116). — С. 115—133.
3. Вознюк О. В. Основні аспекти постнекласичної педагогіки / О. В. Вознюк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. — Київ, 2015. — № 85. — С. 21—31.
4. Дидактичні системи у вищій освіті: навч. посіб. / авт.-упоряд. В. В. Бойченко. — Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. — 121 с.
5. Змановская Е. В. Современный психоанализ. Теория и практика / Е. В. Змановская. — СПб.: Питер, 2011. — 288 с. — (Мастера психологии).
6. Огурцов А. Антипедагогика: вызов постмодернизма / А. Огурцов // Высшее образование в России. — 2002. — № 5. — С. 79—86.
7. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: монографія / Василь Денисович Онищенко. — Львів: Норма, 2014. — 356 с.
8. Петренко О. Б. Постнекласична парадигма освіти й виховання: теоретичний аналіз / О. Б. Петренко // Інноватика у вихованні. — 2016. — Вип. 3. — С. 40—49.
9. Рожков Н. Т. Психоанализ и неопедагогика / Н. Т. Рожков // Казанский педагогический журнал. — 2010. — № 3. — С. 155—161.

10. Филенко А. С. Психоаналитическая педагогика в Западной Европе первой трети XX-го века : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Филенко Артур Сергеевич. — Великий Новгород, 2010. — 135 с.
11. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. — М., 1989.
12. Хмелева О. Г. Интеграция постнеклассической науки и педагогического образования / О. Г. Хмелева // Знание. Понимание. Умение. — 2007. — № 3. — С. 30—33.
13. Цикин В. А. Глобализация: Ноосферный поход / В. А. Цикин. — Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. — 284 с.
14. Demetrio D. (Ed.) (2012). Educare e narrare. Le teorie, le pratiche, la cura. — Milano—Udine: Mimesis Edizioni.
15. Uscher R., Edwards R. Postmodernism and Education. Different voices, different worlds. — London—New York, 1994.

References

1. Arkhipova O. V. Filosofsko-kulturnyye osnovaniya obrazovaniya v techenii zhizni: postneklassicheskiy kontekst / O. V. Arkhipova // Nepreryvnoye obrazovaniye. XXI vek (Nauchnyy elektronnyy zhurnal). — 2013. — Vyp. 1 [in Russian].
2. Benin V. L. Nuzhna li pedagogike postneklassicheskaya metodologiya? / V. L. Benin // Obrazovaniye i nauka. — 2014. — № 7 (116). — pp. 115—133 [in Russian].
3. Voznyuk O. V. Osnovni aspekty` postneklasy`chnoyi pedagogiky` / O. V. Voznyuk // Problemy` osvity`: Nauk. -metod. zb. / Insty`tut innovacijny`x tehnologij i zmistu osvity` MON Ukrayiny`. — Ky`yiv, 2015. — № 85. — pp. 21—31 [in Ukrainian].
4. Dydaktychni systemy u vyshnij osviti : navch. posib. / avt. -uporyad. V. V. Bojchenko. — Uman` : PP Zhovtyj O. O., 2013. — 121 pp [in Ukrainian].
5. Zmanovskaya E. V. Sovremennyy psikhoanaliz. Teoriya i praktika / E. V. Zmanovskaya. — SPb. : Piter. 2011. — 288 s. — (Mastersa psikhologii) [in Russian].
6. Ogurtsov A. Antipedagogika: vyzov postmodernizma / A. Ogurtsov // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. — 2002. — № 5. — pp. 79—86 [in Russian].
7. Onyshhenko V. D. Fundamental`ni pedagogichni teoriyi : monografiya / Vasyl` Denysovych Onyshhenko. — L`viv : Norma, 2014. — 356 p [in Ukrainian].
8. Petrenko O. B. Postneklasy`chna parady`gma osvity` j vy`xovannya: teorety`chny`j analiz / O. B. Petrenko // Innovaty`ka u vy`xovanni. — 2016. — Vy`p. 3. — pp. 40—49 [in Ukrainian].
9. Rozhkov N. T. Psikhoanaliz i neopedagogika / N. T. Rozhkov // Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal. — 2010. — № 3. — S. 155—161 [in Russian].
10. Filenko A. S. Psikhhoanaliticheskaya pedagogika v Zapadnoy Evrope pervoy trety XX veka : Dis... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Filenko Artur Sergeyevich. — Velikiy Novgorod. 2010. — 135 pp. [in Russian].
11. Freud S. Vvedeniye v psikhoanaliz. Lektsii. — M.. 1989 [in Russian].
12. Khmeleva O. G. Integratsiya postneklassicheskoy nauki i pedagogicheskogo obrazovaniya / O. G. Khmeleva // Znaniye. Ponimaniye. Umeniye. — 2007. — № 3. — pp. 30—33 [in Russian].
13. Tsikin V. A. Globalizatsiya: Noosfernyy pokhod / V. A. Tsikin. — Sumi: SumDPU im. A. S. Makarenka. 2007. — 284 p [in Russian].
14. Demetrio D. (Ed.) (2012). Educare e narrare. Le teorie, le pratiche, la cura. — Milano—Udine: Mimesis Edizioni [in Italian].
15. Uscher R., Edwards R. Postmodernism and Education. Different voices, different worlds. — London—New York, 1994 [in English].

Нелин Е. Психоаналитическая педагогика как современная концепция в образовании постнеклассического общества

В статье исследовано периодизацию развития науки и изменения педагогических концепций в соответствии с научным мировоззрением. Проанализировано синергетическую парадигму как доминирующую методологию в условиях постмодернизма. Раскрыты основы психоаналитической педагогики как современной образовательной концепции постнеклассической научной парадигмы. Сделано вывод про необходимость проведения дальнейших исследований психоаналитической педагогики в контексте реформаторской педагогики и как составляющей антипедагогики.

Ключевые слова: психоанализ, З. Фрейд, психоаналитическая педагогика, наука, синергетика, постнеклассическая парадигма, антипедагогика.

Nelin Ie. Psychoanalytic pedagogy as a modern concept in the formation of post non-classical society

The article deals with the development of science and the transformation of pedagogical concepts in accordance with the scientific outlook. The purpose of the article is to reveal the foundations of psychoanalytic pedagogy as a modern educational concept in a post-classical scientific paradigm. The synergetic paradigm as a prevailing methodology in postmodernism is analyzed. The foundations of psychoanalytic pedagogy as the modern educational concept of post non-classical scientific paradigm are revealed. The definition of psychoanalytic pedagogy as a complex and polymeric historical and cultural phenomenon, focused on the study of the child's personality, ensuring the preservation of her psyche, correction of deviant manifestations in behavior, the construction of a differentiated educational process, focused on a personality approach, assistance to a young person to overcome the hidden instinctive trains of the unconscious character, ensuring the maximum cooperation of parents, teachers and students in the educational process. It is proved that modern psychoanalytic pedagogy is an interdisciplinary branch that operates with the terms and categories of classical psychoanalysis and its subsidiary theories, develops on the foundation of age and pedagogical psychology, emphasizes its cultural, interpersonal, individual and group transformations of personality. The conclusion is made on the necessity of further researches of psychoanalytic pedagogy in the context of reformatory pedagogy and as a component of antipedagogy.

Key words: teaching, psychoanalysis, S. Freud, psychoanalytic pedagogy, science, synergetic, post non-classical paradigm, antipedagogy.

Стаття надійшла до редколегії 23.11.2017

УДК:378.016:57

Лілія НІКІТЧЕНКО

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри біології Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, місто Вінниця, Україна
e-mail: Lilek1504@rambler. ru

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті йдеться про принципи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки. Висвітлено деякі проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки. Визначено теоретичні засади педагогічної майстерності вчителя біології, що розкривають її сутність, теоретично обґрунтувати принципи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки. Визначено та теоретично обґрунтовано специфічні принципи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології.

Ключові слова: педагогічна майстерність, вчитель біології, принципи формування, професійна підготовка.

У модернізації сучасної загальноосвітньої школи важлива роль належить вчителю біології, який підготовлений до реалізації професійних функцій, розуміє закономірності біологічної освіти, здатний педагогічно мислити, планувати й аналізувати освітній процес, успішно розв'язувати проблеми, що виникають під час вивчення біології у школі. Педагогічна майстерність і кваліфікованість вчителя біології виявляється в якісних характеристиках: рівні володіння професійно-педагогічними операціями, компетентності, спрямованості. Відповідно якісні характеристики мають формуватися вже у процесі навчання у вищому навчальному закладі, яке передбачає професійне становлення, розвиток загальної та педагогічної культури, виховання особистісних якостей та формування професійно значущих якостей.

Як показує аналіз останніх досліджень і публікацій, з проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології, першочерговим завданням стоїть вирішення основних питань біологічної освіти і реалізація напрямів реформування її в Україні, а саме: використання інноваційних методик у стандартах викладання біології; оновлення засобів та методів навчання; зміцнення зв'язку теорії з практикою; оновлення змісту вищої та середньої освіти; забезпечення професійної адаптації випускників. Все це неможливо без усвідомлення сутності змін, що відбуваються в суспільстві, і виборі ефективних шляхів їх здійснення з боку викладачів на усіх рівнях [4, 6].

Особлива увага до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології зумов-

люється тим, що викладачі цього предмету повинні враховувати сукупність педагогічних факторів, які впливають на засвоєння знань учнями загальноосвітньої школи і в подальшому використання цих знань в практичній діяльності. Саме тому зростають вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх учителів біології, формування у них умінь самостійно приймати своєчасні, обґрунтовані, правильні та творчі рішення що базуються на опануванні основами педагогічної майстерності.

Проблеми формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів біології підтверджується низкою недоліків під час підготовки у вищому навчальному закладі, а саме: спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя біології недостатньо відповідає потребам практичної готовності студентів до педагогічної діяльності у школі; теоретична підготовка з біологічних дисциплін недостатньо поєднується з необхідними професійними вміннями майбутніх учителів біології; використання студентами педагогічної техніки під час навчальної практики має епізодичний характер, що свідчить про низький рівень володіння основами педагогічної майстерності.

Отже, мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні принципів формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології в процесі професійної підготовки.

Відповідно до поставленої мети сформульовано основні завдання дослідження:

1. Визначити теоретичні засади педагогічної майстерності вчителя біології, що розкривають її сутність.

2. Визначити та теоретично обґрунтувати принципи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки.

У чому ж виявляється педагогічна майстерність вчителя біології? Тривалий час вважалося, що головне для майбутнього вчителя, це засвоєння ним певної системи знань з предмету. Тобто, чим більше вчитель знає, тим краще він підготовлений. Але одних теоретичних знань замало: потрібні ще вміння й практичні навички. Тому в процесі навчання у майбутніх вчителів біології потрібно розвивати творчі здібності, формувати професійні вміння та якості, що згодом знадобляться їм у педагогічній діяльності. Педагогічна діяльність у широкому розумінні розглядається як діяльність, метою якої є виховання підростаючого покоління. Структура педагогічної діяльності містить ряд компонентів: мету, мотиви, об'єкт, суб'єкт, функції, засоби та результат [3, 25–26]. Поступово рівень педагогічної діяльності вчителя зростає, він оволодіває новими педагогічними технологіями, підвищує свою психолого-педагогічну культуру, розвиває педагогічні, творчі здібності, якості і властивості, збагачується методичний досвід, зростає професіоналізм, досягається власне педагогічна майстерність, яка визначається постійним прагненням до творчості, до пошуку, нових педагогічних засобів, створенням власних прийомів і методик.

І. Зязюн висловлює думку, що на рівні досягнення майстерності виникає особлива властивість професійної діяльності, виражена здатністю інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, досвідом, інформацією, перетворюючи її на джерело, засіб вирішення професійних завдань і власного професійного зростання.

Таким чином, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [3, 32]. Сьогодні українська педагогічна наука виокремлює чотири основні характеристики майстерного вчителя, тобто компоненти педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість – передбачає орієнтацію на учня, врахування його потреб, вибір доцільних засобів впливу та взаємодії, крім цього – гідне самоствердження самого педагога, як кваліфікованого працівника; професійна компетентність – основними складовими професійної компетентності вчителя біології є його знання: з дисципліни, яку він викладає, педагогіки, психології та методики. Вищезазначені знання повинні бути комплексними, а не відокремленими одні від одних. В один і той же момент часу вчитель має во-

лодіти навчальним матеріалом з предмету який викладає, усвідомлювати, як краще донести його до учнів, враховуючи при цьому вікові особливості школярів; педагогічні здібності – організаторські здібності, комунікативні, конструктивні, гностичні, дидактичні, перцептивні, емоційна стабільність та креативність; педагогічна техніка – володіння комплексом прийомів, які допомагають вчителю глибше виявити себе і досягти оптимальних результатів у роботі [2, 15].

Становлення педагогічної майстерності майбутніх учителів біології на етапі професійної підготовки потребує, на наш погляд, проектування освітнього середовища, здатного забезпечити реалізацію та педагогічний супровід відповідних технологій навчання.

В якості концептуальної методології проектування такого середовища ми використовували; науковий підхід який дає змогу розкрити структуру педагогічної майстерності, виявити основні чинники, що впливають на результативність процесу; практичний – що дозволяє вивчити зміст педагогічної майстерності, оптимізувати способи її формування, визначити шляхи практичного вдосконалення; творчий – забезпечує постійний розвиток та сомовдосконалення педагога. Положення цих підходів, опосередковано, через закономірності навчання відображаються в певних педагогічних принципах.

Із закономірностей навчання у вищій школі впливає низка принципів, які ґрунтовно розкрито в сучасній психолого-педагогічній літературі: науковості, систематичності, зв'язку з життям і практикою, єдності, доступності, міцності знань, позитивної мотивації, гуманізації, наочності, індивідуалізації та диференціації, інтеграції, оптимальності навчального процесу тощо [2,5; 172, 199–212].

Водночас існують принципи, специфічні для університетської освіти, універсальність яких трактується як ціннісна орієнтація, оскільки університетська освіта є пріоритетною сферою розвитку основного інтелектуального джерела і ресурсів суспільства [2, 3]. У нашому дослідженні ми розглядаємо принципи, як керівні положення, що лежать в основі організації професійної підготовки майбутніх учителів біології, виконання яких забезпечує високий рівень формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми виділили низку принципів формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки: принцип науковості; принцип практичної спрямованості навчання; принцип індивідуального підходу до студентів; принцип свідомості і активності

у процесі професійної підготовки; принцип професійного самовдосконалення.

Принцип науковості базується на точно встановлених в науці положеннях, тобто зміст біологічної освіти має відображати наукові факти, поняття, закони та теорію.

Саме цим зумовлюються підвищені вимоги до змісту кожного лабораторного заняття й відповідно формуються сприятливі умови для формування педагогічної майстерності майбутнього учителя біології. Університетська педагогічна система освіти має великі можливості для формування педагогічної майстерності учителя. До особливостей цієї системи можна віднести: надання студентам вибору відповідно до потреб і особливостей особистості; використання всіх індивідуальних особливостей особистості; реалізацію дійсних і потенційних творчих можливостей і здібностей особистості; забезпечення високого рівня наукової підготовки студента; новизни в навчанні. Принцип науковості також вимагає впровадження в навчальний процес вищого навчального закладу новітніх досягнень педагогіки, психології, методики, передового педагогічного досвіду.

У нашому дослідженні принцип науковості реалізується в таких правилах:

- виконання різноманітних завдань поставлених перед студентами на лабораторних роботах;
- пропозиція власних ідей щодо проведення лабораторних та практичних занять;
- розробка проектів з біологічних дисциплін;
- організації спілкування на дискусійному рівні, де кожен студент може висловити власну думку і аргументовано та переконливо відстояти її.

Принцип практичної спрямованості навчання полягає в розумінні студентами значення теорії в практичній роботі вчителя, вмілому застосуванні теоретичних знань для виконання практичних завдань на уроках біології. Реалізація принципу практичної спрямованості в процесі професійної підготовки має забезпечити новий аспект формування педагогічної майстерності: поєднувати нові практичні досягнення з досвідом роботи, теоретичний матеріал з практичною експериментальною діяльністю.

Майбутній учитель біології повинен бути теоретично і практично готовим до побудови власної педагогічної технології яка згодом перетвориться в майстерність.

Принцип практичної спрямованості навчання конкретизується в таких положеннях:

- кожна практична діяльність базується на основі попередньо засвоєного навчального матеріалу;

- кожен студент самостійно виконує завдання практичного характеру на лабораторних роботах, студент повинен оволодіти вмінням застосовувати здобуті знання на практиці, зберігаючи логічно-змістовий зв'язок між теорією та практикою;
- використання під час лабораторних занять проблемно-пошукові та дослідницькі завдання.

Принцип індивідуального підходу до студентів базується на організації навчального процесу, за якого вибір способів, прийомів і методів навчання зумовлюється індивідуальними особливостями студентів. Для цього викладачу потрібно вивчити індивідуальні особливості кожного студента, відповідно забезпечити диференційований підхід до конкретних студентів у процесі професійної підготовки.

Вище зазначений принцип конкретизується в таких положеннях:

- оптимальне поєднання фронтальних та індивідуальних форм і методів роботи зі студентами;
- використання диференційованих та індивідуальних навчальних завдань;
- надавати перевагу активним методам навчання;
- участь студентів у створенні педагогічних нововведень.

Педагогічний аналіз результатів навчання студентів з подальшим коригуванням. Принцип свідомості і активності у процесі професійної підготовки полягає у формуванні позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх свідомості та самостійності. Свідомість студентів у навчанні забезпечується високим рівнем активності під час проведення лабораторних робіт, що характеризує їхнє ставлення до професійного навчання.

Принцип свідомості і активності у процесі професійної підготовки передбачає такі положення:

- створення під час лабораторних занять проблемних ситуацій, які потребують самостійних і активних дій студентів, та залучення їх до вирішення цих ситуацій; застосування нестандартних методів і форм навчання;
- вироблення мотивації учіння для подальшого вдосконалення професійної діяльності.

Принцип професійного самовдосконалення проявляється у сформованості психологічної готовності майбутнього учителя біології до усвідомленого, самостійного оволодіння педагогічною майстерністю. Ця готовність включає зміст уявлень майбутнього учителя про психологічну

сутність педагогічної діяльності, почуття особистісної значущості цієї діяльності, готовність до прийняття відповідальності й до спілкування.

Вище зазначений принцип конкретизується в таких положеннях:

- професійна зорієнтованість особистості студента;
- професійна спрямованість діяльності майбутнього учителя біології;
- готовність до прийняття відповідальності й потреба у самовдосконаленні.

Дотримання таких принципів організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів біології сприяє трансформації знань студентів у систему професійних дій, у результаті чого розвиваються їхні професійні вміння та навички.

Крім названих, формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології, має спиратися на інші специфічні принципи, а саме: принцип наступності професійної підготовки базується на взаємозв'язку всіх форм та методів роботи студентів під час лабораторних занять у процесі професійної підготовки, у ході чого освоєння нового здійснюється на основі досвіду, набутого студентами на попередніх етапах практичної і теоретичної підготовки; принцип емоційності викладання реалізується через логічне, образне викладання навчального матеріалу, наведення змістовних прикладів, використання наочності,

технічних засобів навчання та інноваційних методик; принцип демократизації в процесі професійної підготовки визначається змінами, що відбуваються в суспільному житті України, а також у системі освіти розвинених країн.

Принцип передбачає обов'язковість демократичних взаємин між педагогом та студентом. Тільки за таких умов можна формувати в майбутніх учителів свідому громадянську позицію, готовність до соціальної творчості, участі в демократичному суспільному управлінні.

Отже, головною умовою якісної та ефективної професійної діяльності є досягнення вчителем оптимального рівня педагогічної майстерності. У нашому дослідженні, педагогічна майстерність розглядається як синтез психолого-педагогічних якостей фахівця і включає загально предметні знання, практичні вміння та навички.

Завдання формування педагогічної майстерності майбутніх учителів біології у вищих навчальних закладах передбачає застосування не розрізнених принципів і пов'язаних із ними методів, а полягає в реалізації єдиної, цілеспрямованої системи навчання. Комплексний підхід дозволяє забезпечити оптимальне системне врахування традиційних та інноваційних принципів, єдність яких є істотним внеском у формування професіоналізму вчителя біології та його творчого розвитку.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання сучасної вузівської молоді / І. Д. Бех // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: 36. наук. праць. — К.: Знання, 2000. — 520 с.
2. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. — 2011. — Вип. 35. — С. 203—211.
3. Зязюн І. А. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого авчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства: монографія / І. А. Зязюн, О. А. Лаврінченко, М. М. Солдатенко та ін.; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — К.: Педагогічна думка, 2012. — 390 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи: підручник / Д. В. Чернілевський І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, І. М. Луцький, О. В. Пшеничний; ред. Д. В. Чернілевський. — Вінниця: Глобус-Прес, 2010. — 408 с.

References

1. Bekh I. D. (2000). Vykhovannia suchasnoi vuzivskoi molodi. [Upbringing of modern high school youth] Filosofiia osvity XXI stolittia: problemy i perspektyvy: 36. nauk, prats. — K.: Znannia, — 520 [in Ukrainian].
2. Haluziak V. M. (2011). Hrupovyi treninh yak zasib rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnix uchyteliv [Group training as a means of developing the personal maturity of future teachers] Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. M. Kotsiubynskoho. Naukovi zapysky. Serii: Pedahohika i psykholohiia : zb. nauk. pr. — Vyp. 35. 203-211. [in Ukrainian].
3. Ziazun I. A. (2012). Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vykladacha vyshchoho avchalnoho zakladu nepedahohichnoho profilu v umovakh informatsiino-tekhnolohichnoho suspilstva: monohrafiia. [Development of pedagogical skills of the teacher of higher educational institution of non-pedagogical profile in the information-technological society] Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. — Kyiv: Pedahohichna dumka — 390 [in Ukrainian].
4. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky: skhvaleno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 roku № 344/2013 [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021]. [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. [in Ukrainian].
5. Chernilevskiy D. V. (2010). Pedahohika vyshchoi shkoly: pidruchnyk. [High School Pedagogy: Textbook]. — Vinnytsia : Hlobus-Pres — 408 [in Ukrainian].

Никитченко Л. О. Принципы формирования педагогического мастерства будущих учителей биологии в процессе профессиональной подготовки

В статье говорится о принципах формирования педагогического мастерства будущих учителей биологии в процессе профессиональной подготовки. Освещены некоторые проблемы формирования педагогического мастерства будущих учителей биологии в процессе профессиональной подготовки. Определены теоретические основы педагогического мастерства учителя биологии, раскрыта ее сущность, теоретически обоснованы принципы формирования педагогического мастерства будущих учителей биологии в процессе профессиональной подготовки. Определены и теоретически обоснованы специфические принципы формирования педагогического мастерства будущих учителей биологии.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, учитель биологии, принципы формирования, профессиональная подготовка.

Nikitchenko L. Principles of the formation of pedagogical skills of future biology teachers in the process of vocational training

The traditional teacher training system, according to leading scholars, does not meet social needs and is subject to serious criticism. The continuous increase in the requirements for the teacher led to the fact that the high level of knowledge on the subject and possession of teaching methods do not provide the current level of his professional competence. The analysis of the practice shows an inadequate level of preparedness of young teachers, in particular biology teachers, for work in situations that require the independent adoption of pedagogical decisions. It is known that the ability of the teacher to independently, scientifically substantiatedly construct the educational process is formed during many years of educational activity, spontaneously and in part.

Analyzing the psychological and pedagogical literature, we have identified a number of principles for the formation of pedagogical skills of future biology teachers in the process of professional training: the principle of science; the principle of practical orientation of training; the principle of an individual approach to students; the principle of consciousness and activity in the process of training; the principle of professional self-improvement.

The aforementioned principles of forming the pedagogical skills of future biology teachers in the process of professional training act in organic unity, forming a certain structure of the basic provisions of the organization of the educational process in the higher school. The implementation of each principle is carried out with the help of developed didactic requirements, which necessarily guides the teacher.

Key words: pedagogical skill, teacher of biology, principles of formation, professional training.

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2017

УДК 378.04

Оксана ОЛЕКСЮК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та дитячої психології,
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: oleksjukoksana@ukr.net

**ЛІДЕРСЬКІ РИСИ ТА ЯКОСТІ
ЯК СКЛАДОВІ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЛІДЕРА**

Розглянуто поняття лідера та якості лідера. Проаналізовані дослідження науковців з проблеми визначення певних рис та якостей особистості лідера. Зроблена спроба систематизувати деякі положення теорії рис і зіставити перелічені риси та якості з метою винайти схожість між ними.

Ключові слова: лідер, лідер-патріот, лідерські якості, концепції лідерства, теорія рис.

Зміни, які відбуваються сьогодні у світі вимагають від науковців наукових розробок методологічних засад формування лідерів-патріотів серед студентської молоді – майбутньої інтелігентної еліти, нової генерації фахівців, громадян, що здатні, на потреби держави, взяти на себе роль лідера в різних ситуаціях і вивести її на новий щабель розвитку.

Аналізуючи сучасний стан розвитку вищої освіти, діяльність різних громадських об'єднань, програми розвитку молодіжної політики в країні можна виділити суперечності між змістом діяльності перелічених інституцій соціалізації молоді людини та потребами суспільства у людині-патріота, яка має задатки, здібності, навички, тобто, компетентності лідера. І лідера, який, у першу

чергу, буде відстоювати інтереси країни, її населення, а не особисті потреби.

Теорія лідерства цікавить науковців ще з часів античності і до наших днів. Дослідженням і розробкою теорії лідерства займалися багато зарубіжних учених, які зробили значний внесок у розуміння цього феномену, зокрема такі як Т. Адорно, К. Альдерфер, К. Берд, Р. Блейк, Е. Богардус, Р. Грінліф, Т. Джекобс, Г. Джонс, П. Друкер, В. Ієн Кінз, А. Кунц, Г. Лазарус, Р. Лайкерт, Г. Лебон, К. Левін, Дж. Лолландер, А. Лоутон, К. Льюдман, Д. Мак_Грегор, Д. Мак Карті, А. Маслоу, А. Менегетті, Д. Мутон, Ш. Паффер, Е. Роуз, Сенфорд, Р. Стогділл, Г. Тард, Ф. Тейлор, С. Уолтер, Ф. Фідлер, Г. Фейрхольм, Е. Хантер, Е. Хартлі, Р. Хауз, Дж. Хемфілл, К. Ходжкінсон, Е. Холандер, Дж. Шанахан, В. Шутц та інші.

Не менш вагомий внесок в розвиток теорій лідерства зробили і такі науковці, як А. Ф. Лазурський, В. М. Бехтерєв, А. С. Макаренко, Е. С. Кузьмін, Б. Д. Паригін, А. В. Петровський, Л. І. Уманський, Р. Л. Кричевський, Т. В. Бендас, Н. В. Грішина, А. Л. Свенцицький, А. С. Чернишев, А. Н. Лутошкін, Н. Н. Обозов, Б. Г. Ананьєв, М. М. Рижак, Т. Н. Мальковська.

Мета статті – проаналізувати складові особистості лідера за теорією рис та визначити з них такі, що стануть засадовими для подальшого наукового дослідження.

Лідер у буквальному розумінні – це завжди людина, що «йде попереду». Лідер – авторитетна для членів групи особистість, яка завжди займає активну життєву позицію; лідерство – явище активного провідного впливу особистості – члена групи – на групу загалом (Р. Кричевський, Л. Уманський). Лідерство – один із процесів організації та управління малою соціальною групою, що сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни (Б. Паригін).

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень проблеми лідерства дав змогу визначити лідера як визнаного члена групи, який, використовуючи притаманні йому лідерські здібності та якості, обирає оптимальне рішення для досягнення групової цілі; а лідерство – як процес реалізації позитивного впливу лідера групи на її членів під час досягнення групових цілей.

За «теорією рис особистості лідера», над розвитком якої працювали такі науковці, як М. Вебер, Е. Кац, Е. Богардус, П. Лазарсфельд та інші, визнається унікальність і вродженість якостей лідера. Для встановлення оптимального переліку складових лідерських якостей, які необхідно формувати в майбутнього фахівця, розглянемо сутність поняття «якість» та «якість особистості».

У науковій літературі якість визначають як найістотнішу властивість, що надає будь-якому феномену визначеності. Відомі вчені (В. Крутецький, В. Мерлін, К. Платонов та ін.) тлумачили якості особистості як усталену сукупність її властивостей і рис. «Якості особистості» – це стійкі, численні внутрішні утворення, яким властива система «знань, умінь, навичок, ідей, поглядів, переконань, соціальних і психологічних властивостей» [15, с. 17].

Лідерські якості, як зазначає М. Кіпніс, – це «відносно стабільні й пов'язані між собою утворення особистісних характеристик, які забезпечують закономірності лідерства в різноманітних групових та організаційних ситуаціях ... і охоплюють характер, темперамент, мотиви, розумові здібності, вміння, знання й досвід особистості» [8, с. 104].

Д. Креймс визначає лідерські якості як «внутрішні риси чи здібності, що дають змогу лідерові діяти ефективно, сприяючи при цьому розвитку організації» [9, с. 83].

Н. Мараховська, Н. Семченко характеризують лідерські якості як сукупність характеристик особистості, що допомагають їй займати позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування [11; 16].

Аналіз психолого-педагогічних праць дає можливість зробити висновок, що лідерські якості є різновидом соціально-психологічних властивостей особистості, оскільки вони дійсно відображають ставлення до людей і суспільства взагалі й виявляються в суспільній поведінці та вчинках.

Прихильник теорії лідерських рис О. Тід до суттєвих рис, які він ідентифікував як лідерські, відносив фізичну й емоційну витривалість; розуміння призначення організації та спрямування її діяльності; ентузіазм; дружелюбність і прихильність; порядність.

Так, засновник школи наукового управління у сфері вивчення організаційного лідерства Фредерік Тейлор розробив список 10 лідерських характеристик, які включали: розум, освіту, спеціальні або творчі знання, фізична сила та спритність, такт, енергія, рішучість, чесність, послідовність і здоровий глузд, міцне здоров'я [17].

Відомий лідеролог Р. Драфт узагальнив дослідження, що були проведені вченими на чолі з Е. Локом, і склав список із чотирнадцяти особистісних якостей лідера, найсуттєвішими з яких назвав упевненість у собі, чесність, прямота, наполегливість (драйв). Складений А. Едвардсом «Список особистих переваг» дав змогу виокремити п'ятнадцять якостей, притаманних лідерам.

В. Ієн Кінз у 1947 році проаналізував 74 наукових досліджень, що стосувалися військових лідерів і визначив здібності, за якими лідери переважали інших колег.

Р. Стогділл у 1948 р. і Р. Манн у 1959 р. спробували узагальнити та згрупувати всі раніше виявлені лідерські якості. Р. Стогділл, проаналізувавши 142 дослідження лідерських рис у спробі виявити універсальний набір рис лідера, дійшов висновку, що в основному п'ять якостей характеризують лідера: розум або інтелектуальні здібності; панування або перевага над іншими; упевненість у собі; активність та енергійність; знання справи [15]. Однак ці п'ять якостей не пояснювали появу лідера. Багато з людей з цими якостями так і залишалися послідовниками. Р. Манн зазнав аналогічного розчарування. Серед семи особистісних якостей лідера, виявлених ним, розум був найкращим провісником того, що його власник стане лідером, однак практика цього не підтвердила.

Іншої думки на набір якостей для лідера Дж. Адаір, який називає такий «еталонний набір» лідерських якостей: ентузіазм, цілісність, упевненість у собі, стійкість характеру, справедливість, сердечність, скромність [1].

Так, С. Заккаро пов'язує ядро лідерських якостей особистості з розвитком «соціального інтелекту», до складу якого входять такі характеристики, як соціальна свідомість, соціальна пильність, самоконтроль, адекватне реагування на ситуацію та соціальне оточення. Натомість Д. Гоулман [15] ключовою якістю лідера називає «емоційний інтелект» – здатність розуміти й виражати емоції, використовувати їх для ефективного мислення, аргументації, управління власними емоціями та емоціями інших людей, щоб, як результат, успішно вирішувати будь-які життєві ситуації.

Відповідно, емоційний інтелект містить компетентності особистісні (самосвідомість, упевненість, саморегуляція, мотивація) та соціальні (емпатія, спілкування, уміння розв'язувати конфлікти).

Р. Фрейджер, Д. Фейдімен називають такі лідерські якості сучасного фахівця, як цілісність, енергія, стійкість до стресу, самовпевненість, внутрішній локус контролю, емоційна зрілість, мотивація до влади, орієнтація на досягнення успіху, потреба в афіляції [18].

С. Коссен вважає, що гарний лідер повинен мати такі риси: здатність творчо вирішувати проблеми; уміння доносити ідеї до послідовників; переконливість; уміння уважно слухати інших людей і прислухатися до їхніх порад; товариськість, широке коло інтересів; почуття власного

достойнства, упевненість у собі та ін. А. Лоутон й Е. Роуз стверджують, що лідер повинен володіти далекоглядністю (умінням сформулювати вигляд і завдання організації); умінням визначати пріоритети (здатність розрізняти, що необхідно, а що просто важливо); мистецтвом міжособистісних стосунків (умінням вислухати, підказати, бути впевненим у власних діях); чарівністю (щось таке, що не підлягає визначенню, але приваблює й надихає людей); гнучкість (здатність відгукуватися на нові ідеї й досвід); рішучість й твердість (коли цього вимагають обставини) [10].

На думку зарубіжних експертів, поведінка лідера повинна вирізнятися деякою агресивністю, наполегливістю, готовністю до сприйняття й передачі інформації, раціональністю, груповою роботою з гумором, прагненням до встановлення контакту, самоконтролем, упевненістю в манері поведінки, позитивним ставленням до змагальності, але, природно, орієнтованістю на досягнення поставлених цілей [15].

Отже, до найважливіших здібностей лідера належать уміння реалізувати, делегувати повноваження й відповідальність; здатність до організації та мотивації групової роботи, установлення пріоритетів, самопізнання й самооцінки, переконання, аналітичного мислення, розпізнавання найістотніших чинників, системності, обробки й формування інформації, розробки програм, виявлення тенденцій, розподілу зусиль і часу. Лідер повинен чітко усвідомлювати, що такі риси поведінки, як ввічливість, тактовність, делікатність, абсолютно необхідні для вміння поводитися в суспільстві. Не можна забувати про культуру спілкування, почуття міри, доброзичливості, потрібно керувати власними емоціями, стресами. Необхідно мати свій, але неодмінно цивілізований стиль поведінки, власний, але неодмінно шляхетний образ, той самий імідж лідера, який гарантує не лише половину успіху, але й постійне задоволення від діяльності [19].

На думку Н. Василевської, лідер повинен мати такі якості: компетентність, активність, ініціативність, товариськість, кмітливість, наполегливість, самовладання, спостережливість, працездатність, самостійність, організованість [2].

Т. Вежевич до найважливіших якостей лідера відносить інтелект, комунікабельність, емпатію, доброту [3].

За підсумками опитування студентів А. Зоріна виділила набір лідерських якостей, що містить такі якості: товариськість, активність, ініціативність, наполегливість, самовладання, працездатність, спостережливість, організованість, самостійність, уміння переконувати, рішучість, ерудованість,

упевненість у собі, емоційна привабливість, уміння налагодити позитивну атмосферу в колективі [7].

А. Маурі виокремила десять найбільш значущих особистісних якостей, які, на її думку, повинен мати керівник: 1) справедливість, об'єктивність та принциповість; 2) особистий приклад у поведінці й діяльності; 3) знання справи, професіоналізм; 4) організаторські здатності; 5) здатність узяти на себе відповідальність за інших; 6) вимогливість до підлеглих; 7) енергійність, ініціативність; 8) працелюбність, наполегливість; 9) доброзичливість та увага, чутливість; 10) чесність [12].

Деякі науковці при розгляді якостей особистості лідера дійшли висновку, що їх необхідно групувати за певними ознаками. Так, Н. Семченко виділяє чотири основні групи лідерських якостей: організаторсько-ділові, емоційно-комунікативні, інтелектуально-креативні та морально-вольові [16].

Найцікавіший результат отримав відомий американський консультант У. Бенніс, який досліджував 90 успішних лідерів і визначив такі чотири групи лідерських якостей:

- керування увагою, або здатність так представити сутність результату, мети або напрямки руху/дій, щоб це було привабливим для послідовників;
- керування значенням, або здатність так передати значення створеного образу, ідеї чи бачення, щоб вони були зрозумілі й прийняті послідовниками;
- керування довірою, або здатність побудувати власну діяльність з такою сталістю й послідовністю, щоб одержати повну довіру підлеглих;
- керування собою, або здатність настільки добре знати та вчасно визнавати власні сильні й слабкі сторони, щоб для посилення слабких сторін уміло залучати інші ресурси, зокрема й ресурси інших людей [15].

У роботах дослідників Є. Горохової, А. Лутошкіна, М. Рожкова, Л. Уманського виділено дві групи якостей лідера: загальні лідерські якості (їх мають не лише лідери, але й ті, хто може стати лідером) та специфічні якості лідера (своєрідні індикатори лідерського таланту) [14].

3. Гапонок виділяє такий комплекс лідерських якостей:

1. Загальнопрофесійні якості: висока теоретична та практична підготовка, системне бачення професійних проблем, здатність до професійної адаптації, прогностичної діяльності, виконання функційних обов'язків; володіння методами керування колективом, уміння бачити ключове завдання, розподіляти роботу в колективі.

2. Якості творчої діяльності: широкий загальний світогляд, творче ставлення до роботи, воло-

діння методами творчості, педагогічна майстерність, висока методична підготовка.

3. Соціально-психологічні якості: уміння організувати продуктивні особистісні контакти, внутрішньо колективне спілкування, уміння враховувати індивідуальні особливості підлеглих, вимогливість до підпорядкованих, уміння розбиратися в людях, здатність привертати до себе людей, вселяти довіру, впливати на підлеглих особистим прикладом, задавати бадьорий, діловий тон у роботі, уміння переконувати інших, урівноваженість, схильність до вивчення людей, інтерес до їхніх потреб.

4. Соціально-комунікативні якості: уміння відстоювати інтереси свого колективу, організовувати контроль і стимулювати інших членів групи, товариськість, легкість вступу в контакт з людьми, психологічний такт, відповідальність, обов'язковість, чесність і порядність, нормальна емоційно-психологічна збудливість, правильність артикуляції, гарна постановка голосу [4].

У подальших дослідженнях проблеми лідерства тривав пошук особистісних якостей, наявність яких забезпечує ефективність лідерства. Так, структура особистості керівника, запропонована В. Мельник, містить:

1. Загальні якості: а) спрямованість особистості (моральна чистота та принциповість, чесність і правдивість, почуття відповідальності й обов'язку, дисциплінованість, вимогливість, загальний характер спрямованості інтересів і мотивів діяльності); б) підготовленість (необхідні знання, уміння, навички, досвід); в) загальні якості особистості (працездатність, практичність, товариськість, активність, ініціативність, наполегливість, самовладання, загальний рівень розвитку, самостійність).

2. Специфічні якості: а) організаторське чуття (психологічна вибірковість, практично-психологічний розум, психологічний такт); б) емоційно-вольова дія (здатність особистості мобілізувати, об'єднати та спрямувати людей на спільну діяльність для досягнення спільної мети, суспільна енергійність, вимогливість, сміливість, критичність); в) схильність до організаторської діяльності (здатність самостійно включатися в організаційну діяльність, відповідальність за себе та інших людей, невтомність в організаційній роботі, емоційно-позитивне самопочуття в ході виконання завдання) [13].

Я. Яхнін розглядає такі компоненти й лідерські якості особистості:

- мотиваційний (ознаки: упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до самоствердження й самореалізації);
- емоційно-вольовий (ознаки: урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей);

Таблиця 1

Порівняльна таблиця якостей особистості лідера за деякими науковцями

Н. Мараховська, Н. Семченко	С. Заккаро	Д. Гоулман	Дж. Адаір	Р. Фрейджер, Д. Фейдімен	У. Бенніс	С. Коссен	А. Зоріна	А. Маурі	Н. Василевська	В. Мельник
		упевненість	упевненість у собі	самовпевне- ність	керування собою	упевненість у собі	упевненість у собі			
	самоконт- роль	саморегуляція	стійкість характеру	внутрішній локус контролю			самовладання		самовладання	самовладання
уміння суттєво впливати на поведінку й на- стрій людей		використову- вати емоції для ефектив- ного мислення, аргументації				переконли- вість	уміння пере- конувати			
	адекватне реагування на ситуацію	уміння розв'язувати конфлікти		стійкість до стресу		здатність тво- рчо вирішувати проблеми				
організаторські здібності							організова- ність	організаторсь- кі здібності	організова- ність	
	соціальна пильність				керування увагою		спостережли- вість	увага	спостережли- вість	
		спілкування		потреба в афіляції		товариськість	товариськість		товариськість	товариськість
							ініціативність	ініціативність	ініціативність	ініціативність
							наполегли- вість	наполегли- вість	наполегли- вість	наполегли- вість
							працездат- ність	працелюбність	працездат- ність	працездат- ність
			ентузіазм	енергія				енергійність		
							активність		активність	активність
							самостійність		самостійність	самостійність
								знання справи, професіона- лізм	компетент- ність	знання, умін- ня, навички, досвід

									широке коло інтересів	ерудованість				загальний рівень розвитку
		здатність розуміти й виражати емоції		емоційна зрілість		емоційна привабливість								
			цілісність		цілісність									
бути прикладом для наслідування									почуття власного достоїнства		особистий приклад у поведінці й діяльності			дисциплінованість
		мотивація		мотивація до влади										
			справедливість								справедливість			правдивість
											чесність			чесність
											принциповість			принциповість
											вимогливість до підлеглих			вимогливість
										рішучість	здатність узяти на себе відповідальність за інших			почуття відповідальності й обов'язку
								керування довірою	уміння доносити ідеї до послідовників		об'єктивність		кмітливість	
	соціальна пильність	емпатія	сердечність								чутливість			
	соціальна свідомість	самосвідомість												
	соціальне оточення	управління власними емоціями та емоціями інших людей	орієнтація на досягнення успіху	керування значенням	уміння уважно слухати інших людей і прислухатися до їхніх порад	уміння налагодити позитивну атмосферу в колективі	доброзичливість							практичність
		успішно вирішувати будь-які життєві ситуації	скромність											

- особистісний (ознаки: вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності);
- діловий (ознаки: уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, уміння та навички організаторської роботи) [19].

Серед основних загальних якостей, притаманних лідеру, А. Дяків виділяє такі: зацікавленість у досягненні групової мети; енергійність; ініціативність і соціальна активність; емоційна стійкість; упевненість у собі; організаторські здібності; досвід і навички організаторської діяльності; розумові здібності; доброзичливість та емпатія; емоційна привабливість [5].

У структурі лідерських якостей лідерів О. Євтихов виділяє чотири основні компоненти:

1. Індивідуально-особистісний – містить комплекс особистісних і професійних якостей: знання та відчуття себе; упевненість у собі; активна життєва позиція та прагнення до лідерства; моральна нормативність, надійність, послідовність у вчинках; розвинена лідерська Я-концепція.

2. Соціально-психологічний – містить якості, які проявляються в стосунках з іншими людьми: міжособистісна чутливість, здатність розуміти потреби інших людей; комунікативна компетентність; уміння створювати умови для самореалізації послідовників; справедливість; здатність представляти та відстоювати інтереси групи в зовнішніх інстанціях, брати на себе відповідальність за групову діяльність.

3. Організаційно-управлінський – містить якості, необхідні в контексті організаційних взаємовідносин з підлеглими: спрямованість на майбутнє та бачення перспективи; чутливість до ситуації та гнучкість поведінки; здатність створювати команду; здатність організовувати групу на вирішення поставленого завдання; здатність контролювати результати спільної діяльності, дяку-

вати й заохочувати; готовність підтримати у важку хвилину.

4. Перцептивно-лідерський – містить якості, які приписує лідерові група: сприйняття групою індивіда як лідера; визнання його лідерського статусу й авторитету, наявність послідовників, готових йти за ним; наявність особистих очікувань у членів групи від діяльності лідера; делегування членами групи частини особистої активності лідеру [6].

Отже, як показав здійснений теоретичний аналіз, єдиної думки про те, які якості повинен мати лідер, дотепер не існує. У ході проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури з концепції «теорії рис» особистості лідера була здійснена спроба зіставити деякі запропоновані риси та якості особистості і виділити ті, що повторюються у різних авторів концепції. (табл. 1).

Отже, з проведеного аналізу різних поглядів на комплекс рис та якостей особистості лідера можна виділити найбільш суттєві, що повторюються у більшості науковців: упевненість у собі, самовладання, переконливість, здатність/уміння вирішувати конфліктну/стресову ситуацію; організаторські здібності і в ту жде чергу організованість і самого лідера. До таких компонентів буди віднесені і спостережливість, товариськість, наполегливість, ініціативність, енергійність та активність. Важливими в особистості лідера є і працелюбність, компетентність та особистий приклад у поведінці і діяльності.

Аналіз досліджень свідчить, що незважаючи на той факт, що вчені не дійшли згоди щодо загальної структури лідерських якостей особистості, все ж таки можна виділити такі риси та якості, що повторюються у дослідженнях науковців, а отже є найбільш вагомими.

Подальших наукових розробок потребують методичні та технологічні основи формування перелічених лідерських якостей особистості у студентів – громадян нашої держави, патріотів своєї країни.

Список використаних джерел

1. Адаир Д. Психология лидерства / Д. Адаир. — М. : Эксмо, 2005. — 352 с.
2. Василевська Н. Є. Якості лідера. Сформованість поняття студентством / Н.Є. Василевська // Сучасні аспекти виховання студентської молоді : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. — Х. : ХНАМГ, 2009. — С. 17.
3. Вежевич Т. Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вежевич Татьяна Ефимовна. — Улан-Удэ, 2001. — 198 с.
4. Гапонюк З. Г. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / З. Г. Гапонюк. — М., 2008. — 24 с.
5. Дяків А. А. Виховання лідера / А. А. Дяків. — К. : Наук. думка, 2011. — 231 с.
6. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика / О. В. Евтихов. — СПб. : Речь, 2007. — 238 с.
7. Зорина А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. В. Зорина. — Нижний Новгород, 2009. — 24 с.
8. Кипнис М. Ш. Тренинг лидерства / Кипнис М. Ш. — 2-е изд., стер. — М. : Ось-89, 2006. — 144 с.
9. Креймс Д. А. 4 правила лидерства Джека Уэлча / Д. А. Креймс ; пер. с англ. А. Б. Модестова. — М. : Поколение, 2007. — 110 с.

10. Лидерство / пер. с англ. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. — 264 с.
11. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мараховська. — Х., 2009. — 20 с.
12. Матвієнко Ю. С. Система студентського самоврядування як середовище виховання соціальної активності / Ю. С. Матвієнко // Наукові записки. Сер. : Педагогічні науки. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. — 2013. — Вип. 125. — С. 116—121.
13. Мельник В. Керівниками не народжуються : управлінська підготовка керівника навчального закладу в системі підвищення кваліфікації / Мельник В.К. // Управління освітою. — 2003. — № 8. — С. 8—9.
14. Мороз В. П. Дослідження студентського самоуправління на засадах лідерства: теоретико-методологічне обґрунтування / В. П. Мороз // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. — Старобільськ, 2015. — № 1 (290) : Педагогічні науки. — С. 26—32.
15. Психология лидерства : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. — Минск : Харвест, 2004. — 368 с. — (Библиотека практической психологии).
16. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. О. Семченко. — Х., 2005. — 20 с.
17. Тейлор Ф. У. Менеджмент / Тейлор Ф. У. ; пер. с англ. А. И. Зака / под. ред. и с предисл. Е. А. Кочергина. — М. : Контрোলлинг, 1992. — 137 с. — (классики менеджмента).
18. Фрейдджер Р. Теории личности и личностный рост : пер. с англ. — 4-е изд. / Р. Фрейдджер, Д. Фэйдимен. — М. : ОЛМА ПРЕСС, 2004. — 657 с.
19. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до виховання лідера / Я. К. Яхнін. — К. : Наук. думка, 2010. — 143 с.

References

1. Adayr D. Psykholohyya lyderstva / D. Adayr. — M. : Éksmo, 2005. — 352 s.
2. Vasylevs'ka. N. YE. Yakosti lidera. Sformovanist' ponyattya student-stvom / N. YE. Vasylevs'ka // Suchasni aspekty vykhovannya student-s'koyi molodi : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. — KH. : KHNAMH, 2009. — S. 17.
3. Vezhevych T. E. Pedahohycheskye uslovyya razvytyya lyderskykh kachestv uchashchykhysya : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Vezhevych Tat'yana Efymovna. — Ulan-Udé, 2001. — 198 s.
4. Haponyuk Z. H. Pedahohycheskye uslovyya formirovannya lyderskykh kachestv u studentov humanitarnykh vuzov : avtoref. dys. na soysk. uchen. stepeny kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 „Teoryya y metodyka professyonal'noho obrazovanyya” / Z. H. Haponyuk. — M., 2008. — 24 s.
5. Dyakiv A. A. Vykhovannya lidera / A. A. Dyakiv. — K. : Nauk. dumka, 2011. — 231 s.
6. Evtykhov O. V. Stratehyy y pryemy lyderstva: teoryya y praktyka / Evtykhov O. V. — SPb. : Rech', 2007. — 238 s.
7. Zoryna A. V. Pedahohycheskye uslovyya formirovannya lyderskykh kachestv u studentov vuza : avtoref. dys. na soysk. uchen. step. kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Obshchaya pedahohyka, ystoryya pedahohyky y obrazovanyya» / A. V. Zoryna. — Nyzhnyy Novhorod, 2009. — 24 s.
8. Kypnys M. SH. Trenynh lyderstva / Kypnys M. SH. — 2-e yzd., ster. — M. : Os'-89, 2006. — 144 s.
9. Kreymys D. A. 4 pravyla lyderstva Dzheka Uélcha / D. A. Kreymys ; per. s anhl. A. B. Modestova. — M. : Pokolenye, 2007. — 110 s.
10. Lyderstvo / per. s anhl. — M. : Al'pyna Byznys Buks, 2006. — 264 s.
11. Marakhov's'ka N. V. Pedahohichni umovy formuvannya liders'kykh yakostey maybutnikh uchyteliv u protsesi navchannya dystsyplin humanitarnoho tsyklu : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04. «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / N. V. Marakhov's'ka. — KH., 2009. — 20 s.
12. Matviyenko YU. S. Systema student-s'koho samovryaduvannya yak seredovyshe vykhovannya sotsial'noyi aktyvnosti / YU. S. Matviyenko // Naukovi zapysky. Ser. : Pedahohichni nauky. — Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, — 2013. — Vyp. 125. — S. 116—121.
13. Mel'nyk V. Kerivnykamy ne narodzhuyut'sya : upravlins'ka pidhotovka kerivnyka navchal'noho zakladu v systemi pidvyshchennya kvalifikatsiyi / Mel'nyk V.K. // Upravlinnya osvitoyu. — 2003. — № 8. — S. 8 — 9.
14. Moroz V. P. Doslidzhennya student-s'koho samoupravlinnya na zasadakh liderstva: teoretyko-metodolohichne obgruntuvannya / V. P. Moroz // Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. — Starobil's'k, 2015. — No1 (290) : Pedahohichni nauky. — S. 26—32.
15. Psykholohyya lyderstva : khrestomatyya / sost. K. V. Sel'chenok. — Mynsk : Kharvest, 2004. — 368 s. — (Byblyoteka praktycheskoy psykholohyy).
16. Semchenko N. O. Pedahohichni umovy formuvannya liders'kykh yakostey maybutnikh uchyteliv u pozaaudytni diyal'nosti : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» / N. O. Semchenko. — KH., 2005. — 20 s.
17. Teylor F.U. Menedzhment / Teylor F. U. ; per. s anhl. A.Y. Zaka / pod. red. y s predysl. E.A. Kocherhyna. — M. : Kontrol-lynh, 1992. — 137 s. — (klassyky menedzhmenta).
18. Freydzher R. Teoryy lychnosti y lychnostnyy rost : per. s anhl. — 4-e yzd. / R. Freydzher, D. Féydyemen. — M. : OLMA PRESS, 2004. — 657 s.
19. Yakhnin YA. K. Suchasni pidkhody do vykhovannya lidera / YA. K. Yakhnin. — K. : Nauk. dumka, 2010. — 143 s.

Олексюк О. Е. Лидерские черты и качества как составляющие структуры личности лидера

Рассмотрены понятия лидера и качества лидера. Проанализированы исследования ученых по проблеме определения необходимых черт и качеств личности лидера. Сделана попытка систематизировать некоторые положения теории черт и сопоставить перечисленные черты и качества с целью избрести сходство между ними.

Ключевые слова: лидер, лидер-патриот, лидерские качества, концепции лидерства, теория черт.

Oleksyiuk O. Ye. Leadership features and qualities as constituents of a leader's personality

Analyzing contemporary state of the development of higher education, activity of different public communities, programs of developing youth policy in the country, one can find contradictions between content of the activity of the mentioned institutions of a young man's socialization and demands of the society of a person-patriot who has makings, abilities, skills, i.e. competences of a leader. The leader who, first of all, will stand for the interests of the country, its population, but not his personal needs. A leader literally is always someone who «goes first». A leader is an authoritative personality for members of the group, someone who always takes an active life philosophy; leadership is a phenomenon of an active leading influence of a personality - a member of the group - on the whole of the group. Scientific literature defines the quality as the most important characteristic that gives distinctness to any phenomenon. The analysis of psychological-pedagogical literature lets us make a conclusion that leadership qualities is a sort of social-psychological qualities of a personality, as they really reflect the attitude to people and the whole of the society and are manifested in social behavior and actions. Thus, as the conducted theoretical analysis shows, there is still no single idea what qualities a leader must possess. In the course of the conducted analysis of psychological-pedagogical literature on the conception of the "theory of features of a leader's personality there was made an attempt to compare some suggested features and qualities of a personality and detach those that are mentioned by different authors of the conception. The analysis of the degree of the problem development allowed to determine that between scholars and practical educators there is no single approach to understanding the structure of a personality's leadership qualities. The analysis of researches indicates that the scholars did not come to agreement regarding the list of qualities inherent for a leader. The task of discovering a personality's leadership qualities requires defining which of the great number of qualities are the most meaningful.

Key words: a leader, a leader-patriot, leadership qualities, conceptions of leadership, the theory of features.

Стаття надійшла до редколегії 01.10.2017

УДК 373.5

Оксана ОЛЕКСЮК

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та дитячої психології

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

e-mail: oleksjukoksana@ukr.net

Світлана ЗАВОЛОКА

магістрантка факультету дошкільної та початкової освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

e-mail: lana030294@ukr.net

**ФОРМУВАННЯ ЛЮБОВІ ДО РІДНОГО МІСТА У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТРВЗ**

У статті окреслено проблематику формування любові до рідного міста у дітей старшого дошкільного віку засобами теорії рішення винахідницьких завдань (ТРВЗ). Охарактеризовано особливості формування патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку крізь призму використання педагогічної технології ТРВЗ. Розкрито патріотично-виховний потенціал ТРВЗ. Доведено, що ТРВЗ-педагогіка має значні педагогічні можливості та сприяє формуванню першооснов національної самосвідомості особистості дошкільника, а також сприяє розвитку психічних процесів, а також формує творчу особистість з критичним мисленням.

Ключові поняття: патріотичне виховання, патріотизм, старший дошкільний вік, рідний край, рідне місто, ТРВЗ.

Патріотичне виховання сьогодні визнано педагогами одним з пріоритетних напрямів роботи закладу дошкільної освіти. Зміст роботи має на меті виховання любові до Батьківщини, сім'ї, близьких, до рідних місць, формування інтересу до культури свого народу, історичної пам'яті поколінь, розвиток почуття нерозривності з навколишнім і бажання не тільки зберегти, але й примножити багатства своєї країни.

Однією з найважливіших педагогічних задач, визначених Законом України «Про дошкільну освіту», є виховання в дітей шанобливого ставлення до родини, Батьківщини, поваги до народних традицій та звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу.

Дошкільний вік є найсприятливішим для початку систематичного патріотичного виховання. Саме в цей час активізується у дітей інтерес до

соціального світу, суспільних явищ. Виховати свідомого громадянина, патріота означає формувати в дитині комплекс відповідних знань, особистісних якостей та рис характеру, які в майбутньому стануть мотивацією до більшості повсякденних вчинків і поведінки загалом.

Проблемі патріотизму підростаючих поколінь особливу увагу приділяли видатні педагоги і громадські діячі минулого Г. Ващенко, А. Дістервег, О. Духнович, Дж. Дьюї, Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе та інші. К. Ушинський вперше обґрунтовує поняття «малої батьківщини». У своїх працях і наукових розробках вони висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів як складової частини національної системи виховання, висували ідею виховання «свідомого» громадянина, патріота своєї Батьківщини.

В. Сухомлинський, у 60-ті рр. XX ст. досить глибоко розкриває сутність патріотичних почуттів учнів як складників духовності.

На сучасному етапі проблему патріотизму досліджують Н. Гавриш, О. Захаренко, К. Крутий, І. Бех, К. Чорна, О. Киричук, Н. Михальченко, О. Сухомлинська та інші. Зокрема, О. Захаренко апробував модель школи-родини щодо утвердження у дітей і учнівської молоді почуття малої батьківщини, бережливого ставлення до неї та зміцнення у юних історичної пам'яті.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури з проблеми, що досліджується, дозволив дійти висновків: у науці та практиці дошкільної освіти створена певна система патріотичного виховання з дошкільниками. У ній визначені завдання, зміст, методи роботи з дітьми з формування знань старших дошкільників про рідний край. На нашу думку, теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) містить у собі значні резерви для цілеспрямованої роботи з дітьми дошкільного віку з формування любові до рідного міста. Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив недостатність спеціальних досліджень, присвячених проблемі формування любові до рідного міста засобами ТРВЗ у дошкільників старшого віку, що дозволило окреслити коло власного наукового пошуку.

Зміст і розуміння поняття «патріотизм» закріплені в Законі України «Про дошкільну освіту». Так, у ньому зазначено: одним з основних завдань дошкільної освіти є «виховання в дітей шанобливого ставлення до родини, Батьківщини, поваги до народних традицій та звичаїв, рідної та державної мови, національних цінностей українського народу» [11].

Увага держави й уряду до проблеми патріотичного виховання проявляється насамперед у прийнятті Концепції національно-патріотичного вихован-

ня дітей та молоді, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. У цьому документі національно-патріотичне виховання дітей та молоді визначається як системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації [8].

Зміст патріотичного виховання конкретизовано у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки в умовах розвитку української державності. Зокрема, в останньому документі наголошено: «...національно-патріотичне виховання дітей та молоді має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України» [13].

Завдання патріотичного виховання дошкільників визначено в кожній освітній лінії Базового компонента дошкільної освіти. На виховання патріотизму орієнтують і чинні програми дошкільної освіти. Так, у розділі «Дитина в соціумі» Програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» у блоці «Об'єднання людей» окреслено завдання щодо виховання патріотизму з поглибленням знань та уявлень дітей в кожній наступній віковій групі: від знань про рідний дім, місто до уявлень про Батьківщину [12].

У дошкільній педагогіці поняття «патріотизм» тлумачиться як «любов до Батьківщини, відданість їй і своєму народу» [10, с. 121]. Термін «патріотизм» від грецького «патріс» – батьківщина, вітчизна – означає любов до вітчизни, до свого народу, до національних традицій.

Почуття патріотизму властиве українському народу ще з давніх часів. Народна педагогіка – це той скарб українського народу, який передається із покоління в покоління і є життєдайною силою для існування української нації, держави. Яскравими

прикладом цього є усна народна творчість, пам'ятки культури, археологічні знахідки, види народного мистецтва, які відображають духовний світ наших предків, історію рідного краю, героїчне минуле українського народу і є тими «невичерпними першоджерелами, які живлять цілющою снагою серце і душу кожної дитини» [7, с. 34]. Народ протягом віків мудро спрямовує всю свою виховну силу плекати найвищі людські чесноти: совість, людяність, чесність, мужність, сміливість, повагу до праці, гордість за свій народ, любов до своєї родини, Батьківщини, які є мірилом існування народу, його духовною потребою.

С. Русова вважала, що лише національне виховання спроможне виплекати цілісну, високоморальну, патріотично налаштовану особистість. Тому в дитячому садку обов'язково має відчуватися національний дух; «діти мають бути ближчі до природи рідного краю», до «невпинної хліборобської праці українців, яка годує і себе, і сусідів, й інших» [3, с. 2].

Психологічна наука (І. Бех, П. Гнатенко, О. Киричук, Н. Михальченко, В. Павленко, С. Таглін) вивчає механізми інтеріоризації тих соціальних процесів та явищ, які впливають на формування патріотичних якостей особистості. Особистісна цінність почуття патріотизму генерується стійким переживанням любові людини як до найближчого, так і до віддаленого середовища, в якому вона перебуває і яке є для неї значущим [9, с. 4].

Патріотизм, із позиції педагогіки, визначається як одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури.

Особливий інтерес становлять погляди В. Кузя на патріотичне виховання дітей як основу формування національної еліти, яка здатна виплекати «патріота України, високого професіонала з новим планетарним мисленням, людину-будівничого незалежної держави України...» [9, с. 21].

Проблема виховання патріотизму надзвичайно багатоаспектна через свою інтегративну функцію, тому однаково значуща для всіх ланок освіти, починаючи з дошкільної. Патріотичні почуття не з'являються самі по собі, це результат довготривалого впливу на людину. Патріотичне виховання – дуже складний за своїм характером процес, який потребує озброєння педагогів дошкільної галузі відповідним методичним інструментарієм та усвідомлення ними потреби та важливості такої роботи саме з дітьми середнього та старшого дошкільного віку.

О. Вишневський у процесі становлення національного самоусвідомлення виділяє три етапи. Першим з них він називає етап раннього етнічно-

територіального самоусвідомлення. У цей період (період дошкільного дитинства), на думку вченого, закладається «коріння патріотизму». Це дає підстави кваліфікувати цей процес як становлення першооснов національної самосвідомості. [4].

Сучасні дослідження М. Боришевського, І. Бега, О. Сухомлинської та інших розглядають патріотизм через призму ціннісних орієнтацій. Дослідники розглядають патріотизм як стійку характеристику людини, що проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, у реальній поведінці та вчинках.

Отже, аналіз різних підходів науковців до визначення поняття «патріотизму» (О. Биков, О. Вишневський, С. Гончаренко, М. Іванов, Г. Мітін, С. Паршук, Ю. Руденко, К. Чорна та інші) дає змогу виокремити такі аспекти цього явища:

- 1) патріотизм як почуття: ставлення до Батьківщини, народу, суспільства, моральне почуття, обумовлене світоглядом людини, її приналежністю до етнічної спільноти;
- 2) патріотизм як один із потужних і постійних мотивів соціальної діяльності;
- 3) патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу;
- 4) патріотизм як безпосередній прояв любові до Батьківщини у вчинках людей, активно діяльнісна самореалізація на благо Вітчизни [7, с. 4].

Виходячи з такого розуміння поняття патріотизму постає завдання формування у дітей дошкільного віку почуття любові до рідного міста як однієї з перших ланок складової патріотизму.

Старший дошкільний вік – найсприятливіший для систематичного формування любові до рідного міста, адже саме в цей період відбувається формування культурно-ціннісних орієнтацій духовно-етичної основи особистості дитини, розвиток її емоцій, відчуттів, мислення, механізмів соціальної адаптації в суспільстві, починається процес національно-культурної самоідентифікації, усвідомлення себе в навколишньому світі.

Саме в період дошкільного дитинства відбувається формування культурно-ціннісних орієнтацій духовно-етичної основи особистості дитини, розвиток її емоцій, відчуттів мислення, механізмів соціальної адаптації в суспільстві, починається процес національно-культурної самоідентифікації, усвідомлення себе в навколишньому світі. Дошкільний навчальний заклад виконує важливу роль у вихованні дітей, формуванні в них любові до рідного краю, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Адже все, що закладається дитині в період навчання і виховання в дитячому садку визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку.

Любов до Вітчизни починається з любові до рідного краю – місця, де людина народилася і провела дитячі роки свого життя. Рідне місто слід розглядати як соціокультурний, філософський та психолого-педагогічний феномен, який містить потенціал для розвитку особистості та соціалізації дитини в дошкільні роки. Ще з давніх часів українці навчали дітей любити і берегти свою землю. Так і зараз, треба виховувати у дітей почуття любові до рідного міста, оспівуючи всю його красу: багатство і родючість землі, красу природи, людей – трудівників. Щоб закладати основи патріотизму вихователі мають розкривати дітям історію рідного краю, його народу.

Любов до рідного міста є визначальним елементом соціальної активності, громадянської позиції та позиції дитини. Поняття любові інтегрує увагу й повагу до міста, потребу цінувати його як середовище власного розвитку, уміння знаходити в ньому красу, берегти й примножувати її, виявляти морально-естетичне ставлення до архітектурних форм, бажання відтворювати їх у власній творчості та бути патріотом рідного краю. Успішний розвиток дошкільнят при ознайомленні з рідним містом можливий лише за умови їх активної взаємодії з оточуючим світом емоційно-практичним шляхом, тобто через гру, предметну діяльність, спілкування, працю, навчання, різні види діяльності, властиві дошкільному віку.

Знання старших дошкільників про рідне місто мають нести не лише інформативну функцію. Вихователю необхідно вміло поєднувати минуле і сучасність, давати дітям спробу самостійно оцінювати соціальні явища, тим самим формувати в них початки громадських та патріотичних почуттів. Таким чином, особливостями ознайомлення дітей з рідним краєм є універсальність і необмежена варіантність. У старшому дошкільному віці виникають реальні можливості для опосередкованого засвоєння дітьми знань, які виходять за межі їхнього життєвого досвіду і безпосереднього сприймання. Це створює сприятливі умови для ознайомлення дітей з історією та сьогоденням рідного краю. Причому, вихователь користується різними методами і формами організації ознайомлення дітей-дошкільників з рідним краєм. Одним із яких методів може стати ТРВЗ-педагогіка.

ТРВЗ – це наука, що вивчає об'єктивні закономірності розвитку технічних систем і розробляє методологію (систему методів і прийомів) рішення технічних проблем [14, с. 44]. Г. Альтшулер в 1979 р. констатував, що поява теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) та її швидкий розвиток – не випадковість, а необхідність, що виникла на тлі сучасної науково-технічної революції [1, с. 146].

Автор ТРВЗ – Генріх Альтшуллер – створював її як методику винахідництва для пошуку розв'язан-

ня технічних проблем. Застосування ТРВЗ під час пошуку найефективнішого розв'язання технічних проблем дає змогу замінити хаотичне перебирання варіантів на алгоритмічне, за якого операції мислення стають свідомими й керованими [5, с. 12].

ТРВЗ – це новий інструмент для розвитку творчого мислення дитини. Головна мета ТРВЗ – формування системного творчого мислення, фантазії. Методику Г. Альтшуллера протягом тривалого часу з успіхом використовували у роботі з дітьми на станціях юних техніків. Під час пошуку найбільш ефективного рішення технічних проблем за ТРВЗ, операції мислення замість хаотичного перегляду варіантів виконуються свідомо і цілеспрямовано. Тривале застосування ТРВЗ формує у винахідника якості мислення, які психологи оцінюють як творчі: гнучкість, діапазон, системність, оригінальність тощо.

Сучасна ТРВЗ-педагогіка включає курси, розраховані на вікові групи від дошкільників до студентів. Особливістю роботи з кожною віковою групою є вибір об'єктів винахідницької діяльності, відповідних рівню. Так, об'єктом для дошкільників і молодших школярів є конкретний предмет або явище природи, творча задача є проблемним питанням або проблемною ситуацією, які передбачають застосування методів перебору варіантів і неалгоритмічних методів активізації творчої діяльності. Для навчання старшокласників накопичено фонд навчальних винахідницьких і дослідницьких задач в таких областях як: фізика, біологія, екологія, мистецтво, техніка і бізнес; творчі задачі можуть містити явні або приховані суперечності, що передбачають усвідомлене застосування алгоритмічних процедур [6, с. 226].

Структурний зміст сучасної ТРВЗ-педагогіки можна представити як взаємозв'язок таких напрямів як розвиток творчого мислення, розвиток творчої уяви, розвиток творчої особистості.

В основі засобів ТРВЗ-педагогіки спочатку лежить проблемно-пошуковий метод, що зближує цю технологію з розвиваючим навчанням. Проте при ТРВЗ навчанні перед учнями не тільки ставляться проблеми, але й пропонуються інструменти для їх вирішення, що допомагає досягненню успішності у вирішенні проблемних задач. Якщо мету ТРВЗ можна коротко визначити як вирішення винахідницьких (творчих, відкритих) задач, то метою ТРВЗ-педагогіки є навчання способам розв'язання таких задач [2, с. 68].

Позитивним у технології ТРВЗ є те, що при її застосуванні формується стиль мислення, спрямований не на придбання готових знань, а на їх самостійну генерацію; уміння бачити, ставити і вирішувати проблемні завдання в своїй області діяльності; уміння виділяти закономірності, виховання світоглядної установки сприйняття життя як динамічного простору відкритих задач [6, с. 227].

Наше дослідження акцентувало увагу на створенні методики формування любові до рідного міста засобами ТРВЗ. Виникнення почуття любові до рідного міста в дошкільників потребує цілеспрямованої педагогічної роботи, яка здійснюється у процесі накопичення й освоєння певного досвіду. Ці почуття у вихованців формуються в процесі ігрової, трудової, навчальної, творчої діяльності та підготовки й проведення національних, державних свят, розваг.

Педагогічними умовами сформованості любові до рідного міста в дітей старшого дошкільного віку у проведеному дослідженні визначено наступні: створення педагогом розвивального комфортного середовища для забезпечення ефективності процесу формування любові до рідного міста в дітей засобами ТРВЗ; компетентне керівництво ігровою діяльністю з боку дорослого, створення різних моделей життєвих ситуацій; поглиблення знань дітей про рідне місто; реалізація конструктивної взаємодії педагогів і батьків у процесі формування любові до рідного міста в дошкільників засобами ТРВЗ.

Зауважимо, що у старшій групі дитячого садка ознайомлення дітей з рідним краєм набуває особливого змісту і варіантності. Краєзнавчі уявлення наповнюються історичними та географічними аспектами, що мають надзвичайно важливе значення як для розумового, так і для патріотичного виховання. Ознайомлення дітей з рідним містом педагог значно розширює, збільшуючи не лише обсяг інформації, а й її тематичну спрямованість.

У ході дослідження розроблено та апробовано модель формування любові до рідного міста в дітей старшого дошкільного віку засобами ТРВЗ, яка охоплювала наступні етапи: інформаційно-підготовчий, когнітивно-збагачувальний, практично-діяльнісний.

Для реалізації мети першого – інформаційно-підготовчого етапу – було використано методичні прийоми ТРВЗ: символічна синектика, пряма ігрова діяльність, метод розв'язання проблемної си-

туації, вправи з елементами емпатії, метод асоціації. Проведено тематичні заняття; цільові прогулянки та екскурсії; ігрову діяльність; дидактичні ігри, пізнавальні бесіди; читання художніх творів; розглядання картин.

На другому – когнітивно-збагачувальному етапі – було використано методичні прийоми ТРВЗ: метод входження в картину за допомогою основних аналізаторів: органів зору, слуху, нюху, дотику та смаку; біом фантазії, «ланцюжки протирич», «ланцюжки запитань», мозковий штурм, метод розв'язання проблемної ситуації.

Для реалізації мети третього – практично-діялісного етапу – було використано такі методичні прийоми ТРВЗ: прийом емпатії, дроблення та об'єднання, біом фантазії. Проведено розваги, свята, прибирання території ДНЗ; спільні з батьками заходи (конкурси, виставки), конкурси; спортивно-патріотичні ігри; творчі завдання.

З метою перевірки ефективності запропонованої методики протягом року в навчально-виховний процес ДОЗ впроваджувалася експериментальна методика формування любові до рідного міста в дітей старшого дошкільного віку.

Отже, впровадження запропонованої моделі та експериментальної методики формування любові до рідного міста в дітей старшого дошкільного віку засобами методичних прийомів ТРВЗ-педагогіки позитивно вплинуло на ефективність цього процесу.

Слід зазначити, що серед особливостей організації патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку є проблема вибору форм, прийомів та методів реалізації поставлених завдань. Проведене дослідження показало, що методичний інструментарій ТРВЗ-педагогіки може бути використаний при роботі з дітьми старшого дошкільного віку з проблем патріотичного виховання. Подальших наукових розвідок потребує розробка методики застосування більшого кола прийомів ТРВЗ у роботі з дітьми старшого дошкільного віку щодо формування патріотичних почуттів.

Список використаних джерел

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. — М.: Сов. радио, 1979. — 184 с.
2. Безкоровайна Ф.Ш. Розвиваємо мислення дошкільнят : досвід ТРВЗ / Ф. Ш. Безкоровайна // Розкажіть онуку. — 2015. — № 1. — С. 71—82.
3. Богущ А.М. Національно-патріотичне виховання в українському дитячому садку. Концепція Софії Русової та сьогодні / А. Богущ // Дошкільне виховання. — 2016. — № 2. — С. 2—5.
4. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. І. Вишневецький. — Дрогобич : Коло, 2003. — 528 с.
5. Глазунова М. Розвиток особистості в системі освіти / М. Глазунова, М. Меєрович, Л. Шрагіна // Завуч. — 2006. — № 35(293). — С. 12—14.
6. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / [упор.: К. Л. Крутий, О. О. Фунтікова]. — Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. — 324 с.
7. Зубцова Ю. Є. Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ю. Є. Зубцова. — К., 2012. — 15 с.

8. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді № 641 від 16 червня 2015 року [Електронний ресурс].— Режим доступу :http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
9. Кузь В. Г. Основи національного виховання: концептуальні положення / [В. Кузь, Ю. Руденко, С. Сергійчук; за заг. ред. В. Г. Кузя]; Ін-т системних досліджень освіти. — Умань, 1993. — 108 с.
10. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. — К. : Академвидав, 2016. — 456 с.
11. Про дошкільну освіту. Закон України від 11.07.2001 № 2628-III. Редакція від 05.12.2012 [Електронний ресурс].— Режим доступу :<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
12. 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. — К. : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. — 452 с.
13. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки від 13.10.2015 № 580/2015 Указ Президента України [Електронний ресурс].— Режим доступу :<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>.
14. Ширяева В. А. Развитие системно-логического мышления учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач: ТРИЗ / В. А. Ширяева. — Саратов, 2000. — 241 с.

References

1. Al'tshuller H.S. Tvorchist' yak tochna nauka. — M. : Sov. radio, 1979. — 184 s.
2. Bezkorovayna F.SH. Rozvyvayemo myslennya doshil'nyat: dosvid TRVZ / F. SH. Bezkorovayna // Rozkazhit' onuky. — 2015. — № 1. — S. 71-82.
3. Bohush A.M. Natsional'no-patriotychne vykhovannya v Ukrainy's'komu dytyachomu sadku. Kontseptsiya Sofiyi Rusovoyi ta s'ohodennya / A. Bohush // Doshkil'ne vykhovannya. — 2016. — № 2. — S. 2-5.
4. Vyshnevs'kyu O. Teoretychni osnovy suchasnoyi ukraiyins'koyi pedahohiky: posibnyk dlya studentiv Vyshchyykh Navchal'nykh Zakladiv / O. I. Vyshnevs'kyu. — Drohobych: Kolo, 2003. — 528 s.
5. Hlazunova M. Rozvytok osobystosti v systeme obrazovannya / M. Hlazunova, M. Meyerovich, L. Shrahina // Zavuch. — 2006. — № 35 (293). — S. 12-14.
6. Doshkil'na osvita: slovnyk-dovidnyk: ponad tysyachu terminiv, zrozumity ta nazv / [upor. : K. L. Krutiy, O. O. Funtikova]. — Zaporizhzhya: TOV «LIPS» LTD, 2010. — 324 s.
7. Zubtsova YU. YE. Formuvannya patriotychnykh yakosti molodshykh shkolyariv u vzayemodiyi shkoly ta sim'yi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk.stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.07 «Teoriya i metodyka vykhovannya» / YU. YE. Zubtsova. — K., 2012. — 15 s.
8. Kontseptsiya natsional'no-patriotychnoho vykhovannya ditey ta molodi № 641 vid 16 chervnya 2015 roku [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
9. Kuz' V. H. Osnovy natsional'noho vykhovannya: kontseptual'ni polozhennya / [V. Kuz', YU. Rudenko, S. Serhiychuk; za zah. red. V. H. Kuzya]; In-t systemnykh DOSLIDZHEN' osvity. — Uman', 1993. — 108 s.
10. Ponimans'ka T. I. Doshkil'na pedahohika: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv Vyshchyykh Navchal'nykh Zakladiv / T. I. Ponimans'ka. — K.: Akademvydav, 2016. — 456 s.
11. Pro doshil'nu osvitu. Zakon Ukrainy vid 11.07.2001 № 2628-III. Redaktsiya vid 05.12.2012 [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
12. Prohrama rozvytku dytyny doshil'noho viku «YA u sviti» (nova redaktsiya). U 2 ch. CH. II. Vid tr'okh do shesty (semy) rokiv / Aks'onova O. P., Anishchuk A. M., Artemova L. V. [ta in.]; nauk. ker. O. L. Kononko. — K.: TOV «MTSFER-Ukrayina», 2014. — 452 s.
13. Stratehiya natsional'no-patriotychnoho vykhovannya ditey ta molodi na 2016-2020 roky vid 13.10.2015 № 580/2015 Ukaz Prezidenta Ukrainy [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>
14. Shyryayeva V. A. Rozvytok systemno-lohichnoho myslennya uchniv u protsesi vyvchennya teorii rozv'yazannya v-nakhidnyts'kykh zavdan': TRVZ / V. A. Shyryayeva. — Saratov, 2000. — 241 s.

Олексюк О. Е., Заволока С. В. Формирование любви к родному городу у детей старшего дошкольного возраста средствами ТРИЗ

В статье обозначена проблематика формирования любви к родному городу у детей старшего дошкольного возраста средствами теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Охарактеризованы особенности формирования патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста через призму использования педагогической технологии ТРИЗ. Раскрыто патриотически-воспитательный потенциал ТРИЗ. Доказано, что ТРИЗ-педагогика имеет значительные педагогические возможности и способствует формированию первооснов национального самосознания личности дошкольника и развитию психических процессов, а также формирует творческую личность с критическим мышлением.

Ключевые понятия: патриотическое воспитание, патриотизм, старший дошкольный возраст, родной край, родной город, ТРИЗ.

Oleksyuk O., Zavaloka S. The formation of love for the hometown in the children of an early pre-school age by means of TSIT

The article outlines the issues forming the love of his native city in preschool children by means of the theory of Inventive Problem Solving (TRVZ). The peculiarities of formation of patriotic feelings in preschool children in the light of the use of educational technology TRVZ. Exposed patriotic educational potential TRVZ. Proved that TRVZ-education has significant educational opportunities and promotes fundamental principles of national self-identity preschoolers and promotes mental processes and forms a creative person with critical thinking.

Key words: patriotic education, patriotism, senior preschool age, native land, hometown, TSIT.

Стаття надійшла до редколегії 01.10.2017

УДК 371.13:316.454.5:372.4

Марія ОЛІЯР

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедр
і педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: oliyar27@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито зміст і шляхи реалізації інноваційних технологій у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Автор пропонує здійснювати формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів засобами навчальних дисциплін. Використання трансдисциплінарних комунікативних понять дає змогу надати навчальним заняттям із різних предметів комунікативної спрямованості. Когнітивно-гіпертекстова, дискурсивна, діалогова технології, метод групової роботи, кейс-метод дозволяють організувати динамічний процес формування комунікативних знань та вмінь студентів.

Ключові слова: майбутній учитель початкової школи, комунікативна компетентність, інноваційні технології, трансдисциплінарні зв'язки, педагогічний дискурс.

Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає педагогічну діяльність як комунікативну за своєю природою, а особистість – як складну ієрархію різних рівнів внутрішніх і зовнішніх комунікацій, що складають її комунікативне ядро. У зв'язку з цим підготовка до міжособистісного спілкування характеризується як складний багатокомпонентний процес, який одночасно передбачає розвиток психічних процесів особистості в кількох напрямках [3] і формує таку її властивість, як комунікабельність, що в умовах інформаційного суспільства, значного розширення ділових, культурних, професійних та інших контактів відіграє особливу роль, забезпечуючи успіх усієї діяльності людини загалом. Якщо ж говорити про педагогічну діяльність учителів початкової школи, то поза комунікативною взаємодією, діалогом і співпрацею на гуманістичних засадах вона взагалі не мислиться.

Нормативне підґрунтя формування комунікативного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів закладене в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції нової української школи, Державному стандарті початкової загальної освіти. Завдання щодо розвитку ключових компетентностей у галузі мови висвітлені в Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти, які ґрунтуються на визнанні комунікативної функції мови як такої, що забезпечує мовленнєву діяльність особистості та є базою для формування її комунікативної компетентності.

За дослідженнями сучасних учених-психологів (Г. Андреева, М. Аргайл, О. Бодальов,

Дж. Брунер, Ю. Ємельянов, Н. Кузьміна, Б. Паригін, Ю. Паскевська, Л. Петровська, В. Рижов, Н. Чепелева, В. Черевко, М. Хофман та ін.), комунікативна компетентність як особистісна характеристика майбутнього педагога відіграє важливу роль в адаптації студентів до навчального процесу ВНЗ та їхній успішності в навчанні, соціальному самопочутті, задоволенні від взаємин із оточенням. Підставою для цих тверджень є дослідження комунікативного підходу в навчанні мови (Н. Бабиць, Г. Богін, Т. Дрідзе, Н. Зарубіна, Г. Золотова, В. Капінос, І. Конфедерат, Н. Лобко-Лобановська, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Н. Онипенко, Л. Паламар, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.); теорії і практики формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів (В. Бадер, Л. Бірюк, М. Вашуленко, Т. Грітченко, Г. Демидчик, В. Усатий та ін.); закономірностей формування комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів (А. Добрович, В. Кан-Калик, О. Коропецька, Л. Овсянецька, Л. Петровська, Т. Яценко, та ін.); лінгводидактичних компетентностей та стратегій мовної освіти (С. Караман, О. Копусь, Ю. Крижанська, О. Любашенко, Н. Остапенко, В. Третьяков та ін.); комунікативних стратегій і тактик майбутніх учителів (Н. Антонова, А. Габідулліна, О. Іссерс, В. Карасик, М. Олешков, Т. Радзієвська, Ю. Романенко та ін.). Водночас в умовах реалізації Концепції нової української школи необхідні інноваційні підходи до формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Метою статті є висвітлення змісту і шляхів реалізації інноваційних технологій у процесі

формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Характеризуючи поняття ключових компетенцій, представники Організації економічного співробітництва та розвитку визначили три категорії цих компетенцій, що є критеріями їх основних переліків: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах. Зокрема, «здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку й тексти означає ефективне використання мов та символів у різноманітних формах і ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань та власних можливостей. Це дає можливість розуміти світ і брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням» [5, с. 24]. Великого значення надається вмінню жити, взаємодіяти, співпрацювати з іншими людьми в полікультурному суспільстві, конструктивно розв'язувати конфлікти.

Л. Мамчур зазначає, що «у сучасному науковому обігу комунікативна компетентність – це здатність доречно і правильно використовувати мову в різноманітних соціально різнотипних ситуаціях спілкування, співвідносити мовні засоби з цілями й умовами спілкування, розуміти стосунки між комунікантами, будувати власне мовлення з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних уявлень і цінностей певної мови» [4, 103–104].

Вивчення й аналіз стану професійно-мовленнєвої та професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів початкової школи в теорії і практиці вищої педагогічної освіти дали підстави вважати, що наявні методики професійно-мовленнєвої підготовки студентів є недостатніми для успішної реалізації мовленнєво-стратегічної комунікації в їхній подальшій професійній діяльності. Тому необхідно якісно змінити підходи до формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, оскільки, як зазначає Д. Хейз, найважливішими професійними характеристиками є особистісний професійний розвиток учителя початкової школи, вміння будувати відносини з дітьми та їхніми батьками, спілкуватися, співпрацювати з іншими людьми [7].

Успішність професійно-комунікативної підготовки майбутніх педагогів залежить від того, наскільки в змісті та методиці експериментального навчання буде забезпечено: використання навчальних дисциплін лінгвістичного, педагогічного та інших циклів, трансдисциплінарних зв'язків між ними як засобу досягнення мети формування комунікативної компетентності студентів; організацію комунікативного освітнього середовища в процесі викладання фахових дисциплін; партнер-

ську взаємодію учасників освітнього процесу, співтворчість, участь студентів у навчальному процесі як його активних суб'єктів; використання методів і прийомів інтерактивного характеру, традиційних та інноваційних технологій із метою оволодіння студентами стратегіями і тактиками професійної комунікації.

Формуючи комунікативну компетентність майбутніх учителів початкової школи засобами навчальних дисциплін, необхідно домогтися не лише формального засвоєння знань з мови та вмінь лінгвістичного аналізу, а й максимально використовувати освітньо-розвивальні можливості всіх навчальних дисциплін. Для цього необхідне корегування змісту дисциплін з урахування вимог до комунікативної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зафіксованих у вітчизняних і міжнародних нормативних актах у галузі освіти, а також забезпечення трансдисциплінарних зв'язків.

Насамперед необхідно визначити комунікативні поняття навігаційного характеру та концептуальні поля взаємопов'язаних комунікативних понять для забезпечення трансдисциплінарних зв'язків. Центральні поняття навігаційного характеру (навігація (лат.) – вибір найвигіднішого шляху) [6, 454] з метою формування комунікативної компетентності студентів – це: «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікація», «дискурс», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика».

Використання трансдисциплінарних комунікативних понять дає змогу: 1) збагатити зміст навчальних дисциплін, надати їм комунікативної спрямованості; 2) побудувати систему формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів за принципами послідовності і наступності, що дозволяє уникнути дублювання тем та зекономити час; 3) забезпечити прагматичну практико-професійну спрямованість навчальних дисциплін, оскільки вивчення кожної теми супроводжується її аналізом із погляду застосування в процесі педагогічного спілкування.

Реалізація процесу формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи – це складний процес, результат якого залежить від злагодженої системи дій викладачів, взаємодії викладачів і студентів, а також активної позиції майбутніх учителів. У цьому зв'язку наскрізною метою процесу формування комунікативної компетентності є організація засобами сучасних інноваційних методів і технологій спільного комунікативного освітнього середовища, де суб'єктами навчального процесу виступають викладач і студент, об'єктом є зміст освіти, який необхідно засвоїти.

Оволодіння понятійним апаратом комунікативної компетентності започатковується з перших днів навчання у ВПНЗ у процесі вивчення дисципліни «Основи педагогіки зі вступом до спеціальності» (1 семестр). Основними формами роботи зі студентами на цьому етапі є лекційні (лекція з елементами диспуту, лекція-прес-конференція, проблемна лекція), практичні заняття; інтерактивні методи (інтелектуальної суперечки, фасилітованого диспуту, групового вирішення проблемних завдань та ін.), методи спостереження, виконання трансдисциплінарних навчальних завдань, розв'язування тестів; технології проблемного, розвивального навчання, розвитку критичного мислення, розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів, технологія навчання як дослідження, когнітивно-гіпертекстова технологія та ін.

Зокрема, мета когнітивно-гіпертекстової технології – засвоєння студентами системи теоретичних знань шляхом активізації їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності на основі спеціально розроблених дидактичних гіпертекстових матеріалів. Завданнями технології є розвиток мотивації формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; засвоєння та використання студентами професійної предметної термінології в процесі спілкування в середовищі ВПНЗ та початкової школи; розвиток культури і техніки мовлення майбутніх фахівців; удосконалення умінь і навичок навчально-пізнавальної культури студентів.

Наскрізною особистісно зорієнтованою технологією, елементи якої необхідно використовувати на всіх етапах формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, є дискурсивна технологія. За словами українського вченого Ф. Бацевича, «сама особистість володіє мовленнєвою ситуацією; вона може піднятися над обставинами спілкування, спрямовувати в необхідному напрямі розвиток дискурсу. Включена в дискурс, вона водночас творить його. А це означає, що в дискурсі втілюються темпераменти, здатність до здійснення певних видів діяльності, зокрема комунікативної, домінуючі почуття і мотиви діяльності, індивідуальні психологічні особливості тощо» [2, 187].

Мета дискурсивної технології – організація на занятті спільної навчально-педагогічної комунікації (спільності дискурсів) з метою формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Завдання технології: 1) оволодіння студентами способами комунікативної взаємодії мовою навчального предмета; 2) формування дискурсивного мислення майбутніх учителів початкової школи на основі інтерсу-

б'єктності; 3) формування діалогічного мислення і поведінки студентів; 4) орієнтація на здатність творчо, нестандартно вирішувати завдання, які виникають у процесі професійної комунікації.

Для здійснення означених вище завдань необхідно створити освітнє середовище, у якому комунікація здійснюється як особистісно значуща для кожного учасника, але одночасно ґрунтується на спільних вимогах до всіх. Це середовище на занятті розглядається як спільна навчально-педагогічна комунікація (спільність дискурсів), заснована на узгодженні позицій, розумінні та взаєморозумінні, у процесі якої відбувається засвоєння змісту навчального предмета шляхом взаємодії викладача і студентів з метою передання, сприйняття, здобування, перероблення інформації та обміну нею. Таке розуміння комунікативного освітнього середовища стає підґрунтям для об'єднання всіх учасників комунікації як одноступенів, які мають спільні погляди на предмет вивчення і здійснюють спільну роботу із засвоєння його змісту.

Комунікативна компетентність майбутніх педагогів у цьому ракурсі виступає як динамічна цілісність, результат спільної особистісно спрямованої діяльності, який фіксується у вигляді дискурсу (тексту) заняття (взаємопов'язаних мікротекстів), рівноцінними співавторами якого виступають викладач і студенти. У такому середовищі студент опиняється в ситуації самостійного засвоєння певного змістового елемента культурно-педагогічного досвіду, який може по-різному трактувати, не ризикуючи бути підданим критиці за помилкові судження, здійснює роботу з власного самовдосконалення, позитивної самооцінки, «переростає» себе, отримуючи задоволення від процесу здобування знань.

У межах дискурсивної технології необхідно з'ясувати, які комунікативні можливості має сучасне заняття у ВПНЗ і яким чином воно повинно бути організоване, щоб реалізувати поставлені цілі. Заняття, адекватне завданням формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, повинно бути дискурсивним за своїм змістом. Таке заняття не можна трактувати в межах традиційного, оскільки воно не вкладається в звичну схему проведення. Викладач у ході дискурсивного заняття повинен свідомо здійснювати комунікативну підготовку студентів залежно від контексту. При цьому він дає змогу майбутнім педагогам гнучко реагувати на нову інформацію, висувати різні варіанти її осмислення, адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, готуючи студентів до постійних змін у процесі спілкування з учнями початкових класів.

Розкриємо основні характеристики дискурсивного заняття: метою цього виду занять є реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; дискурсивне заняття є комплексним висловлюванням, яке створюється всіма учасниками комунікативної взаємодії; комунікативна взаємодія є свідомою діяльністю як викладача, так і студентів; професійно спрямована комунікативна ситуація організовується не формально, а «переживається» студентами спільно з викладачем, у результаті чого формуються особистісні зв'язки і ціннісні відносини між комунікантами, засновані на принципах загальнолюдської моралі, головними з яких є свобода вибору та комунікативна відповідальність, взаєморозуміння і довіра; у процесі дискурсивного заняття студенти оволодівають комунікативними ролями адресата й адресанта у професійно спрямованій комунікативній ситуації, що сприяє зануренню в різні типи педагогічного дискурсу (пояснення наукового поняття, відтворення змісту тексту, міркування, розповідь, бесіда, дискусія, диспут тощо); викладач у дискурсивному занятті виступає в ролі посередника між студентом і галуззю знань як частиною педагогічної культури, фасилітатора, партнера з комунікації, професійного співрозмовника, спостерігача, консультанта залежно від навчальної ситуації; результатом дискурсивного заняття є не передані викладачем, а засвоєні, обґрунтовані та аргументовані знання, здобуті студентами в процесі спільної діяльності; ефективність дискурсивного заняття полягає не тільки в оволодінні знаннями, але й у формуванні мотиваційно-ціннісних, когнітивних, поведінкових, рефлексивно-оцінних характеристик майбутніх учителів як показників сформованості їхньої комунікативної компетентності.

Підготовка викладача до дискурсивного заняття передбачає три етапи. 1 етап (підготовчий) – визначення мети, завдань заняття, форм роботи, надання студентам для ознайомлення інформаційних матеріалів, зразків виконання завдань тощо; продумування ходу комунікативної взаємодії, її стилістики, мовленнєвих засобів; визначення викладачем власної комунікативної ролі, підготовка жанрів дискурсу, їх композиції, продумування особливостей комунікативної поведінки; прогнозування комунікативної поведінки аудиторії, окремих студентів, рівня їхніх предметних та комунікативних умінь; добір відповідних комунікативних стратегій і тактик. 2 етап (здійснення комунікативної взаємодії) – передбачає використання набутих студентами вмінь в умовах штучно створеної професійної соціалізації,

тобто проектування ситуацій комунікативної взаємодії, які можуть виникати в природному середовищі початкової школи. У таких ситуаціях, де інформаційне поле може швидко і непередбачувано змінюватися, майбутні педагоги опиняються в соціальній ролі вчителя і вчаться вільної комунікації, набувають досвіду професійного спілкування, засвоюють педагогічні цінності. Одночасно майбутні педагоги занурюються в предмет викладання, розширюючи свій світогляд. 3 етап (завершення комунікативної взаємодії) – підведення підсумків заняття у вигляді засвоєння когнітивно-комунікативних комплексів (моделей комунікативної поведінки), які супроводжують певну комунікативну ситуацію і є важливими для її розуміння.

В умовах професійної освіти образ адресата (учня, класу) та комунікативної ситуації на заняттях переважно уявний. З метою наближення до практичних умов майбутньої професійної діяльності роботу зі студентами на дискурсивному занятті необхідно здійснювати шляхом аналізу конкретних прикладів зі шкільного життя (відеозаписів уроків, виховних заходів, текстових фрагментів комунікативних ситуацій, записів студентів у щоденниках педагогічної практики тощо).

Під час дискурсивного заняття майбутні вчителі постійно перебувають у процесі активної комунікативної взаємодії. Використовуються різні форми організації навчальної діяльності: фронтальна, індивідуальна, групова; активні методи: доповідь, дискусія, метод групового вирішення проблемних завдань, моделювання, конструювання; специфічні методи навчання професійної комунікації (спілкування в умовах зміни видів діяльності, партнерів, навчальних завдань, метод «золотої середини» (довірливої комунікації) тощо.

Найбільш ефективною формою організації навчання студентів з метою формування їхньої комунікативної компетентності вважаємо групу. Групова робота сприяє створенню єдиного комунікативно-смыслового поля, ситуації розуміння, взаєморозуміння, максимальному розкриттю здібностей та можливостей студентів. В організації групової роботи студентів варто використовувати поради психологів щодо принципів роботи в групі: спілкування на основі довіри; спілкування за принципом «тут і тепер»; відмова від «Я»-висловлювань; щирість спілкування; конфіденційність; активність, відповідальність кожного за результати роботи в групі; повага до того, хто говорить; неприйнятність безпосередніх оцінок людини [1].

Іншим ефективним інструментом формування комунікативної компетентності майбутніх пе-

дагогів є кейс-метод, або метод ситуаційних вправ. Цей метод інтерактивний за своєю суттю і дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Існують різні види кейсів (кейс-ситуація, кейс-проблема, кейс-опис та ін.), що можуть включати такі завдання комунікативного спрямування: проаналізувати педагогічну ситуацію; на основі заданої ситуації сформулювати проблему; розробити серію запитань щодо ситуації; дати відповіді на запитання; запропонувати шляхи вирішення ситуації, використовуючи здобуті знання і досвід; із запропонованих варіантів вибрати правильний розв'язок; самостійно сконструювати ситуацію на основі фактів, що спостерігалися під час проходження педагогічної практики в початковій школі, тощо.

Ще однією технологією, що довела свою ефективність у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, є діалогова технологія. Мета технології – організувати динамічний процес формування комунікативних умінь студентів, що включає оволодіння комунікативними вміннями під час розв'язання завдань різних типів; використання засвоєних зразків комуніка-

вної поведінки в ході імітації професійної діяльності вчителя початкової школи; моделювання студентами комунікативних ситуацій; створення власних зразків комунікативних стратегій і тактик.

Таким чином, у процесі спеціально організованої роботи формуються всі аспекти комунікативної компетентності майбутніх учителів (підготовка до публічних виступів; підготовка до здійснення групової комунікації; підготовка до здійснення міжособистісної комунікації) у різноманітних видах діяльності. Використання інноваційних технологій сприяє створенню єдиного навчального комунікативного середовища, ситуації взаєморозуміння, максимальному розкриттю здібностей та можливостей студентів, розвитку їхньої здатності до співпраці, вміння розуміти партнерів, правильно оцінювати їхні психологічні та емоційні реакції, поважати погляди інших, толерантно вести діалог тощо.

Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до самовдосконалення комунікативної компетентності, а також до реалізації діяльнійшої лінії мовної підготовки молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Барна М. В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів / М. В. Барна // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 12. — С. 50—66.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. — К. : Академія, 2004. — 344 с.
3. Бодалев А. А. Личность и общение : избр. труды / А. А. Бодалев. — М. : Педагогика, 1983. — 272 с.
4. Мамчур Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ / Л. Мамчур // Проблеми підготовки сучасного вчителя. — 2010. — № 2. — С. 99—104.
5. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. — К. : К. І. С., 2003. — 296 с.
6. Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сютя, Т. В. Цимбалюк; за ред. Л. О. Пустовіт. — К. : Довіра : Рідна мова, 2000. — 1017 с.
7. Hayes D. Encyclopedia of Primary Education / D. Hayes. — Abington : Routledge, 2009. — 467 p.

Олияр М. Инновационные технологии формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальной школы

В статье раскрыты содержание и пути реализации инновационных технологий в процессе формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальной школы. Автор предлагает формировать коммуникативную компетентность посредством учебных дисциплин. Использование трансдисциплинарных коммуникативных понятий дает возможность придать учебным занятиям по разным предметам коммуникативной направленности. Когнитивно-гипертекстовая, дискурсивная, диалоговая технологии, метод групповой работы, кейс-метод позволяют организовать динамический процесс формирования коммуникативных знаний и умений студентов.

Ключевые слова: будущий учитель начальной школы, коммуникативная компетентность, инновационные технологии, трансдисциплинарные связи, педагогический дискурс.

Oliar M. Innovative technologies of developing the communicative competence of primary school teachers to be

The article reveals the content and ways of implementation of innovative technologies in the process of developing the communicative competence of primary school teachers to be. The author suggests developing the communicative competence of teachers to be by using the means of the studied disciplines. The use of transdisciplinary communicative notions enables adding a communicative orientation to classes in various subjects. The cognitive-hypertextual, discourse and dialogue technologies, the method of group work and case method make it possible to organize a dynamic process of developing the students' communicative knowledge and skills.

Key words: primary school teacher to be, communicative competence, innovative technologies, transdisciplinary connections, pedagogical discourse.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 378.37.016

Орест ОРИЩУК

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема застосування особистісно орієнтованого підходу у підготовці майбутніх учителів музики до вокально-просвітницької педагогічної діяльності. Розглянуто базові поняття, зокрема виявлено специфічну спрямованість у використанні особистісно орієнтованого підходу в підготовці майбутніх фахівців до вокально-просвітницької педагогічної роботи. Висвітлено основні умови особистісного розвитку майбутнього вчителя, вивчення механізмів його самореалізації, самозахисту, адаптації до соціальних умов, інтеграції, тощо.

Ключові слова: особистість, індивід, індивідуальність, особистісно орієнтований підхід, вчитель музики, вокально-просвітницька педагогічна діяльність.

Небувалий технічно-інформаційний поступ сучасного суспільства спричиняє розвиток прогресивних тенденцій у різноманітних сферах діяльності людини, активізуючи прогресивну спільноту освітян до пошуку новітніх, або відродження прогресивних та апробованих часом технологій, моделей, систем, зокрема у освітньому просторі, фундаментальному і визначальному для історії цивілізаційного поступу інструментарію, завдяки якому відбувається досягнення набутого людською цивілізацією досвіду й традицій, отримання та передачі знаннєвого потенціалу наступним поколінням – просвітництву. Загальновизнано – професія вчителя музики постає у вигляді своєрідного сплаву педагогіки з музичним мистецтвом, і саме в цій єдності полягає причина її самобутності. та специфічний – синкретичний характер діяльності. Визначальною у професійній підготовці майбутніх учителів музики до вокально-просвітницької педагогічної діяльності є роль викладача, від якого значною мірою залежить розвиток вокально-виконавських та просвітницьких знань, умінь та навичок. Не зменшуючи ролі викладача, сучасна мистецька освіта потребує нових підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців, при застосуванні яких гармонійно розвинуться особистісні якості студентів, сформується їх самостійність, проявиться творча індивідуальність, що забезпечує майбутньому вчителю статусу високопрофесійної, інтелігентної, культурної, інтелектуальної, творчої особистості.

На думку Н. Овчаренко, на викладача «нової інформаційної епохи» покладається завдання таким чином організувати навчальний процес, щоб

зрушити внутрішній особистісний потенціал майбутнього вчителя музики і спрямувати його зусилля на самоосвіту та саморозвиток. Концепція становлення майбутнього фахівця як особистості знайшла своє відображення у контексті особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя.

Особистісно орієнтований підхід та особистісно орієнтована освіта – поняття, що відносно недавно з'явилися в українській педагогічній науці. Такі поняття були введені у наукову думку в кінці 80–90-х років ХХ століття і є предметом дослідження багатьох наук. Методологічні основи формування особистості майбутнього вчителя відображені у педагогічних працях сучасних науковців (С. Гончаренко, М. Євтух, А. Козир, Н. Ничкало, В. Орлов, В. Радул, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Табачек та ін.) на засадах професійної підготовки сучасного конкурентоспроможного працівника. Концептуальні положення сфери музичної педагогіки спрямовуються на нагальну потребу до застосування особистісно орієнтованого підходу у мистецькій освіті та на специфіці формування особистості майбутнього вчителя музики – просвітителя – вчителя новітнього формату (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, Л. Арчажникова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Вагомим внеском внеском у становлення даного підходу здійснено відомими вченими-психологами І. Бехом, Л. Виготським, В. Давидовим, О. Леонтьєвим, Г. Костюком та ін.

У педагогічному словнику В. Полонського, знаходимо наступне твердження, що з огляду на всі складові педагогічного процесу, особистісний

підхід передусім змінює його основоположну характеристику – мету, робить головними завдання становлення і розвитку особистісних властивостей суб'єктів освіти – учнів і педагогів, розвиток їх особистісного досвіду. На думку І. Бежа, особистісно зорієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети.

Особистісно орієнтована педагогічна освіта реалізує насамперед людинотворну функцію, що полягає в забезпеченні усвідомлення людиною самої себе, свого образу як неповторної індивідуальності, що є суб'єктом культури, життєтворчості, культуротворчості, а також професійної соціалізації. Дослідниця С. Сисоєва вбачає результатом особистісно зорієнтованої освіти формування компетентної особистості, здатної адаптуватися до вимог сучасного суспільства, ринку праці та особистісно й професійно реалізуватися і розвиватися упродовж життя [9, 21]. Основною відмінною особливістю особистісно орієнтованої професійної освіти майбутнього педагога є інтеграція формування особистісних якостей фахівця і його професійної готовності (за С. Сисоєвою) та, на наш погляд, готовності до безперервного професійного саморозвитку.

З опорою на значущість наукових напрацювань щодо застосування особистісно орієнтованого підходу у мистецькій освіті, є потреба у дослідженні застосування такого підходу у професійній підготовці вчителів музики до вокально-просвітницької педагогічної діяльності.

Мета статті – теоретичне обґрунтування застосування особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музики до вокально-просвітницької педагогічної діяльності, а також аналіз ключових понять «особистість», «індивід», «індивідуальність»; визначення специфічних аспектів застосування особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музики до вокально-просвітницької педагогічної діяльності.

У світлі особистісно орієнтованого підходу визначальним поняттям у нашому дослідженні виступає особистість з високим рівнем свідомості, та спрямованістю діяльності, що зумовлює перехід особи з одного соціального типу до іншого. Видозміна полягає у поєднанні педагогічних та виконавських завдань, які цілком вкладаються у поняття музичного просвітництва, а вокально-просвітницька педагогічна діяльність є різновидом просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики.

Філософія поділяє особи різного соціального типу, психологічного складу, характеру, темпера-

менту на три відносно самостійні категорії: рядову, історичну, видатну особу, що живуть і діють у певному історичному середовищі, їх творчість має соціальний (природний) детермінований характер, що зумовлено економічними, соціальними, культурними, психологічними чинниками. У свою чергу життєтворчість особистості спрямована на створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, які мають суспільне значення. Створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей це Творчість у високому розумінні, яка не може реалізуватися «поза свободою волі всіх дійових осіб» історичного акту. Без свободи не може бути прориву у невідоме відкриття нового в пізнанні, творенні індивідуального та оригінального на практиці.

Поняття індивідуальності суттєво конкретизує поняття людини й індивіда, але недостатньо охоплює свідомо-вольову якість людини. Такий недолік компенсується поняттям особистості, що характеризує, насамперед, суспільно-розвинуту людину. Ми покладаємось на авторитетну думку науковців В. Андрушенка та М. Михальченка, які з огляду на сучасний стан соціальної філософії розглядають поняття особистості, позиціонуючи уявлення про людину як істоту цілісну, яка об'єднує в собі особисті, соціальні і природні якості. Поняття індивідуальності і особистості тісно зв'язані між собою. Індивідуальність виступає тут як суттєва характеристика конкретної особистості, що відбиває спосіб її буття як суб'єкта самостійної діяльності і творчості. Індивідуальне «Я» складає духовно-змістовний центр структури особистості, її внутрішнє ядро. На основі індивідуального «Я» формуються інші соціальні та індивідуальні якості. Особистість та індивідуальність взаємопов'язані і взаємообумовлені: формування якостей особистості тісно зв'язано з індивідуальною самосвідомістю людини, змістом її цінностей, залежить не тільки від становища індивіда у суспільстві, але й від особистого ставлення до свого становища, власної позиції. Це пояснює той факт, що в умовах одного соціального середовища формуються різні типи особистостей.

У психологічному словнику В. Войтко дається визначення поняття «особистість», а саме, що це людина, соціальний індивід, який поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного [1, 71]. Психологи А. Петровський та М. Ярошевський розглянувши поняття «особистість» виокремлюють наступне: особистість – індивід, як суб'єкт соціальних відношень і усвідомленої діяльності. Тобто, поняття «індивід» розглядається багатьма науковцями, як одинична природна істота, представник виду

Homo sapiens, продукт філогенетичного та онтогенетичного розвитку, єдності отриманого від народження і протягом життя. І особистість, і індивід – продукт інтеграції процесів, що забезпечують життєві відношення суб'єктів. Проте є виключна відмінність сутності особистості, яка полягає у наявності специфічних для людини суспільних відношень, у які вона вступає в своїй предметній діяльності. Під кутом зору педагогічної науки погляди на поняття «особистість», трактують її як суб'єкт соціальних взаємозв'язків та відношень, основні якості якої формуються у сумісній діяльності з іншими людьми; до того ж така діяльність проходить як за власними інтересами суб'єкта, так і в інтересах соціуму. На думку багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців сутність особистісно орієнтованого підходу у професійній освіті полягає в усвідомленні себе особистістю у виявленні, розкритті власних можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно-прийнятних самовизначень, самореалізації, самоствердження у майбутній діяльності. Адже саме особистості властива свідомість, певна система потреб, інтересів, поглядів, переконань, розумових, моральних та інших якостей, які внутрішньо визначають її поведінку, надають їй певної цілеспрямованості, стійкості й організованості. Завдяки цьому людина виступає як суб'єкт власної діяльності, передбачає її результати, контролює й несе за неї відповідальність.

Н. Овчаренко продовжує обрану спрямованість та вважає, що особистість є цілісною, її фізичні, розумові, трудові, моральні й естетичні якості взаємопов'язані. Вона характеризується рисами, спільними для всіх людей, і водночас у неї завжди є щось особливе, що відрізняє її від інших, щось індивідуальне. Індивідуальна своєрідність особистості неповторна [3].

Акцентуючи увагу на внутрішніх взаємозв'язках якостей, О. Олексюк вважає, що «особистість» не є сумою зовнішньо пов'язаних елементів, переліком абстрактних якостей, а їхніми взаємозв'язками із суб'єктивним відображенням умов прояву в усій життєдіяльності людини. Сама особистість – це найбільш узагальнена система досвіду життєдіяльності [4, 7]. Досліджуючи психологію музичної діяльності, науковці звертають «Я-концепція, тобто розвиток самосвідомості людини, яка визначилася в цілому, у своїх мотиваційно-сміслових пріоритетах, у своєму відношенні до «близького» і «далекого» оточення, до світу і самого себе, роль особистості є неповторною і незамінною.

Наголошуючи, що особистісно орієнтований підхід у формуванні педагога, це формування його ціннісного ставлення до покоління, О. Отич вважає

за потрібне дослідження умов розвитку людського в людині, вивчення механізмів її самореалізації, самозахисту, адаптації людини до соціальних умов, її інтеграції в суспільство тощо.

У контексті мистецької освіти особистісний підхід, на думку Г. Падалки, ґрунтується на трьох провідних позиціях: спрямування навчального процесу мистецьких дисциплін на розвиток особистості (того хто навчається); втілення особистісно-орієнтованого підходу в мистецькій освіті, що передбачає визнання необхідності максимального сприяння художньому розвитку особистості; реалізації особистісно-орієнтованого навчання в галузі мистецтва, що спрямовано на ствердження суб'єктної ролі того хто навчається у процесі навчання [7, 72–73]. На думку А. Козир, особистісний підхід у процесі музичного навчання сприяє створенню максимально сприятливих умов для розвитку й розкриття здібностей усіх суб'єктів навчального процесу, з врахуванням їх психофізіологічних особливостей [2, 103]. Особистісно орієнтований підхід передбачає створення умов для самореалізації і саморозвитку особистості через пошук новаторських форм її вияву, на основі вокально-виконавських та педагогічних дій, до яких віднесено наступне: формувати прагнення бути неповторною особистістю в мистецтві і педагогіці, шукати оригінального вирішення проблем естетичного виховання підростаючого покоління, зокрема засобами вокально-просвітницької педагогічної діяльності.

Впровадження особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів музики до вокально-просвітницької педагогічної діяльності відбувається за умов: опори на результати індивідуальної діагностики (вокально-виконавської та просвітницької складових); впровадження проєктувальних підходів (створення пілот-проєктів просвітницьких програм); розробка комунікативної стратегії (вербально-артистична взаємодія зі слухачами), яка виокремлює потребу у віднайденні дієвих важелів у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики (базовий репертуар, артистизм, культура сценічного виконання, вербалізація змісту, переключення з режиму вокального виконання до режиму мовлення) – майбутнього вчителя музики – вокаліста-просвітителя – яскравої, неповторної особистості.

З огляду на спрямування дослідження, особистісно орієнтований підхід передбачає не лише вокальний розвиток, вивчення вокального твору, освоєння цінностей, що зумовлюють формування особистісного смислу, найголовніше ним передбачено трансформацію авторського смислу та трансляцію його на широкий загал, тобто передачу

ціннісних смислів засобами вокального мистецтва. У цьому контексті, кожному студенту пропонується стартова індивідуальна програма, це особистісно орієнтований вокально-просвітницький план, який передбачає зростання майбутнього фахівця не тільки як вокаліста-виконавця, а і як просвітителя, організатора, дослідника: а) план концертних виступів студента на один навчальний рік; б) самоосвітній цикл за спецкурсом Т. Жигінас «Методика концертного просвітництва»; в) план впровадження вокальних творів з підготовленими просвітницькими резюме та їх апробація у наукових студентських товариствах, під час проходження педагогічної практики. Ведення особистісно-орієнтованого плану фіксується у «Портфолію вокаліста-просвітника» в який заносяться вокально-просвітницькі досягнення студентів (відео, фото, подяки, грамоти тощо). Окрім цього у проблемних гуртках надаються методичні рекомендації з організації музично-просвітницької роботи у ЗОШ та позашкільлі, відпрацьовуються просвітницькі техніки для вокалістів-просвітників, формується просвітницька креативність (сценічна мобільність, увага, розвивається пам'ять та інтуїція, творча фантазія тощо).

Створення особистісно орієнтованого плану розвитку кожного студента забезпечує створення індивідуального педагогічного стилю, який відпрацьовується під час розробки педагогічних коментарів до окремих вокальних творів, згодом ство-

рюються композиції вокально-просвітницького педагогічного напрямку, розробляються сценарії просвітницьких заходів розрахованих на шкільну аудиторію.

Вивчення дієвих важелів застосування особистісно орієнтовано підходу у професійній підготовці майбутніх учителів музики до вокально-просвітницької педагогічної діяльності дало змогу визначити стратегію подальшої роботи з формування вокально-педагогічної культури вчителя-просвітителя, пам'ятаючи, що навіть невеликий за об'ємом голос, дає можливість досягнути високих результатів у вокально-педагогічній діяльності (Н. Овчаренко), ми додамо що вокальне виконавство у аспекті музичного просвітництва дієвий засіб естетичного урізноманітнення роботи музично-просвітницького напрямку майбутнього вчителя музики.

Отже, концептуальним положенням у виявленні значущих важелів особистісно орієнтованого підходу у процесі підготовки майбутніх учителів музики є мотивація до вокально-просвітницької педагогічної діяльності та усвідомлення себе особистістю, розкриття власних вокальних можливостей, становлення педагогічної самосвідомості у здійсненні особистісно-значущих і суспільно-цінних просвітницьких проектів у вокально-просвітницькій педагогічній діяльності – особистого включення в процес Учителювання в найвищому розумінні його змісту – сіяти Розумне, Добре, Вічне.

Список використаних джерел

1. Войтко В. І. Психологічний словник / В. Войтко. — К. : Вища школа, 1982. — 215 с.
2. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти:[монографія] / А. В. Козир. — К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. — 378 с.
3. Овчаренко Н. А. Основи вокальної методики : [науково-методичний посібник] / Наталія Анатоліївна Овчаренко. — Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. — 116 с.
4. Олексюк О. М. Методика викладання гри на народних інструментах : навч. посіб. / О. М. Олексюк. — К. : ДАККиМ, 2004. — 135 с.
5. Орлов А. Б. Психология личности в сущности человека: парадигмы, проекции, практики: учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов / А. Б. Орлов. — М. : Академия, 2002. — 270 с.
6. Павлова Н. С. Особистісно орієнтований підхід як основа формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів інформатики / Н. С. Павлова, І. С. Войтович // Міжвузівський збірник «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво». — Луцьк. 2011. — Вип. 14. — С. 137.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. — К. : Освіта України, 2010. — 274 с.
8. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М. : Высшая школа, 2004. — 512 с., с. 110.
9. Сисоева С. Професійна підготовка в контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти / С. Сисоева. // Педагог професійної школи: зб. наук. пр. / [упоряд. : Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак]. — К. : Науковий світ, 2003. — Вип. 5. — С. 20-24.

References

1. Voytko V. I. Psykholohichnyy slovnyk / V. Voytko. — K. : Vyshcha shkola, 1982. — 215 s.
2. Kozyr A. V. Profesiynna maysternist' uchyteliv muzyky: teoriya i praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity: [monohrafiya] / A. V. Kozyr. — K. : NPU imeni M. Drahomanova, 2008. — 378 s.
3. Ovcharenko N. A. Osnovy vokal'noyi metodyky : [naukovo-metodychnyy posibnyk] / Nataliya Anatoliyivna Ovcharenko. — Kryvyi Rih: Vydavnychy dim, 2006. — 116 s.
4. Oleksyuk O. M. Metodyka vykladannya hry na narodnykh instrumentakh : navch. posib. / O. M. Oleksyuk. — K. : DAKKiM, 2004. — 135 s.

5. Orlov A. B. *Psykholohyya lychnosty v sushchnosty cheloveka: paradyhmy, proektsyy, praktyky: uchebnoe posobyе dlya studentov psykholohycheskykh fakul'tetov vuzov* / A. B. Orlov. — M.: Akademya, 2002. — 270 s.
6. Pavlova N. S. *Osobystisno oriyentovanyy pidkhid yak osnova formuvannya profesiynykh kompetentnostey u maybutnikh vchyteliv informatyky* / N. S. Pavlova, I. S. Voytovych // *Mizhvuzivs'kyi zbirnyk «Komp'yuterno-intehrovani tekhnolohiyi: osvita, nauka, vyrobnytstvo»*. — Luts'k. 2011. — Vyp. 14. — S. 137
7. Padalka H. M. *Pedahohika mystetstva (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin)* / H. M. Padalka. — K.: Osvita Ukrainy, 2010. — 274 s.
8. Polonskyi V. M. *Slovar' po obrazovannyu y pedahohyke* / V. M. Polonskyi. — M.: Vysshaya shkola, 2004. — 512 s., c. 110.
9. Sysoyeva S. *Profesiyna pidhotovka v konteksti osobystisno-oriyentovanoi paradyhmy osvity* / S. Sysoyeva. // *Pedahoh profesiynoi shkoly: zb. nauk. pr. / [uporyad.: N. H. Nychkalo, O. I. Shcherbak]*. — K.: Naukovy svit, 2003. — Vyp. 5. — S. 20—24.

Оришук О. Личностно ориентированный подход в профессиональной подготовке будущих учителей музыки к вокально-просветительской педагогической деятельности

В статье рассматривается проблема применения личностно ориентированного подхода в подготовке будущих учителей музыки к вокально-просветительской педагогической деятельности. Рассмотрены базовые понятия, в частности обнаружено специфическую направленность в использовании личностно ориентированного подхода в подготовке будущих специалистов к вокально-просветительской педагогической работе. Освещены основные условия личностного развития будущего учителя музыки, изучение механизмов его самореализации, самозащиты, адаптации к социальным условиям, интеграции и тому подобное.

Ключевые слова: личность, индивид, индивидуальность, личностно ориентированный подход, учитель музыки, вокально-просветительская педагогическая деятельность.

Orishuk O. Personally oriented approach in vocational training of future music teachers for vocational and educational pedagogical activity

The article deals with the problem of applying a personality-oriented approach in the preparation of future music teachers for vocational and educational pedagogical activity. The basic concepts are considered, in particular, a specific orientation in the use of a person-centered approach in training future specialists for vocational and educational pedagogical work was revealed. The main conditions for the personal development of the future music teacher, studying the mechanisms of his self-realization, self-defense, adaptation to social conditions, integration, and the like are covered.

Keywords: personality, individual, individuality, person-oriented approach, music teacher, vocal-educational pedagogical activity.

Стаття надійшла до редколегії 12.12.2017

УДК [378.09.12:005.963](477)

Катерина ОСАДЧА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету, м. Мелітополь, Україна
e-mail: okp@mdpu.org.ua

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ТЬЮТОРСТВА В ОСВІТІ УКРАЇНИ

У статті на основі дослідження розвитку освіти в Україні від часів її зародження у XII ст. до сьогодення здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку інституту тьюторства в Україні. У результаті виділено п'ять періодів еволюції тьюторства в Україні: зародження світоглядних позицій тьюторства; започаткування ідей гуманізму, особистісного та індивідуального підходу; розвиток інституту наставництва та формування педагогічної думки стосовно вимог до учителя; урізноманітнення поглядів щодо освіти підростаючого покоління, оформлення та усталення ідей тьюторства.

Ключові слова: становлення тьюторства, історія тьюторства, періодизація, тьютор, тьюторство.

Нині все виразніше виявляється суперечність між вимогами до особистості й діяльності педагогів та фактичним рівнем готовності випускників вищих педагогічних навчальних закладів до здійснення професійної діяльності в умовах додатко-

вої, інформальної та інклюзивної освіти, електронного та дистанційного навчання, що вимагає вільного оперування індивідуальними практиками навчання. Тому актуальним стає завдання історико-педагогічного аналізу тьюторства не для того,

щоб реплікувати досвід минулого, але щоб продовжувати традиції в новому контексті.

Аналізуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності ми спираємося і на історико-педагогічні дослідження та на сучасні наукові праці. Основою для вирішення завдань є розвідки, присвячені історико-педагогічним аспектам тьюторства (Е. Гордон, Р. Морган, Ч. О'Мейлі, Дж. Понтічелл, Р. В. Шаран та ін.) та проблемам підготовки педагогічних працівників до тьюторської діяльності (М. В. Іващенко, Т. М. Ковальова, В. М. Кухаренко, Б. І. Шуневич). Проте ґрунтовного дослідження становлення тьюторства і виділення періодів його еволюціонування у наукових працях не було здійснено. Тому метою статті є здійснення історико-педагогічного аналізу тьюторства в Україні для виділення періодів його становлення в Україні.

Дослідники джерел тьюторства (Ед. Гордон, Ел. Гордон, В. В. Максимов, Т. М. Ковальова, В. М. Кухаренко) зазначають, що з часів появи перших університетів у Європі (Оксфордський, Кембриджський університети) тьюторство спочатку виконувало функції супроводу отримання університетської освіти. Тьютор не отримував для цього ніякої спеціальної педагогічної освіти, він передавав свій досвід самоосвіти в силу того, що володів технікою рефлексії і передачі знань, залишаючись в повному сенсі університетської фігурою.

У ці часи в Україні (XII–XIV ст.) виникали перші школи у Київській Русі, де у зв'язку із тим, що контингент школярів був не великим, широко застосовувалися індивідуальні методи навчання [3, 73]. В основному навчання базувалося на церковних засадах. У церковному навчанні можна виділити два аспекти, що вбачаються важливими для нас у відношенні можливості реконструкції історичних основ тьюторства. Як зазначає І. Д. Проскуровська, перший аспект полягає у тому, що людина проходить шлях освіти себе – набуття в собі Людини, в якому діє Божественна сила і яким кожен монах покликаний стати, шлях внутрішнього визволення в відкритості Богу. Другий аспект можна сформулювати як «проповіді про правила поведінки в сфері Духа». Як правило, шлях ченця відзначений не тільки його особистими зусиллями. Він пов'язаний з наставником (духівником), якому монах довіряє, як син, будучи впевненим, що в ньому проявляється дбайливе і вимогливе батьківство Бога. Завдяки впливу духівника шлях кожного ченця стає індивідуальним щодо часу, ритму і способів шукання Бога, і саме тому в чернецтві проявляється велика різноманітність виразів общежительного і відлюдницького характеру [10, 78].

У період Відродження в Україні (XVI–XVII) освіта характеризувалася гуманізмом та демократичними цінностями. Так за змістом і рівнем освіти не поступаючись школам Західної Європи, братські школи за організацією навчання і розпорядком шкільного життя перевищували західно-європейську школу того часу. Братолюбіє – основна засада братств, передбачало терпимість і шанобливе ставлення один до одного, обов'язковою була допомога всім, хто цього потребував [13, 11]. У козацьких школах, де учителями були козаккобазрі, заняття з учнями проводили індивідуально. У січовій школі було реалізовано принцип гармонійного виховання людини, бо поруч із загальноосвітніми предметами багато уваги приділялося психофізичному вдосконаленню майбутніх козаків. Підлітки і юнаки охоче брали приклад з дорослих, які відчували психологічний комфорт завдяки тому, що однаковою мірою турбувалися про свій інтелектуальний, моральний, духовний і фізичний розвиток. Це створювало в них настрій внутрішнього задоволення, хорошого самопочуття, сприяло єдності слова і діла, думки і вчинку, гармонії душі й тіла [3, 78–82]. Отже, гуманістичні ідеї та увага до індивідуальних рис особистості у братських та козацьких школах, а також поява постаті наставника, які здійснювали індивідуальний підхід до особистості, свідчать про розвиток тьюторських ідей в Україні цього періоду.

В Україні в цей період відбувається розвиток вищої освіти завдяки появі ота колегіумів. Києво-Могилянська Академія дотримувалася гуманістичних та просвітницьких ідей. Проголосивши себе всестановим закладом, Академія ніколи не порушувала цього задекларованого принципу, намагаючись дати знання якнайбільшій кількості молоді. Так у академічній інструкції з новоприбулими префектів попереджали: «Якщо попадеться зовсім тупий, не приймати, бо літа втратить, а нічому не навчиться, а тим часом гадатиме, що він мудрий. А якщо котрий прикидатиметься тупим, щоб його відпустили додому, досвідчений вчитель знайде як його спокусити й істину вивідати» [13, 118]. Тобто ідеї особистісного підходу були закладені у навчальному процесі Києво-Могилянській академії. На відміну від російської освіти того часу, в Україні під впливом європейської культури для молодих людей формувалося необхідне середовище для становлення особистості. Так завдяки проведенню диспутів у Києво-Могилянській академії формувалася атмосфера толерантності, терпимості до чужих думок та середовище для вільного обміну ідеями і думками.

У цей час важливим для з'ясування історичних основ тьюторства в Україні є погляди і педа-

гогічна діяльність Г. С. Сковороди, який у своїх притчах, віршах, збірці «Сад божественний пісень», байках та листах звертався до проблем виховання, обґрунтовуючи принцип гуманізму та природо відповідності у вихованні. Заслугою просвітителя-гуманіста є те, що він розкрив принцип гуманізму як розуміння вихователем думок, переживань та прагнень дитини, віру у благородне особистісне начало та в силу виховання. Він вважав, що цей принцип реалізується лише за умови, коли вихователь виявлятиме високу чуйність і повагу до вихованця [3, 94–97].

Згодом під впливом Російської імперії, Австро-Угорщини та Польщі у XVIII–XIX ст. Україна прийняла німецьку модель університету, якій не властивий був інститут тьюторів. Російський уряд намагався заводити свої урядові школи з однонамітною організацією, однаковими програмами та вимогами. Тобто умов для виникнення внутрішнього і зовнішнього вільного і відкритого освітнього простору та його супроводу в ньому не було. Проте ідеї О. В. Духновича, Т. Г. Шевченка, П. О. Куліша, М. І. Костомарова сприяли розвитку прогресивних думок в українській освіті тих часів. Виходячи з принципу природовідповідності О. В. Духнович вимагав врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців. Для того, щоб дитина не зневірилася у власних силах, щоб не гальмувався її розвиток, педагог вважав важливим дотримання принципу доступності у навчанні [3, 108–109].

Слід зазначити, що на відміну від англійської освіти в Україні до XX-го ст. тьюторських практик не виникало, а натомість існував інститут наставників та гувернерів, а згодом – репетиторів. Наставництво, як прообраз тьюторства, складалося швидше серед домашніх вчителів. У цей період видатними педагогами і діячами XIX ст. такими як І. Я. Франко, К. Д. Ушинський, С. Ф. Русова, Б. Д. Грінченко були закладені передумови виникнення тьюторства в Україні [8]. Історичні події кінця XIX-початку XX ст. не сприяли розвитку педагогічної думки у руслі пошуку нових форм освіти особистості.

У XX ст. в Україні формувалася радянська система освіти, в якій з початку (1920–1930-ті роки), у центрі залишалась дитина, індивідуальність, формування «нової людини». Педагогіку особистості та принцип гуманізму відстоював український радянський педагог О. Ф. Музиченко, зазначаючи, що «виховання і навчання повинні творитися з середини учня, а не ззовні, виховання і навчання повинні складатися не із зовнішнього впливу вчителя на учня, а з діяльності самого учня» [6, 8].

У наступні роки (наприкінці 1930-х у 1950-х роках) ідеї колективізму починають все більше впливати на освітню теорію і практику. Вони як антитези індивідуалізму, особистісному розвитку надовго стали домінантами радянської педагогіки. У педагогіці постало питання плановості виховної й навчальної роботи в школі за аналогією з першим п'ятирічним планом розвитку СРСР, впровадилася упорядкована робота школи зі стабільними програмами, підручниками, що спиралась на наступність, послідовність, цілісність [11, 11–13]. Але прогресивні українські радянські педагоги і педагоги українського походження, що емігрували закордон, розуміли, що авторитарна система навчання не дозволяє розвинути усіх здібностей дитини і навіть спотворює процес формування особистості молодшої людини, тому піднімали це питання у своїх працях.

І. І. Огієнко одним із головних принципів виховання (розглядаючи поряд з природовідповідністю, народністю, індивідуалізацією, демократизацією, етнізацією, інтегрованістю і безперервністю) називав гуманізацію, в основі якої лежать повага до особистості, створення умов для формування кращих якостей та розвиток здібностей вихованців, а також гуманізація взаємин між вихователями і вихованцями [4]. На індивідуальних відмінностях учнів, які треба враховувати у процесі навчання звертав увагу також і В. О. Сухомлинський, зазначаючи, що «всі діти не можуть бути з однаковими здібностями, і найважливіше завдання школи – виховання здібностей» [12, 425]. Розвиваючи думку про суб'єктну позицію учня Г. Г. Ващенко підкреслював, що «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», також «треба, щоб вона свідомо входила в норми суспільного життя, а це можливе лише тоді, коли дитина в процесі виховання, суб'єктивно будучи самостійною, об'єктивно перебуває під продуманим і мудрим керівництвом педагога [1]. Отже, ідеї суголосні тьюторській позиції ми простежуємо у працях українських педагогів І. І. Огієнко, В. О. Сухомлинський та Г. Г. Ващенко.

У 60–70-х роках в українську радянську дидактику ввійшли такі ідеї як програмоване, проблемне, розвивальне навчання, пізнавальна активність школяра, поетапне формування знань, ідеї розвитку і навчання дитини, їх взаємозалежність і різниця між ними тощо, які в цілому можна класифікувати як радянську дидактику, яка вперше в такому системному й логічно вмотивованому

вигляді була розроблена радянською педагогікою. Не зважаючи на реформування освіти наприкінці 70-х – на початку 80-х років, серед широкого загалу учительства зростало невдоволення станом справ у освіті, здійснювалися ініціативні пошуки зміни й заміни організації та методики навчання, особливо окремих шкільних предметів [11, 20–21]. Проте позиція тьюторства не озвучувалася.

У 90-х роках минулого століття криза традиційної моделі організації радянської школи спонукала до пошуку нових шляхів індивідуалізації освіти в Україні. У ці роки, як зазначає О. В. Сухомлинська, педагогічна наука значно відставала у своєму поступі від ініціативи й творчості вчителів, які, об'єднавшись у громадські спілки, висунули нову ідеологію освіти, яка сконцентрувалася на ідеях демократизації, гуманізації освіти, особистісно орієнтованого підходу до кожної дитини, задекларувавши свободу і співробітництво наріжними каменями нової ідеології [11, 21]. Українські педагоги були активними учасниками руху співробітництва, і серед них В. Ф. Шаталов, А. Б. Резнік, О. А. Захаренко, М. П. Гузик та ін.

В. Ф. Шаталов відзначав важливість того, щоб учні відчували себе повноправними і повноцінними людьми у процесі навчання. Він широко пропагував методичні прийоми, що сприяють ствердженню у кожному учні відчуття власного достоїнства, наростаючого припливу сил [14, 51–52]. Важливим для реконструкції історичних основ тьюторства у педагогіці В. Ф. Шаталова вважаємо те, що педагог пропонує дозволяти учням вільний вибір завдань, зауважуючи, що розкутість, що створюється при цьому, дозволяє учневі вчитися переможно [14, 23–24].

Дослідження педагогічної спадщини А. Б. Резніка свідчить, що у своїй науковій та практичній діяльності він пропагував ідеї педагогіки співробітництва, створюючи модель школи з гуманними, гармонійними стосунками. Видатний педагог гуманіст О. А. Захаренко у своїх працях та педагогічною діяльністю відстоював ідеї системи навчально-виховної роботи, яка забезпечувала формування толерантної особистості школяра, готової до співробітництва, сприяла розвитку здібностей кожної дитини до творчої діяльності. Організатор першої в Україні авторської школи М. П. Гузик запропонував у дисертаційній роботі [2] дидактично-методичну систему і оригінальну модель школи-комплексу, в основі яких лежить особистісно-орієнтована система шкільної освіти, орієнтована на реалізацію і розвиток властивого кожній окремій дитині власного таланту. У вітчизняній педагогіці виникає і закріплюється ідея персоні-

фікації навчання, що також є одним із стрижнів тьюторства.

Таким чином, досвід педагогів та учителів новаторів 80-90-х років створив передумови для вдосконалення та поступового реформування освіти України після проголошення незалежності. Завдяки розвитку різноманіття педагогічних думок і пропозицій 90-х років щодо модернізації освітнього процесу у країні на теренах наукової думки і виникло поняття «тьютор».

Наприкінці 1990-х років тьюторство в Україні почало розвиватися як самостійне педагогічне явище. Спочатку більше уваги науковців привернула діяльність педагога в умовах дистанційного навчання (Г. С. Молодих, Т. І. Койчева, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, Н. Є. Твердохлебова). Тому поштовхом для розвитку інституту тьюторства в Україні ми вважаємо розвиток дистанційних технологій навчання.

На сучасному етапі в Україні існують і продовжують запроваджуватися тьюторські практики. Зокрема, у приватній школі «Афіни» (Київ) по суті тьюторство послідовно розвивалося протягом всіх 20 років існування школи. Нині функції тьютора у школі полягають у тому, щоб допомагати школяреві і його батькам вибрати індивідуальний шлях в освіті XXI століття; вибудувати простір і час життя школяра в школі таким чином, щоб жодна хвилина не пропала даремно, доцільно обираючи заняття і теми для вивчення; допомагати школяреві використовувати вільний час для підготовки до заліків та чистої творчості – індивідуальної або колективної; допомагати школяреві вибрати «справу життя» (хоча б на сьогоднішній день). Тьюторська модель супроводу учнів у школі полягає у тому, що за кожною дитиною закріплений його особистий дорослий наставник (тьютор).

Серед вітчизняних досліджень (М. В. Іващенко, Т. І. Койчева, В. М. Кухаренко, Б. І. Шуневич) останнього десятиріччя основна увага приділяється висвітленню діяльності тьютора у системі дистанційної освіти (ДО). Згодом дослідницьке поле цього явища було розширене, і у вітчизняних наукових працях було висвітлено проблеми впровадження модульно-тьюторської технології навчання (О. В. Попович), тьюторського супроводу фахово-орієнтованої практики студентів (А. О. Ткачук), готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора (М. В. Іващенко), формування ціннісно-сислової готовності до тьюторської діяльності у магістрів гуманітарних спеціальностей (А. К. Сучану).

У 2011 році біла створена «Тьюторська асоціація України»

ссылки не найден, метою якої стала просвітницька і громадська діяльність, впровадження індивідуалізації в освіті і розвиток системи тьюторів (наставників). За сприянням асоціації у 2015 році запроваджено проект «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті», метою якого є дослідження та визначення оптимальних умов, які забезпечують постійний розвиток дитини, при здійсненні педагогічної технології тьюторства, адаптованої до умов та можливостей загальноосвітніх закладів України та в умовах сім'ї [9].

Нині в Україні здійснюється впровадження тьюторства у роботу загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів. Зокрема у 2011–2016 навчальному році колективом СЗШ № 168 (м. Київ) проводилося дослідження на тему «Організація тьюторського супроводу допрофесійної підготовки та профільного навчання в інклюзивному загальноосвітньому навчальному закладі», в ході якого з метою профілізації учнів старшої школи було запроваджено тьюторський супровід учнів з особливостями розвитку. Він полягав у організації роботи з виявлення і розвитку пізнавальних інтересів школярів, створення умов для осмислення дітьми свого освітнього самовизначення шляхом вибору способів, форм, методів і видів навчання в певній педагогічній системі [7].

У 2016 році відповідно до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності МОН України оголошено про проведення всеукраїнського експерименту з упровадження науково-педагогічного проекту «Школа тьюторської майстерності». Отже на сучасному етапі спостерігається як теоретичне так і практичне осмислення ідеї тьюторства в освітній системі України.

Узагальнення результатів історико-педагогічного аналізу становлення тьюторства в Україні дало змогу нам визначити етапи цього процесу:

1-й період – XII–XIV ст. – зародження світоглядних позицій тьюторства, пов'язаних із тим, що особистість проходить шлях самопізнання і самоосвіти у церковному навчанні під керівництвом наставника (духівника).

2-й період – XVI–XVII ст. – започаткування ідей гуманізму, особистісного та індивідуального

підходу у літературі (Г. С. Сковорода), вищих навчальних закладах (Києво-Могилянська академія, Львівський університет) та середовищі братських і козацьких шкіл, висування на перший план постаті наставника молодого покоління.

3-й період – XVIII–XIX – розвиток інституту наставництва; формування вітчизняної педагогічної думки щодо вимог та функцій учителя, зокрема уявлення про роль наставника не лише як вчителя-предметника, а й педагога, що формує тіло, душу, характер і моральність учня (К. Д. Ушинський); зародження ідей суб'єкт-суб'єктного навчання (І. Я. Франко), індивідуалізації освіти (С. Ф. Русова, Б. Д. Грінченко).

4-й період – 20–70-ті роки XX століття – урізноманітнення поглядів щодо освіти підростаючого покоління: від дитиноцентрованості, педагогіки особистості та принципу гуманізму у 20–30-х роках через відхилення принцип індивідуалізації на користь колективізму й уніфікації у 30–50-х роках до розвитку ідей програмованого, проблемного, розвивального, діяльнісного навчання у 60–70-х роках.

5-й період – кінець XX-го початок XXI століття – оформлення та усталення ідей тьюторства в освіті України, пошук нових шляхів індивідуалізації освіти, розвиток педагогіки співробітництва, персоніфікації навчання, розвиток тьюторства як самостійного педагогічного явища, спроби професіоналізувати тьюторську діяльність, формування і розвиток тьюторських практик, наукове осмислення тьюторської діяльності.

Таким чином, аналіз генези розвитку освіти в Україні від часів її зародження у XII ст. до сьогодення дав змогу здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку інституту тьюторства в Україні і виділити 5 періодів його еволюції: зародження світоглядних позицій тьюторства, започаткування ідей гуманізму, розвиток інституту наставництва, урізноманітнення поглядів щодо освіти підростаючого покоління, оформлення та усталення ідей тьюторства. У подальших дослідженнях вважаємо доцільним на основі аналізу вітчизняного досвіду виділити сучасні моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання : Підручник для педагогів / Г. Ващенко. — Київ, Українська Видавнича Спілка, 1997. — 441 с.
2. Гузик М. П. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі : дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / Гузик Микола Петрович. — К., 2004. — 238 с.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посіб. / М. В. Левківський. — К. : Центр учбової літератури, 2016. — 190 с.
4. Марушкевич А. А. Науково-педагогічна спадщина Івана Огієнка в контексті розвитку національної освіти і виховання в Україні : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Марушкевич Алла Адамівна. — К., 2004. — 402 с.
5. Махов А. П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Махов Александр Павлович. — Нижний Новгород, 2012. — 185 с.

6. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці / О. Ф. Музиченко. — К., 1919. — 109 с.
7. Організація тьюторського супроводу допрофесійної підготовки та профільного навчання в інклюзивному загальноосвітньому навчальному закладі [Електронний ресурс]. — Режим доступу: URL: <http://ndl.ippo.kubg.edu.ua/?p=62>.
8. Осадча К. П. Становлення тьюторства в освіті України / К. П. Осадча // International scientific and practical conference "Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine": Conference Proceedings, May 5—6, 2017. Sandomierz. — P. 18—21.
9. Проект «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: URL: <http://www.imzo.gov.ua/diyalnist/innovatsiyna-ta-doslidno-eksperymentalna/doslidno-eksperymentalnoyi-roboti-na-bazi-eksperymentalnih-navchalnih-zakladiv-vseukrayinskogo-rivnya/proekt-tyutorskatehnologiya-yak-zasib-realizatsiyi-printsipu-individaizatsiyi-v-osviti>.
10. Проскуровская И. Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) / И. Д. Проскуровская // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. — 2009. № 2 (6). — С. 71—81.
11. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції / О. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. — 2014. — Вип. 1. — С. 4—24.
12. Сухомлинський В. О. Обережно : Дитина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. — Т. 5. — Київ, 1977. — 639 с.
13. Хижняк З. І. Історія Києво-Могилянської академії / З. І. Хижняк, В. К. Маньківський. — К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. — 184 с.
14. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. — Архангельск Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. — 383 с.

References

1. Vashchenko, H. (1997). Zahalni metody navchannia [General teaching methods]. Kyiv: Ukrainska Vydavnycha Spilka [in Ukrainian].
2. Huzyk, M. P. (2004). Kombinovana systema orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v zahalnoosvitnii shkoli [Combined system of organization of educational process in general education school]. (PhD dissertation). APN Ukrainy, Kyiv [in Ukrainian].
3. Levkivskiy, M. V. (2016). Istoriia pedahohiky [History of pedagogy]. Kyiv: Tsentri uchbovoi literatury [in Ukrainian].
4. Marushkevych, A. A. (2004). Naukovo-pedahohichna spadshchyna Ivana Ohienka v konteksti rozvytku natsionalnoi osvity i vykhovannia v Ukraini [The scientific and pedagogical heritage of Ivan Ohienko in the context of the development of national education and education in Ukraine]. (Doctoral dissertation). Kyivskiy natsionalnyi universytet im. Tarasa Shevchenka, Kyiv [in Ukrainian].
5. Makhov, A. P. (2012). Nauchno-praktycheskiye osnovy formirovaniya tiutorskoi pozytsyyi pedahoha [The scientific and practical foundations for the formation of the teacher's tutoring position]. (PhD dissertation). Nyzhnyi Novhorod [in Russian].
6. Muzychenko, O. F. (1919). Suchasni pedahohichni techii v Zakhidnii Yevropi i Amerytsi. [Modern pedagogical trends in Western Europe and America]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Naukovo-doslidna laboratorii eksperymentalnoi pedahohiky ta pedahohichnykh innovatsii (2014). Orhanizatsiia tiutorskoho suprovodu doprofesiynoi pidhotovky ta profilnoho navchannia v inkluzyivnomu zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi. [Organization of tutor support for pre-professional training and profile education in an inclusive general educational institution]. Retrieved from <http://ndl.ippo.kubg.edu.ua/?p=62> [in Ukrainian].
8. Osadcha, K. P. (2017). Stanovlennia tiutorstva v osviti Ukrainy [The formation of tutoring in the education of Ukraine]. Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine. Sandomierz [in Ukrainian].
9. Instytut modernizatsii zmistu osvity (2015). Proekt «Tiutorska tekhnolohiia yak zasib realizatsii pryntsypu indyvidualizatsii v osviti» [Project «Tutoring technology as a means of implementing the principle of individualization in education»]. Retrieved from <http://www.imzo.gov.ua/diyalnist/innovatsiyna-ta-doslidno-eksperymentalna/doslidno-eksperymentalnoyi-roboti-na-bazi-eksperymentalnih-navchalnih-zakladiv-vseukrayinskogo-rivnya/proekt-tyutorskatehnologiya-yak-zasib-realizatsiyi-printsipu-individaizatsiyi-v-osviti> [in Ukrainian].
10. Proskurovskaia, Y. D. (2009). Opit rekonstruktsyy ystorycheskykh osnovanyi tiutorstva (na materyale ystorry anghliyskykh unyversytetov) [The experience of reconstructing the historical foundations of tutoring (on the basis of the history of English universities)]. Vestn. Tom. hos. un-ta. Fylosophiya. Sotsyolohiya. Polytolohiya, 2 (6), 71-81 [in Russian].
11. Sukhomlynska, O. (2014). Radianska pedahohika yak ideolohiia: sproba istorychnoi rekonstruktsii [Soviet pedagogy as an ideology: a test of historical reconstruction]. Istoryko-pedahohichniy almanakh, 1, 4-24 [in Ukrainian].
12. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Oberezhno : Dytna [Caution: Baby]. (Vol. 5). Kyiv [in Ukrainian].
13. Khyzhniak, Z. I. & Mankivskiy, V. K. (2003). Istoriia Kyievo-Mohylianskoii akademii [History of Kyiv Mohyla Academy]. Kyiv: Vyd. dim «KM Akademii» [in Ukrainian].
14. Shatalov, V. F. (1990). Pedahohicheskaya proza [Pedagogical prose]. Arkhanhelsk Sev.-Zap. kn. yzd-vo [in Russian].

Осадчая Е. П. Историко-педагогический анализ становления тьюторства в образовании Украины

В статье на основе исследования развития образования в Украине со времен ее зарождения в XII в. по настоящее время осуществлен историко-педагогический анализ развития института тьюторства. В результате выделено пять периодов эволюции тьюторства в Украине: зарождение мировоззренческих позиций тьюторства; появление идей гуманизма, личностного и индивидуального подхода; развитие института наставничества и формирование педагогической мысли относительно требований к учителю; разнообразие взглядов относительно образования подрастающего поколения, оформление и упрочение идей тьюторства.

Ключевые слова: становление тьюторства, история тьюторства, периодизация, тьютор, тьюторство.

Osadcha K. Historical and pedagogical analysis of tutoring formation in the education of Ukraine

The article presents the historical and pedagogical analysis of the development of tutoring in Ukraine based on the study of the education development in Ukraine from its origin in the twelfth century to our days. By analyzing the activities of church, fraternal and cossack schools and Kyiv-Mohyla Academy, the emergence and development of humanistic ideas and attention to individual traits of personality in the education of Ukraine are proved. It is noted that the further development of pedagogical thought regarding the requirements for a teacher as a mentor in pedagogical writings of the nineteenth-twentieths century confirms the emergence of the prerequisites for the establishment of tutoring in Ukraine. On the basis of the analysis of works of Ukrainian Soviet teachers, the author concludes that, despite the dominance of the ideas of collectivism in contemporary education, progressive Ukrainian Soviet educators and educators of Ukrainian origin raised questions about the individual differences between students and their subject position. It is emphasized that in 1990s the crisis of the traditional model of Soviet school organization led to the search for new ways of individualization of education in Ukraine, which became the pedagogy of cooperation and the idea of education personification. The article provides information on the development of tutorial practices in Ukrainian education and attempts to comprehend the idea of tutoring at the national level. As a result, the historical and pedagogical analysis has identified five periods of the evolution of tutoring in Ukraine: the emergence of ideological positions of tutorship; the initiation of ideas of humanism, personal and individual approach; development of mentoring and formation of pedagogical thought in relation to the requirements for teachers; diversification of views on the education of the younger generation; registration and establishment of ideas of tutoring.

Key words: tutoring formation, history of tutoring, periodization, tutor, tutoring.

Стаття надійшла до редколегії 24.11.2017

УДК 78;378.22

Ірина ПАРФЕНТЬЄВА

доктор філософії в галузі освіти,
доцент кафедри музичного мистецтва

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського м. Миколаїв, Україна

Валентина КРИВА

Магістранта кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
e-mail: valentina.03.08.18@gmail.com

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ**

У статті обґрунтовано психологічні аспекти підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до публічних виступів. Розглянуто поняття сольного публічного виступу. Проаналізовано поняття дефініції «стрес» до процесу публічного виступу. Виділено найважливіші особливості протікання у музиканта-виконавця стресового стану у фазовому характері. Розглянуто вплив емоційної сфери на протікання музично-виконавського процесу. Виявлено, що основою успішної професійної діяльності є ефективна саморегуляція, яка визначається як індивідуальна психологічна складова особистості та є властивістю емоційної стійкості.

Ключові слова: публічний виступ, професійна діяльність, майбутній вчитель музичного мистецтва, стрес, емоційна стійкість, саморегуляція.

Психологічний аспект підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до публічного виступу – є одним з найважливіших та найактуальніших в сфері психології музичного виконавства і музичної педагогіки.

Професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі його підготовки у вищому навчальному закладі так чи інакше пов'язано з публічними виступами. Починаючи від ораторського виступу перед слухачами, одно-

рупниками, та закінчуючи виступом зі своїм програмним репертуаром на модулях, екзаменах, концертах, фестивалях, конкурсах. Публічний виступ є невід'ємною складовою освітнього процесу майбутніх вчителів музичного мистецтва, готуючи їх до майбутньої професійної діяльності.

Сама виконавська майстерність музиканта-педагога і його артистичне перевтілення в цілому, і звичайно ж, інтерпретація музичного твору в своєму остаточному завершенні перевіряється аж

ніяк не в умовах домашніх або аудиторних/класних занять, репетицій, а саме перед публічною/комісією, під час безпосереднього спілкування з нею.

Адже саме під час публічного виступу перевіряється не тільки ступінь якісної підготовки виконавця, а й відкриваються особливі можливості для прояву глибинних структур таланту, резерви психіки виконавця, формуються і розвиваються ті найцінніші виконавські якості, яких ніяким іншим шляхом досягти просто неможливо.

Теоретичні засади музичної діяльності розглядаються у працях Л. Бочкарьова, В. Петрушина, О. Рудницької, Ю. Цагареллі та ін. Проблема професійної виконавської майстерності досліджується у працях В. Білоус, В. Ражникова, В. Федоришина. У галузі музичної психології різні аспекти професійної підготовки музикантів-виконавців досліджували О. Білан, Л. Бочкарьов, О. Глазкова, В. Петухов.

Перший, хто розглядав проблему стану виконавця під час публічних виступів, був Л. Ауер, який у своїй книзі «Школа гри на скрипці» вперше написав про те, що стан виконавця під час публічних виступів – це небезпечний стан, коли відбувається перевірка нервової системи виконавця. Найбільшим доробком на сьогоднішній день є праця В. Григор'єва «Виконавець і естрада» (1998). Володимир Юрійович Григор'єв – професор Московської державної консерваторії ім. П. Чайковського, доктор мистецтвознавства. У своїй книзі, відомий музикознавець і педагог, розглядає широке коло питань, пов'язаних з творчою діяльністю музиканта-виконавця під час підготовки до публічного виступу, під час самого публічного виступу і після нього; акумульовано великий досвід виступів знаменитих вітчизняних і зарубіжних майстрів, висловлено ряд практичних міркувань і порад.

Але однієї цієї праці недостатньо – хоча б тому, що вона орієнтована на професійних виконавців високого рангу, а подібні проблеми в специфічних формах відчувають всі студенти, які тільки навчаються основам музичного виконавства. Можна назвати також дослідження Л. Бочкарьова та А. Ортліхерман, на які частково спирався В. Григор'єв. Весь інший матеріал, що стосується стану виконавця під час публічних виступів, розосереджений по монографічним дослідженням мистецтва окремих музикантів, інтерв'ю, статтях. Проблема стану виконавця під час публічного виступу, слід визнати, дослідники обходять. У числі таких причин – теоретична багатоаспектність і складність цієї проблеми для музикантів-виконавців, з одного боку, і неможливість зрозуміти сутність і специфіку стану хвилювання та тривожності для вчених-теоретиків, які не мають власно-

го музично-виконавського досвіду, – з іншого.

Мета дослідження полягає в з'ясуванні психологічних аспектів підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до публічного виступу.

Сольний публічний виступ представляє собою особливу форму виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка вельми відрізняється від інших видів його творчої роботи.

Під час публічного виконання музичного твору, сам процес творчого самовираження потребує емоційної і фізичної витривалості, максимальної концентрації психічної енергії, особливої мобілізації психічних, фізичних та інтелектуальних ресурсів.

Під час сольного публічного виконання виконавець покликаний досягти граничної виразності, точності рухових дій, глибокого повноцінного музичного втілення художніх ідей, переживань, думок, образів.

Публічний виступ передбачає собою складність у досягненні композиторської глибини, виразності та цільності інтерпретації музичного твору, з необхідністю виходу своїх здібностей та можливостей на високий рівень професійної точності та стійкості виконавства, артистичності, віртуозності всіх виконавських дій та прийомів, а також з найголовнішою задачею – це активного художнього впливу на публіку/аудиторію/екзаменаційну комісію.

Безумовно, через публічний виступ проявляється не тільки особистий талант виконавця, його обдарованість, але, перш за все, ступінь його професійної самостійності та особистої готовності, що сприяє формуванню цілого комплексу вольових якостей і відповідного рівня концентрації уваги. Саме тому так важливо, щоб протягом усієї підготовки до публічного виступу і на самому виступі виконавець міг організувати себе, контролювати себе і, після виступу, дати самостійну оцінку свого виступу. Саме публічний виступ як виступ перед аудиторією/слухачами/екзаменаційною комісією, забезпечує широкі можливості для самопізнання і, тим самим, для самовдосконалення своїх емоційно-вольових якостей, публічного самопочуття, придбання відповідного досвіду публічних виступів.

Публічний виступ з іншої сторони передбачає собою відчуття виконавцем в певній мірі хвилювання та тривожності, які безпосередньо пов'язані з величезною складністю і відповідальністю рішення художньо-виконавських завдань. Перед виконавцем виникає непроста психологічна проблема: потрібно подолати свої страхи, сумніви, невпевненість і, навпаки, необхідно затвердити себе, як артиста, який несе людям невичерпну красу і величі мистецтва.

Стрес, як особливий психофізіологічний стан тривожності, страху, переляку, пригніченості, виникає при екстремальних умовах, а також коли з'являється загроза сприятливому результату діяльності. За визначенням багатьох вчених і науковців стан хвилювання та тривожності розглядається як реакція особистості на стресову ситуацію. Поняття дефініції «стрес» було введено видатним канадським фізіологом, біологом зі світовим ім'ям – Гансом Сельє в 1936 році. Як основоположник вчення про стрес, він ввів це поняття для опису «адапційного синдрому» до ускладнених умов життя і праці. Вважається, що екстремальні умови присутні лише в відповідних «небезпечних» професіях, де професійна діяльність людини пов'язана з серйозними фізичними навантаженнями та ризиком для власного життя. Однак переживання музикантів на психологічному та фізіологічному рівнях має схожість з переживаннями людини, яка знаходиться в екстремальній ситуації. Саме в такій стресовій ситуації з'являється величезна психічна, емоційна, фізіологічна напруга всього організму особистості.

Для такого стану є високий рівень напруженості, порушення звичних норм життєдіяльності. В тому числі інтелектуальних та емоційних процесів, спотворення об'єктивної оцінки ситуації та своїх можливостей. Переживання цього стану як негативного призводить до його фіксації, повторному виникненню при наступних публічних виступах.

Необхідно уточнити, що сам рівень психофізіологічної напруги, активізації внутрішніх структур психіки не являється однаковим при вирішенні різноманітних художньо-виконавських задач на різних етапах публічного виступу виконавця. За В. Григор'євим: «корисно кожен раз знаходити оптимальний рівень активізації в виконавську діяльність. В даному відношенні можна (розуміється, достатньою мірою умовності) рекомендувати опиратися на наступні положення:

1. Виконання нового, недавно підготовленого музичного твору потребує більш високого рівня психофізіологічного напруження, в порівнянні з раніше зіграним (в рівній мірі як і музичний твір великої форми в порівнянні з мініатюрою/п'єсою).

2. Чим менш важка та масштабна задача, яка стоїть перед виконавцем, тим більш низького рівня психофізіологічної напруги потребує її реалізація; це стосується всіх сторін і елементів виконавства – як технічних, так і художніх.

3. Напруження не може залишатися однакоим під час виступу; початок виступу потребує максимальної активізації різноманітних структур, в тому числі і тих, які призначені блокувати зайве

напруження, а завершальна стадія виступу, навпаки – мінімальною (суттєва і рекомендація, сформульована в свій час Н. Паганіні: «грайте вільно мелодичні місця, приборігаючи енергію для місць технічних»);

4. Кількість енергії, яка необхідна для виконання будь-якого музичного твору не завжди пропорційна її тривалості.

5. Спокійна, врівноважена особистість потребує для оптимальної роботи в дещо меншому рівні енергетики, збудливий ж – в більшому» [3, 36].

Нерідко деякі виконавці та педагоги вважають, що для підготовки повноцінного публічного виступу достатньо якомога ретельніше вивчити музичний твір. Однак обмеження поставлених задач лише цією вимогою далеко не завжди гарантує успішність гри та творчий стан під час публічного виступу. Для досягнення оптимальних результатів необхідно забезпечити виконання, принаймні, наступних декількох важливих умов:

1. Здійснити психологічну підготовку, яка включає формування досить ефективних механізмів захисту від стресу, іншими словами – створити максимальну психічну стійкість, в тому числі сформувати уміння трансформування негативних факторів впливу публічного виступу в позитивні.

2. Створити відповідні резерви різних сторін виконавської діяльності – художній, технічний, психологічний «запаси» стабільності та мобільності, процесу відтворення музичного твору під час публічного виступу, а також своєю індивідуально-особистісною стійкістю при його здійсненні.

3. Сформувати уміння доводити вивчений музичний твір до стадії переходу в стислу форму («кодову») форму, а також прищепити необхідні вміння та навички її «розкодування» в процесі публічного виступу. Тобто, необхідність не тільки внутрішнього представлення музичного твору в його реальному звучанні (слухове представлення), але й положення рук на інструменті (зорове представлення) і, обов'язково, тактильні відчуття.

4. Навчитися максимально реалізовувати під час виступу свої, часом глибоко приховані творчі можливості та резерви, які можуть сприяти досягненню вищих художніх результатів, стимулювати стан натхнення.

М. Римський-Корсаков вважав, що стан тривожності та хвилювання під час виступу зворотно пропорційно попередній підготовці виконавця, а на думку К. Флеша, виконавець повинен бути готовим на двісті відсотків, тому що нерви можуть позбавити його під час публічного виступу ста відсотків підготовки.

Так, Д. Ойстрах розділяв стан виконавця під час виступу на три періода.

Перший період, найбільш небезпечний і відповідальний, він пов'язував з необхідністю здолати руйнівний (деструктивний) вплив хвилювання, яке можливе лише шляхом максимальної концентрації всіх психічних і фізичних сил виконавця. Добре підготовлений виконавець, на його думку, повинен знаходитися в цей період в стані «вибуху енергії», накопиченої до цього. Тут потрібні і гранично можлива вивченість початку музичного твору, і найповніша автоматизація усього рухово-ігрового процесу, і, розуміється, ясність художньо-образних уявлень. *Другий період*, пов'язаний з поступовим заспокоєнням – включення свідомого контролю, коли хвилювання потроху відходить. Однак, повністю заспокоюватися і розслаблятися тут неприпустимо. *Третій же період*, коли з'являється повна свобода дій і радість творчості, він вважав основним, а його настання – завершальний момент входження виконавця в справжній стан під час виступу, коли можна ставити і вирішувати великі художні задачі.

Д. Ойстрах тут прозоро вловив найважливіші особливості протікання у музиканта-виконавця стресового стану. Стрес, який переживає виконавець під час виступу відноситься к числу короткотривалих, планованих і очікуваних стресів. По суті, стресовий стан виконавця носить фазовий характер [3].

В *першій фазі*, для якої характерні тривожність, напруженість та невпевненість, різко підвищується емоційно-поведінкова активність та імпульсивність ігрових дій, що явно заважає адаптації виконавця до публічного виступу. Тут особливо важливий той «запас міцності», який повинен бути створений перед виступом. При цьому необхідно вибудовувати програму так, щоб «перший удар» можна було витримати на відносно нескладному творі (як в технічному, так і в художньо-образному, психологічному відношенні). Характерно, що більшість помилок виконавців припадає саме на початок виступу.

Під час *другої фази стресового стану* – періоду заспокоєння – розпочинається зворотній процес зниження емоційної напруги і включення адаптаційних механізмів, що інколи призводить до достатньо різкої зміни самопочуття. Цей перехідний період від першої фази до другої також представляє собою небезпеку, бо увага тут зазвичай відвернута на зміни, що відбуваються в своєму стані («розсіювання туману»). А в результаті нерідко може бути втрачений загальний контроль за протіканням виконавського процесу. В досвіді багатьох виконавців зафіксовано, що зазвичай такий період настає на кінець-початок другої хвилини публічного виступу.

Третя стресова фаза (набуття стійкості та творчої свободи) у досвідченого виконавця настає

зазвичай кінцю першої п'єси або приблизно в другій половині першої частини великого твору. У недосвідченого виконавця – трішки пізніше. В цій фазі посилюється робота творчої фантазії, пожвавлюються інтуїтивні механізми, досягає максимуму активність спілкування зі слухачами і, в результаті, може наступити момент входження музиканта в особливий стан творчого натхнення і спроможності володіти суб'єктивним художнім часом. Відтак, саме цю заключну фазу публічного стану необхідно не тільки запам'ятовувати, але постійно ставити перед собою завдання прагнути до неї.

Таким чином, перед виконавцем виникає величезна специфічна проблема: навчитися не тільки «входити» в стан публічного виступу та контролювати його етапи, але і знаходити всередині свої, індивідуально ефективні способи продуктивної діяльності, максимально використовуючи психічні та енергетичні резерви.

Як уже говорилося, чим складніше стоїть перед виконавцем завдання, тим менший рівень зовнішньої та внутрішньої напруженості бажаний при його виконанні. Однак під час публічного виступу підвищений рівень тривожності та напруженості помітніше погіршує виконання саме важкого твору (особливо, якщо недостатньо ясні і варіантно багаті шляхи його втілення), ніж твори більш прості.

Один із найважливіших психологічних аспектів в процесі підготовки до публічних виступів є саме емоційна стійкість, концентрація емоцій, стійкість емоційного стану.

Саме в умовах високого психологічного напруження, яке виникає під час концертних виступів, емоційна стійкість музикантів-інструменталістів складає основу їх виконавської майстерності. У емоціогенних ситуаціях (концерти, фестивалі, конкурси) активізуються фізіологічні і психологічні функції. Завдяки емоційній стійкості створюється зворотне емоційне напруження, що збільшує швидкість і точність відтворення інформації. Під час публічного виступу важливу роль відіграє спроможність створити оптимальні умови для творчого самовираження в такій відповідальній ситуації.

У своїй більшості наукові роботи визначають емоційну стійкість як індивідуальну властивість особистості, результатом якої є успішне здійснення професійної діяльності в напруженій емоціогенній обстановці.

Основою успішної професійної діяльності є ефективна саморегуляція, яка визначається як індивідуальна психологічна складова особистості та є властивістю емоційної стійкості. За своїм значенням емоційна стійкість є важливою характеристикою особистості, що об'єднує в собі загальний

комплекс здібностей, широке коло різноманітних процесів. І виявляється в здатності протистояти труднощам, підтримувати достатній та високий рівень власних психічних установок, в виникаючих ситуаціях фрустрації.

Емоційна стійкість є однією з домінуючих якостей психіки, яка проявляється у виявленні терплячості і наполегливості музиканта-інструменталіста при реалізації його творчого потенціалу, свідомого керування своєю витримкою та здатність використовувати саморегуляцію в умовах високої емоційної напруженості, особливо під час публічних та концертних виступів.

Професійна діяльність музиканта-інструменталіста потребує великої фізичної витривалості, міцного здоров'я та працездатності. Специфіка взаємин у творчих колективах вимагає також і моральної стійкості, здатності «відстоювати себе» у боротьбі за лідерство, за пріоритетність своїх ролей та позицій. Талановитий освічений, але слабкий у вольовому відношенні музикант-інструменталіст нерідко опиняється позаду та звинувачується, як це не парадоксально, у низькому професіоналізмі [1]. Особливо небезпечними для психологічного здоров'я музикантів є публічні виступи. У музиканта-інструменталіста зустріч із публікою часто призводить до особливого емоційного стану, який аналогічно із переживаннями людини в інших ситуаціях визначається як значне хвилювання або стрес.

Для успішної професійної діяльності музиканта-інструменталіста велике значення має емоційна сфера. У його діяльності здатність до регуляції емоцій є професійно важливою якістю, що зумовлює ефективність його музично-педагогічної діяльності й високий рівень творчої реалізації як виконавця. Публічний виступ потре-

бує великої кількості нервово психічної енергії та значної стійкості вольових якостей, концентрації уваги, накопичення яких відбувається на заняттях, які потребують не тільки певних фізичних сил, але й сил емоційних. Сучасний психолог Ігор Вагін пише, що «досвід доказує, що успіху досягають не самі найрозумніші, а найбільш емоційно стійкі особистості, які вірять в себе, в свої сили та можливості».

Г. Саїк окремо виділяє в структурі музично-виконавської діяльності публічно-регулятивний компонент, що відображає уміння музиканта-інструменталіста регулювати та коригувати власний психічний та емоційний стан в умовах сценічної діяльності, здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження під час концертних виступів [5].

Від того як музикант-інструменталіст свідомо керує своєю професійною діяльністю, при цьому створює відповідні умови для її успішного виконання, правильно дозує і підтримує оптимальний рівень емоційного і психологічного напруження, правильно оцінює свої сили і залежить якість емоційно-психологічного стану.

Таким чином, публічний виступ як елемент формування професійної компетентності є найважливішим компонентом професійно-педагогічної освіти майбутніх вчителів музичного мистецтва. І один із найважливіших психологічних аспектів в процесі підготовки до публічних виступів є саме емоційна стійкість, концентрація емоцій, стійкість емоційного стану.

У зв'язку з цим подальшого вивчення потребують фактори та структурні компоненти, які обумовлюють формування та розвиток виконавської впевненості майбутнього вчителя музичного мистецтва під час публічних виступів.

Список використаних джерел

1. Блинова О. А. Методика личностно-ориентированной коррекции профессионального развития средствами музыки: автореф. канд. психол. наук. — М., 2002. — 184 с.
2. Бочкарьев Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя. // Вопросы психологии. — 1975. — С. 68—79.
3. Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада / Моск. гос. конс., Магнитог. гос. конс. — М. ; Магнитогорск, 1998. — 156 с.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология. — М. : Академический проспект. 2006, 400 с.
5. Саїк Г. Ф. Музично-виконавська майстерність як художньо-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Г. Ф. Саїк // Вісник «Педагогіка», 2001. — № 5. — С. 19. Режим доступу до журн. : http://www.knukim.edu.ua/articles_sayik/html.

References

1. Blinova, O. A. (2002). The methodology of personal-oriented correction of professional development means of music: author's abstract. Cand. psychol. Sci., Moscow [in Russian].
2. Bochkaryov, L. (1975) Psychological aspects of the public performance of a musician-performer // Questions of psychology [in Russian].
3. Grigoryev, V. Yu. (1998). Performer and stage art / Mosk. gos. kons., Magnitog. gos. kons [in Russian].
4. Petrushin, V. I. (2006) Musical psychology. — M. : Academic Prospect [in Russian].
5. Saikh, G. F. (2001). Musical-performing skill as an art-pedagogical problem [Electronic resource] /G. F. Sayyk // Bulletin «Pedagogics». Mode access to the journal: http://www.knukim.edu.ua/articles_sayik/html [in Ukrainian].

Парфентьева И. П., Кривая В. С. Психологические аспекты подготовки будущего учителя музыкального искусства к публичным выступлениям

В статье обосновано психологические аспекты подготовки будущего учителя музыкального искусства к публичным выступлениям. Рассмотрено понятие сольного публичного выступления. Проанализировано понятие дефиниции «стресс» в процессе публичного выступления. Выделены важнейшие особенности протекания у музыканта-исполнителя стрессового состояния в фазовом характере. Рассмотрено влияние эмоциональной сферы на протекание музыкально-исполнительского процесса. Выявлено, что основой успешной профессиональной деятельности является эффективная саморегуляция, которая определяется как индивидуальная психологическая составляющая личности и является свойством эмоциональной устойчивости.

Ключевые слова: публичное выступление, профессиональная деятельность, будущий учитель музыкального искусства, стресс, эмоциональная устойчивость, саморегуляция.

Parfentjeva I., Kryva V. Psychological aspects of preparing the future teacher of music art to a public performance

The article substantiates the psychological aspects of preparing a future teacher of musical art for public speaking. The notion of solo public performance is considered. The concept of the definition of «stress» for the public speaking process is analyzed. The most important features of the flow of a stress-stricken musician in the phase character are highlighted. The influence of the emotional sphere on the course of the musical-performing process is considered. It is revealed that the basis of successful professional activity is effective self-regulation, which is defined as an individual psychological component of the individual and is a property of emotional stability. It is revealed that during the public performance of a musical work, the process of creative self-expression requires emotional and physical endurance, maximum concentration of mental energy, and especially the mobilization of mental, physical and intellectual resources. It is in the conditions of high psychological stress that arises during concert performances, the emotional stability of instrumental musicians forms the basis of their performing skill. In connection with this further study requires the factors and structural components that determine the formation and development of the assurance of the future teacher of musical art during public speaking.

Key words: public performance, professional activity, future teacher of musical art, stress, emotional stability, self-regulation.

Стаття надійшла до редколегії 08.12.2017

УДК 372.878

Ірина ПАРФЕНТЬЄВА

доктор філософії в галузі освіти, доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

e-mail: innagek68@gmail.com

Катерина МАТВІЙЧУК

магістранта кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

e-mail: katunia.matviychuk@gmail.com

**АНАЛІЗ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

У статті розглядаються ступені професійної підготовки фахівця за відповідними рівнями, аналізуються складові професійної та професійно-предметної компетентностей вчителя музичного мистецтва з огляду на компетентнісний підхід. Досліджуються компетенції, які входять до професійно-предметної компетентності вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: компетенція, компетентність, майбутній вчитель музичного мистецтва, професійна компетентність, компетентнісний підхід.

Педагогічна освіта на сьогодні акцентує увагу на підготовці фахівців відповідного рівня та профілю, які є конкурентноспроможні, компетентні та відповідальні, мають професійну кваліфікацію та здатні до професійного самовдосконалення,

соціально та професійно мобільні, що є гарантом ефективності в роботі за фахом на рівні світового стандарту. Компетентність випускника закладу вищої освіти розкривається за допомогою ряду чинників, бо компетентності постають певним

індикатором готовності випускника до певної професійної діяльності та активної ролі у суспільному житті. На сучасному етапі модернізації мистецької освіти відбувається активне упровадження компетентнісного підходу до змісту та процесу організації естетично-художнього процесу в закладах загальної освіти. Спираючись на це, потреба в підвищенні предметно-професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва є гостро актуальною. Дослідження педагогічної проблеми професійної компетентності фахівця стало досить актуальним протягом останніх десятиліть. На різних етапах розвитку педагогічного знання вчені розглядали особистісні та професійні якості педагога, рівень розвитку здібностей і умінь, було визначено сутність здійснюваних видів діяльності. Загалом на кожному історичному етапі розвитку соціуму було виявлено ряд вимог, що визначали призначення і функції вчителя як особистості і професіонала. Специфічним у музично-педагогічній діяльності є синтез педагогічної творчості, що обумовлена безперервним творчим пошуком та вмінням оперативно знаходити рішення в умовах варіативності навчально-виховного процесу, та художньої творчості, що є наслідком творчої природи самого мистецтва. У зв'язку з цим, основною характеристикою професійної компетентності вчителя музичного мистецтва треба вважати художньо-педагогічну творчість, яка реалізується за умов наявності художньо-педагогічного завдання, спирається на базові закони і основні функції творчості та включає в себе художньо-педагогічну імпровізацію.

Компетентність та пов'язане з ним поняття «компетенція» прийнято використовувати для оцінки професійної придатності фахівця, але їх визначення в педагогіці не є однозначним. У дослідженнях Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна ми бачимо, що розвиток професіоналізму включає в себе формування складних психічних систем регуляції соціальної поведінки особистості, які є властивими для представників певної професії, накопичення професійного досвіду та формування здатності до подальшого його поглиблення і розвитку. Питання професійної придатності, а саме – формування професійної компетентності та її основ цікавили багатьох психологів (О. І. Деза, С. І. Белова, В. І. Байденко, А. А. Вербицького тощо). Їх дослідження довели, що компетенції закладаються з народженням дитини і визначаються нейродинамічними якостями особистості, та завдяки високому ступеню мотивації успіху в певній діяльності можуть досягати навіть «професійно непридатні» люди з точки зору їх комплекції або швидкості нейродинамічних реак-

цій. Тобто, під професійною компетентністю ми можемо розуміти професіоналізм особистості як сукупність його теоретичного і практичного досвіду в означеній сфері. При цьому слід зауважити, що компетенція – це наявність здібностей до реалізації діяльності та ступінь розвитку даних здібностей. Цікавими є погляди західних психологів на питання професійної компетенції: Ф. Парсон (один з основоположників диференційно-діагностичного напрямку в психології) вважає, що кожна людина за своїми професійними здібностями придатна до виконання лише однієї професії.

Метою даної статті є аналіз складових професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Професійна підготовка фахівця будь-якої галузі, орієнтуючись на вимоги компетентнісного підходу має наступні ступені, що розглядаються нами від загального до конкретного (рис. 1):

- ключовий рівень (ключова професійна компетентність) розвивається на основі вже сформульованих ключових компетенцій випускника закладу вищої освіти, тобто майбутнього фахівця;
- базовий рівень (базова професійна компетентність) будується на основі ключової професійної компетентності;
- спеціальний рівень (спеціально-професійна компетентність) – складається з двох галузей: спеціальних компетентностей та вузько спеціалізованих компетентностей, за її основу береться добре розвинена базова компетентність, вона характеризує 842втономізації діяльності фахівця певного профілю.

Музичне мистецтво вимагає від вчителя добре розвинену виконавську техніку, художньо-виконавські навички, що є запорукою їх неперервного розвитку та вдосконалення. Виконавська майстерність вчителя музичного мистецтва розвивається з допомогою технічних прийомів та оволодіння знаннями різних наукових положень і правил в галузі музичного мистецтва.

Професійно-педагогічна спрямованість педагога-музиканта є основною умовою формування і вдосконалення не тільки окремих якостей його особистості, але і придбання їм найважливіших

Вузько спеціалізовані компетентності

Спеціальні компетентності

Базові професійні компетентності

Ключові компетентності

Рис. 1. Ступені професійної підготовки фахівця

загальних і соціальних компетенцій. Професійно-педагогічною спрямованістю визначається вибір методів навчання, засвоєння майбутнім вчителем музичного мистецтва педагогічної і наукової літератури, музичного репертуару при підготовці до уроку, вироблення самостійності, творчої активності та професійного мислення. Розглядаючи педагогічні праці І. Арєф'єва, Ш. Амонашвілі, С. Висоцької, А. Орлова, В. Пилипівського, можна виділити певні складові професійної компетентності учителя, а саме: інформаційна компетентність; комунікативна компетентність; 843втономізацій на компетентність; продуктивна компетентність; моральна компетентність; психологічна компетентність; предметна компетентність; особистісні якості вчителя (таблиця 1).

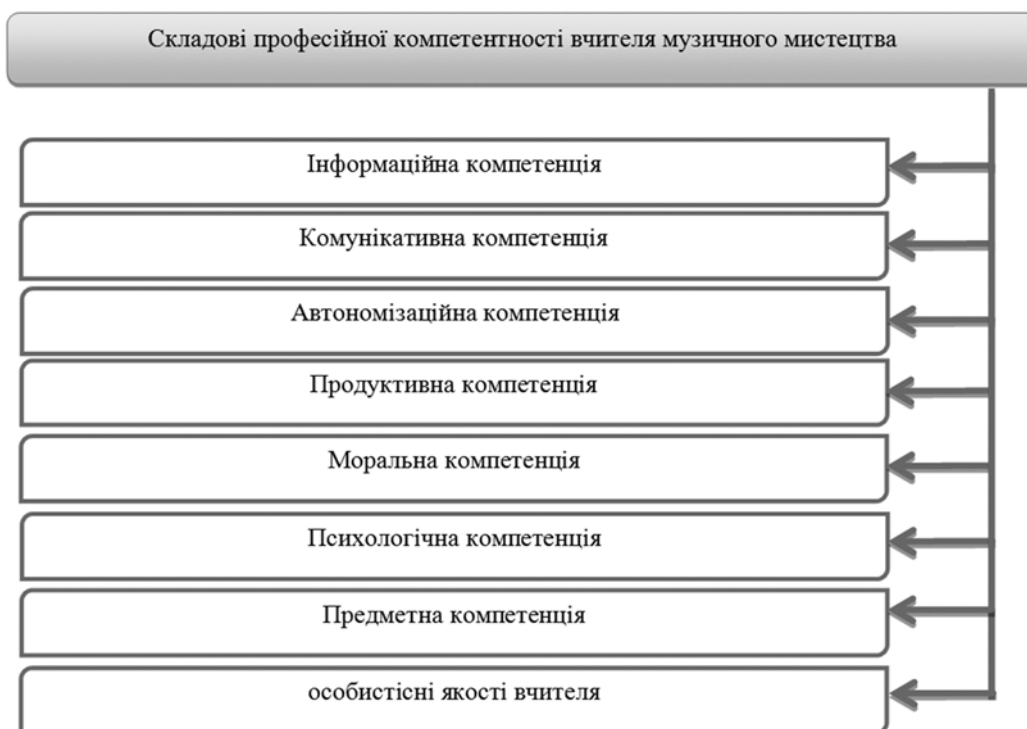
Володіння інформаційною компетентністю дозволить вчителю музичного мистецтва отримати можливість доступу до великого обсягу навчальної та наукової інформації; здійснення комп'ютеризації освітнього процесу; деталізації і узагальнення різного виду інформації; використання нової інформації у своїй професійній діяльності, вільне користування у своїй практичній діяльності інформаційними технологіями, що передбачає знання інформаційних ресурсів з необхідною інформацією в мережі, знання і використання педагогічних і музичних сайтів, енциклопедій, роботу з електронними бібліотеками, використання аудіо і відеоматеріалів на уроках. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні вміти використовувати

інформаційно-технічні засоби для отримання потрібної інформації.

Комунікативна компетентність – особливий комплекс знань і умінь у сфері міжособистісних контактів. Комунікативний компонент компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва має на увазі усвідомлене і вміле застосування інформативних, управлінських, та експресивних функцій, а також мовних, паралінгвістичних та інших методів, оптимальних для конкретних умов, поєднання і взаємодія яких визначає мотиваційно-ціннісну спрямованість, психологічний і емоційний фон та продуктивність навчального процесу. Формування навичок комунікативної компетентності повинно проходити в трьох взаємопов'язаних аспектах: особистісному, психологічному, поведінковому, при умовному поділі цих навичок на внутрішню і зовнішню сторони прояву. Комунікативна компетентність є складним індивідуально-психологічним утворенням на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих якостей особистості, що обумовлюють готовність фахівця до продуктивної педагогічної взаємодії. Вона відображає смислову, сутнісну, діалектичну єдність сторін складного і багатоаспектного цілого і проявляється в трьох площинах спілкування суб'єктів: перцептивній, інтерактивній та комунікативній.

Автономізаційна компетентність – це здатність до саморозвитку, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності, здібності до оволодіння

Таблиця 1
Складові професійної компетентності вчителя музичного мистецтва



ключовими компетенціями, досягнення особистісно-мотиваційної зрілості, досягнення індивідуально-особистісного рівня розвитку, що визначає готовність до подальшого саморозвитку.

Продуктивна компетентність включає в себе готовність до прояву компетентностей, володіння обсягом знань, відповідних її змісту, досвід прояву і розвитку компетентностей в контексті ситуацій діяльності, ставлення до змісту і якості прояву компетентностей, саморегуляцію діяльності і самооцінку результату. Продуктивна компетентність з позиції системно-структурного підходу є уявленням про неї як про систему, функціонування якої супроводжується розвитком складових якостей особистості: готовності до творчої самореалізації, креативності, мотивації, пізнавальної активності, загальних і спеціальних здібностей, що реалізують відповідно компетентностям функції професійної діяльності: духовно-моральна, етнокультурна, управління собою, спілкування, різнобічна самореалізація, рефлексія, самовдосконалення, проектування цілей саморозвитку. Формування продуктивної компетентності слід розглядати як єдиний процес музично-мистецької та педагогічної творчості на шляху до професіоналізму і майстерності.

Моральна компетентність виражається в тому, що особа володіє моральними знаннями, керується в своєму житті моральними цінностями, здатна до моральної рефлексії, саморозуміння, розуміння і прийняття інших людей, має моральними якостями, силою духу і в меншій мірі піддається асоціальному впливам, маніпулюванню. Цей вид компетентності тісно пов'язаний з інтуїтивною здатністю, мається на увазі професійна інтуїція, яка спирається на високо компетентне науково-педагогічне знання.

Психологічна компетентність дозволяє педагогу бути більш вмілим в здійсненні професійної діяльності, в області побудови відносин (вміння грамотно управляти діяльністю учнів і формувати їх освітню мотивацію, вміння знаходити оптимальні шляхи передачі знань, формування ціннісних, суспільно-значущих особистісних установок майбутніх професіоналів), в здійсненні планів самовдосконалення. Для формування даних якостей необхідно постійно вдосконалювати свою особистість, свої знання і вміння в галузі психолого-педагогічних дисциплін і трансформувати їх в професійну діяльність.

Предметна (або професійно-предметна) компетентність вчителя музичного мистецтва складається з (таблиця 2):

- Спеціально-педагогічної компетенції – як обізнаність в галузі музично-педагогічної

науки; вміння до синтезу педагогічної науки та музичного мистецтва у засіб формування особистісної музичної культури учня. Спеціально-педагогічна компетенція містить наступні групи компетенцій: педагогічні, музикознавчі, музично-виконавські (інструментальні, вокальні, диригентсько-хорові), науково-дослідницькі;

- Методичної компетенції – це здатність до трансформації методів музично-педагогічного впливу у методи музично-естетичної діяльності учнів, що дає основу для самовиховання та творчого саморозвитку;
- Соціально-психологічної компетенції – це обізнаність в області комунікації; здатність до ефективної взаємодії з оточенням в системі міжособистісних відносин;
- Диференційно-педагогічної компетенції – характеризується як знання вчителем індивідуальних особливостей кожного учня: здібностей, характеру, переваг і недоліків тощо;
- Аутопсихологічна компетенція – у вигляді усвідомлення способів професійного самовдосконалення, сильних і слабких сторін своєї особистості і її діяльності та того, що потрібно зробити задля підвищення якості своєї праці.

Провідним компонентом музично-виконавської компетенції вчителя музичного мистецтва виступає система музично-виконавських компетенцій, яка проявляється як складний комплекс загальномузичних та теоретичних відомостей і вмінь, художньо-виконавська культура роботи над музичним матеріалом, виконання академічного і шкільного репертуару. У семантичному контексті музично-виконавська техніка є багатогранною, та складається з володіння нюансами музичної мови, вміння грамотно сприймати та інтерпретувати нотний текст, відтворювати означений стиль, риси жанру та форми.

Отже, професійно-педагогічна діяльність вчителя музичного мистецтва включає в себе систему музично-теоретичних, диригентсько-хорових і вокально-хорових, музично-виконавських і методичних компетенцій, що складають інформаційно-операційну основу загальної професійної компетентності фахівця і мають моральну і педагогічну спрямованість. Саме їх наявність (в сумі з загальнокультурних, психолого-педагогічними знаннями і вміннями, ціннісними та творчими орієнтаціями, педагогічними та музичними здібностями, професійно значущими якостями) виступає найважливішою умовою і передумовою ефективної музично-виховної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел

1. Байденко В. І. Компетентнісний підхід до проектування державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (методологічні і методичні питання) : методична допомога. — М., 2005 — С. 35.
2. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.05.00 «Муз. воспитание», 03.07.00 «Преподавание в нач. классах общеобразоват. шк.». — М. : Просвещение, 1989. — 207 с.
3. Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. Ред. О. В. Овчарук. — К. : «КІС», 2004. — С. 6—15.
4. Харківська А. А. Інтегральна модель професійної компетентності педагога Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, інтернет — ресурс, режим доступу <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18321-integralna-model-profesijno%D1%97-kompetentnosti-pedagoga.html>.
5. Хуторський А. В. «Визначення загальнонаочного змісту і ключових компетенцій як характеристика нового підходу до конструювання освітніх стандартів» доповідь від 23 квітня 2002 р. на відділенні філософії освіти і теоретичної підготовки РАО.

References

1. Baidenko V. I. The Competency Approach to Designing State Educational Standards for Higher Professional Education (methodological and methodical questions): methodical assistance. — M., 2005 — p. 35
2. Dmitrieva L. G., Chernovivanenko N. M. Method of musical education in school: Textbook. for pupils ped. Studying by special. 03. 05. 00 «Muz. upbringing», 03. 07. 00 «Teaching in the beginning. classes are common. shock. « — Moscow: Enlightenment, 1989. — 207 pp.
3. Ovcharuk O. Development of Competency Approach: Strategic Guidelines of the International Community / Competency Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: Library on Educational Policy / under the Comm. Ed. O. V. Ovcharuk. — K. : «KIS», 2004. — P. 6 — 15;
4. Kharkovskaya AA Integral model of teacher's professional competence Visnyk Luhansk Taras Shevchenko National University, Internet resource, access regime <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18321-integralna-model-profesijno%D1%97-competent-pedagogue.html>;
5. Khutorsky AV «Determination of general-purpose content and key competencies as a characteristic of a new approach to the design of educational standards» «report of April 23, 2002 at the Department of Philosophy of Education and theoretical training of RAO.

Парфентьева И. П., Матвийчук Е. А. Анализ составляющей профессиональной компетентности будущего учителя музыкального искусства

В статье рассматриваются аспекты профессиональной подготовки специалиста по соответствующим уровням, анализируются составляющие профессиональной и профессионально-предметной компетентности учителя музыкального искусства, учитывая компетентностный подход. Исследуются компетенции, входящие в профессионально-предметную компетентность учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, будущий учитель музыкального искусства, профессиональная компетентность, компетентностный подход.

Parfentjeva I., Matviychuk E. Analysis of the component of professional competence of the future teacher of musical art

The modern stage of the modernization of artistic education is associated with the introduction of a competent approach to the content and organization of artistic and aesthetic process in institutions of general education. In view of this, the need to improve the subject-professional competence of future teachers of musical art is being updated. The study of the pedagogical problem of professional competence of a specialist has become quite relevant during the last decades. At different stages of the development of pedagogical knowledge, scientists considered the personal and professional qualities of the teacher, the level of development of abilities and abilities, the essence of the types of activity was determined. In general, at each historical stage of development of society, a number of requirements were identified that determined the purpose and functions of a teacher as a person and a professional. The peculiarity of musical and pedagogical activity is the synthesis of pedagogical creativity, which is conditioned by constant creative search and ability to quickly find solutions on the condition of variability of the educational process, and artistic creativity, which is caused by the creative nature of the art itself. In this regard, the main characteristic of the professional competence of the teacher of musical art is artistic and pedagogical creativity, which is realized in the presence of an artistic and pedagogical task, based on the basic laws and basic functions of creativity and includes artistic and pedagogical improvisation.

Key words: competence, future teacher of musical art, professional competence, competence approach.

Стаття надійшла до редколегії 08.12.2017

УДК 378.042- 057.87:613(045)

Лариса ПЕТРИЧЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки,
психології та менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна
e-mail: larisa-petrichenko@ukr.net

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

На підставі компетентнісного підходу розглянуто проблему здоров'язбереження майбутніх педагогічних кадрів. Обґрунтовано критеріально-діагностичну базу й оприлюднено результати експериментального вивчення проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності студентів педагогічного ВНЗ.

Ключові слова: формування здоров'язбережувальної компетентності, студенти, педагогічна освіта, критерії експериментального дослідження.

Розвиток сучасної системи педагогічної освіти відбувається у руслі реалізації ключових положень Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, яка гарантує забезпечення конституційних прав громадян на якісну вищу освіту та рівний доступ до освіти, реорганізацію системи управління вищої освіти з метою забезпечення захисту національних, регіональних та місцевих інтересів, а також інтересів всіх суб'єктів національної системи вищої освіти України. Державна освітня політика передбачає трансформацію університетів у центри незалежної думки, забезпечення справедливої конкуренції між закладами вищої освіти, створення належного зв'язку між ринком праці та системою вищої освіти, підготовку майбутніх фахівців, що ґрунтується на застосуванні компетентнісного підходу як основи підвищення якості освітніх послуг.

Наголосимо, що однією з важливих компетентностей майбутнього педагога визнається здоров'язбережувальна, що забезпечує оволодіння майбутнім фахівцем засобами збереження та відновлення власного здоров'я та здоров'я інших суб'єктів педагогічної діяльності під час виконання певних функціональних обов'язків у професійній сфері.

Нагальність проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді відбивається у даних статистичних досліджень Міністерства охорони здоров'я України, за якими серед молоді поширеним явищем стали прояви аддиктивної та небезпечної статевої поведінки. Необхідність формування навичок здорового способу життя у молоді підкреслюється у Конституції України ст. 3, Законі України «Про фізичну культуру і спорт», Концепції загальнодержавної цільової програми «Здорова нація» та інших нормативних документах.

Для майбутнього педагога здоров'язбережувальна компетентність стає особливо актуальною, оскільки, нині одним із викликів третього тисячоліття стає необхідність забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх людей без винятку, зокрема й тих, хто має проблеми здоров'я та психофізичні відмінності.

Наголосимо, що теоретико-методологічну основу компетентнісного підходу, зокрема до підготовки майбутніх педагогічних кадрів закладено у працях В. Байденка, Н. Бібік, Л. Берестової, Н. Гришанової, І. Зимньої, Н. Кузьміної, О. Кузьміної, А. Маркової, Г. Пономарьової, Дж. Равена, Н. Хомського, А. Хуторського та ін.

У дослідженнях філософів, медиків, психологів, педагогів проблеми здоров'я і здорового способу життя молодого покоління порушувалися неодноразово. Теоретико-методологічні засади здоров'язбереження сформульовано у працях Г. Здравомислова, Н. Смирнова, П. Сущенко та ін.; психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя дітей і молоді розглянуті в дослідженнях Т. Бойченко, Р. Вайноли, Г. Голобородько, А. Капської, М. Кобринського, Т. Круцевич, С. Лапаєнко, С. Омельченко, В. Оржеховської, Ю. Похолінчука, В. Радула, С. Свириденко, М. Солопчука та ін.

Проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності та готовності майбутніх педагогів до професійно-педагогічної діяльності з організації здоров'язбережувального освітнього процесу, спрямування підготовки студентів педагогічного ВНЗ на формування в них здатності до впровадження здоров'язбережувальних технологій у педагогічний розглядалися у працях О. Дзятковської, О. Дубасенюк, О. Василенко, Л. Омельченко, О. Омельченко та ін.

Вивчення праць вчених та практичного досвіду підготовки майбутніх педагогічних кадрів дає підстави для твердження, що питання формування здоров'язбережувальної компетентності молоді, яка навчається у педагогічному ВНЗ, потребують подальшого ґрунтовного дослідження.

Метою статті є обґрунтування критеріально-діагностичної бази й оприлюднення результатів експериментального вивчення проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності студентів педагогічного ВНЗ.

Під час проведення педагогічного дослідження використовувалися такі методи та інструменти для діагностування: спостереження за поведінкою студентів, бесіди, анкетування за авторськими анкетами для студентів («Анкета для оцінки знанневої складової здоров'язбережувальної компетентності», «Анкета для оцінки мотиваційно-потребової складової здоров'язбережувальної компетентності», «Анкета для оцінки професійно-операційної складової здоров'язбережувальної компетентності»), анкета для педагогічних працівників «Аудит здоров'язбережувального середовища навчального закладу»; аналіз документів (вивчення планів та звітів по роботі кураторів студентських груп, записів у журналі надзвичайних подій у гуртожитку, звітної документації працівників соціально-психологічної служби навчального закладу тощо).

Найважливішими показниками якості освіти є задоволеність споживачів станом навчання й виховання; міра участі різних соціальних партнерів у розробці й реалізації освітньої політики установи, у системі співуправління ним; суб'єктивний і об'єктивний імідж освітньої установи; наявність місії, відображаючи перспективну мету; вступ випускників у ВНЗ (для загальноосвітніх установ) і їх подальше працевлаштування (для професійних освітніх установ) [5, 11]. Зазначене безумовно залежить від рівня здоров'я усіх суб'єктів освітнього процесу, а це багато у чому визначається здатністю викладачів та майбутніх фахівців вести здоровий спосіб життя, наявністю в них здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок, тобто сформованістю здоров'язбережувальної компетентності.

Для розуміння значення формування такої компетентності у процесі набуття фахових знань та вмінь спиратимемося на ідеї О. Дзятковської, яка розглядає результат педагогічної підготовки фахівців до вирішення питань здоров'язбереження не як готовність, а саме як здоров'язбережувальну компетентність [4], хоча сутність цих понять у тлумаченні авторки є досить близькою. Дійсно, спираючись на узагальнений аналіз, репрезентований у праці М. Андреевої [1, 72], компетентність розуміється як сукупності певних кваліфікованих

знань, умінь, навичок, готовності до виконання професійних обов'язків, творчого мислення у визначеній галузі, що відповідають конкретним нормам; усі існуючі визначення вчених єднає погляд на компетентність як на сукупність здатностей, що притаманні особистості як суб'єкту різних сфер життєдіяльності. Тобто компетентність передбачає наявність індивіда, якому власне й притаманні компетентнісні характеристики та властивості (студента – майбутнього педагога), а також певної галузі чи об'єкта діяльності, де відбувається їх прояв (здоров'язбереження), при цьому компетентність власне й забезпечує успішність взаємодії між ними.

Із погляду О. Дзятковської, здоров'язбережувальна компетентність забезпечується формуванням в особистості студентів таких складових: мотивації й розуміння цінності здоров'я, довголіття, творчої самореалізації в трудовій діяльності, сімейному житті й соціальній активності; здатності регулювати функціональний стан способами, що не шкодять здоров'ю, із метою підтримки оптимальної працездатності; умінь визначати й запроваджувати індивідуально раціональні для людини прийоми навчальної (професійної) діяльності, складати індивідуальну здоров'язбережувальну траєкторію освіти (професійної діяльності); знань і вмінь про засоби забезпечення еколого-психологічної безпеки педагогічного середовища (включаючи регуляцію міжособистісних взаємин, навчання з урахуванням стану здоров'я дітей і молоді, екологічної ситуації, дотримання санітарно-гігієнічних вимог до організації навчального процесу) [4].

Процес формування здоров'язбережувальної компетентності може бути розглянутий в аспекті більш розробленої проблематики формування здорового способу життя, оскільки ці поняття є безпосередньо взаємопов'язаними, хоча і нетотожними. При цьому, спираючись на дослідження вчених щодо формування здорового способу життя підлітків та молоді [3, 8], досліджуваний нами процес визначаємо як сукупність напрямів, методів, засобів і прийомів, а також алгоритмів створення здоров'язбережувального середовища у педагогічному навчальному закладі та на базах практики, де відбувається професіоналізація студентів через прищеплення їм професійно-педагогічних знань про здоров'я та шляхи підтримання його належного стану; здоров'язбережувальних вмінь та навичок; цінностей здоров'я; закріплення стратегій професійної поведінки щодо збереження власного здоров'я та здоров'я усіх суб'єктів освітнього процесу.

Зазначене вище переконає, що досліджуване педагогічне явище та процес його формування є досить складними та багатоаспектними, тому для об'єктивного вивчення стану формування

здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді у педагогічному закладі освіти слід звернути увагу на обґрунтування критеріальної бази емпіричного дослідження. Так, на основі теоретичного аналізу наукових джерел [2; 6; 7] нами було визначено критерії та відповідні показники сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів, які наведено в таблиці 1.

У ході дослідження проблеми формування здорового способу життя студентства було також виділено й схарактеризовано рівні здоров'язбережувальної компетентності студентства:

високий – характеризується знаннями про сутність та стратегії здоров'язбереження, здоровий спосіб життя, його складові, прагненням вести здоровий спосіб життя та бути здоровим, дотриманням правил здорового способу життя (режиму дня та відпочинку, уникнення вживання наркотичних речовин, алкогольних напоїв та тютюнопаління, дотриманням оптимального харчового режиму, рухової активності) в особистому житті, навчальній та професійній діяльності, здатністю передавати свій досвід вихованцям / учням;

середній – притаманний особам, що не мають повного уявлення про сутність та стратегії здоров'язбереження, здоровий спосіб життя, не повністю дотримуються його принципів, норм і правил, не достатньо вміють проводити профілактичну роботу, передавати досвід здоров'язбережувальної діяльності вихованцям / учням;

до осіб з низьким рівнем сформованості здорового способу життя відносять категорію осіб, що мають один або декілька психосоматичних розладів і ведуть спосіб життя, який неможливо визнати здоровим та потребують соціально-педагогічної допомоги та підтримки, не здатні передавати досвід здоров'язбережувальної діяльності вихованцям / учням.

Діагностична робота проводилась у 2016–2017 н. р. у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, де підготовка майбутніх фахівців здійснюється за спеціальностями: Початкова освіта, Дошкільна освіта, Музичне мистецтво, Фізичне виховання, Соціальна робота тощо. В академії функціонують 17 кафедр, що здійснюють науково-методичну роботу на 4 факультетах: психолого-педагогічному, дошкільній і спеціальній освіти та історії; фізичного виховання та мистецтв; соціально-педагогічних наук та іноземної філології.

Аналізуючи умови, у яких відбувалося дослідження, відзначимо, що контингент студентів, які отримують підготовку в академії, формується на основі повної загальної середньої освіти. В академії сформована система відбору молоді, здатної до роботи у педагогічній сфері, у тому числі у напрямі здоров'язбереження молодого покоління. Упродовж багатьох років діє традиційна система профорієнтації: перспективний план прийому студентів, план профорієнтаційної роботи серед випускників загальноосвітніх навчальних закладів, який

Таблиця 1

Критерії, показники, методики діагностики сформованості здоров'язбережувальної компетентності молоді, яка навчається у педагогічному ВНЗ

№ п\п	Критерій	Показники	Методики діагностики
1	Когнітивний	Знання основних засад та ознак здоров'язбереження та ведення здорового способу життя. Формування потреби та інтересу для поглиблення професійно-педагогічних знань до вивчення питань здоров'язбереження та ведення здорового способу життя. Обізнаність молоді з питань створення здоров'язбережувального середовища в освітньому закладі, збереження здоров'я (фізичного, психічного, соціального) педагога та вихованців / учнів, запобігання професійному вигоранню педагогічних кадрів	Анкета для оцінки знанневої складової здоров'язбережувальної компетентності
2	Мотиваційний	Морально-етична мотивація майбутніх педагогів щодо дотримання принципів здоров'язбереження у професійній діяльності. Самооцінка власної професійно-педагогічної позиції по відношенню до здоров'я	Анкета для оцінки мотиваційно-потребової складової здоров'язбережувальної компетентності
3	Професійно-операційний	Дотримання студентами умов здорового способу життя у навчальній та професійній діяльності. Володіння професійно-педагогічними вміннями, навичками щодо здоров'язбережувальної діяльності в освітньому середовищі. Наявність-відсутність шкідливих звичок та володіння стратегіями їх профілактики серед вихованців / учнів	Анкета для оцінки професійно-операційної складової здоров'язбережувальної компетентності

є одним із розділів річного плану роботи академії, а також наявна профорієнтаційна спрямованість навчальних планів та виховної роботи в академічних групах. Тобто вступники у цілому є зорієнтованими на подальше навчання та професійно-педагогічну діяльність, хоча особливих вимог до їхньої здоров'язбережувальної компетентності не висувається.

Метою діагностичної роботи було дослідження стану формування здоров'язбережувальної компетентності молоді, яка навчається у педагогічному ВНЗ, та особливостей здоров'язбережувальної діяльності викладачів навчального закладу. В експерименті брали участь студенти усіх спеціальностей з 1 по 4 курс, загальною кількістю 1889 осіб, а також 273 науково-педагогічних працівники.

На початку дослідження було проведено анкетування науково-педагогічних працівників. Респонденти мали дати письмові, розгорнуті відповіді на питання анкети для педагогічних працівників «Аудит здоров'язбережувального середовища педагогічного ВНЗ», що включала 5 відкритих питань та була анонімною.

Наголосимо, що за результатами опитування 33,3% викладачів зазначили, що розуміють необхідність підвищення власної здоров'язбережувальної компетентності для забезпечення якості здоров'язбережувального напрямку діяльності ВНЗ, 46,6% опитаних почуваються впевнено й потребують лише деяких нових знань та вмінь з питань здоров'язбереження, а 20,1% – вважають свій рівень компетентності цілком достатнім.

На питання «Чи перспективним є впровадження інноваційних засобів з формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців у вашому навчальному закладі?» 76,2% опитуваних дали позитивні відповіді, оскільки вважають, що це позитивно впливатиме на рівень професійної готовності майбутніх фахівців, сприятиме формуванню відповідального ставлення майбутніх вчителів до власного здоров'я та мотивації щодо ведення здорового способу життя й запобігання професійному вигоранню у подальшій педагогічній діяльності. На думку викладачів, доцільно використовувати активні форми роботи зі студентами на заняттях, зокрема, інтерактивні методики, які ініціюють участь молоді в інтерактивних профілактичних театрах, роботі молодіжних волонтерських груп й сприяють виробленню моделі правильної поведінки та допомагають студентам адаптуватися в професійній сфері.

У ході подальшого дослідження для визначення рівня знань студентів щодо сутності та стратегій здоров'язбереження й ведення здорового способу життя (когнітивний критерій) нами була використана «Анкета для оцінки знанієвої

складової здоров'язбережувальної компетентності»; для діагностики рівня розвитку мотиваційного критерію – «Анкета для оцінки мотиваційно-потребової складової здоров'язбережувальної компетентності»; професійно-операційного критерію – «Анкета для оцінки професійно-операційної складової здоров'язбережувальної компетентності».

Анкета для оцінки знанієвої складової здоров'язбережувальної компетентності містила 8 питань. Опитувані мали право анонімності відповіді, що забезпечило отримання об'єктивної інформації. Усереднені результати анкетування наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Усереднені результати опитування студентів за анкетною для оцінки знанієвої складової здоров'язбережувальної компетентності

Рівні розподілу відповідей респондентів	Кількість респондентів, %
Високий	20,1%
Середній	72,9%
Низький	7%

За результатами анкетування можемо констатувати, що близько 80% студентів не можуть дати ґрунтовного та розгорнутого визначення поняттю «здоров'язбережувальна компетентність», хоча близько 70% з них здатні окреслити сутність здорового способу життя й виділити деякі ознаки ведення правильного способу життя; хоча не усі з респондентів з низьким рівнем здоров'язбережувальної компетентності змогли обґрунтувати результати впливу на організм паління, вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин.

Аналізуючи результати анкетування, можемо констатувати, що приблизно чверть опитаних не вважають за необхідне самостійно регулярно вести здоровий спосіб життя, отримувати знання про здоровий спосіб життя, займатися фізичними вправами та дотримуватися активної життєвої позиції, ці респонденти допускають також можливість вживання шкідливих речовин.

У ході визначення рівня мотивації підлітків та молоді щодо ведення здорового способу життя (мотиваційний критерій) було проведено анкетування «Що заважає вести здоровий спосіб життя?». Мета даної діагностики полягала у виявленні факторів, що заважають студентству вести здоровий спосіб життя. Анкета містить дві частини: перша – представляє собою 4 загальні запитання, а другу – складає низка питань на виявлення мотиваційно-психологічних бар'єрів, що заважають вести здоровий спосіб життя. Анкета містила 12 тверджень,

на які респонденту потрібно було відповісти «завжди», «часто», «іноді», «рідко», «ніколи». Результати анкетування подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Показники рівня перешкод, що заважають веденню здорового способу життя молоді

Рівні перешкод	Кількість набраних балів	Кількість респондентів, %
Високий рівень перешкод	12–18	2,8%
Середній рівень перешкод	19–34	52,1%
Низький рівень перешкод	35–60	45,1%

Отримані результати свідчать про те, що у 45,1% опитаних низький рівень перешкод, що заважають веденню здорового способу життя, тобто студенти спроможні впоратися з незначними проблемами у веденні здорового способу, для майже половини досліджуваних характерний середній рівень перешкод, це свідчить про те, що молоді люди не в змозі самостійно вирішити лише деякі проблеми, пов'язані з веденням здорового способу життя, їм потрібна коректна допомога як однолітків та друзів, так і батьків, кураторів, педагогів, психологів, соціального педагога та інших фахівців.

Наголосимо, що 2,8% молоді мають високий рівень перешкод, що дає підстави стверджувати про проблеми щодо ведення здорового способу життя у студентів.

У цілому ж, на основі проведеної діагностики та спілкування з респондентами, можемо зробити висновок, що більше ніж половині опитуваних майже нічого не заважає вести здоровий спосіб життя (ані стан здоров'я, анаі сімейні проблеми, анаі матеріальне становище тощо), тобто ведення здорового способу життя залежить саме від них, наявності в них орієнтації на підвищення компетентності у питаннях здоров'язбереження, тому у студентів необхідно посилювати відповідну спрямованість та відповідальність за власне життя та здоров'я.

Опитування на тему «Чи вмієш ти вести здоровий спосіб життя?» проводилося з метою визначення рівня поведінкових спрямувань студентства щодо ведення здорового способу життя. Результати дослідження наведено на рисунку 1.

У ході діагностики ми визначили, що на твердження «Чи вмієш ти вести здоровий спосіб життя?» найбільш популярною була відповідь «Так» (58,4% опитаних), досить репрезентованою була й відповідь «Ні» (42,1% опитаних), тобто ми можемо стверджувати, що такі студенти вважають, що не можуть вести здоровий спосіб життя через недостатню обізнаність. Необхідно виділи-

ти те, що лише 0,5% опитуваних (10 осіб) не визначилося з відповіддю.

У ході подальшого дослідження, що включало спостереження за способом життя студентів, визначено, що близько 45,1% опитуваних дійсно ведуть спосіб життя, що можна характеризувати як здоровий, в них сформовані навички здоров'язбереження, вони активно займаються оздоровлювальними видами спортивних занять. Певна частина (10,7%) респондентів ведуть близький до правильного спосіб життя, але мають ще резерви для підвищення продуктивності за рахунок доцільнішої організації ритму своєї роботи залежно від особливостей власного організму. Решта – 44,2% досліджуваних – ведуть неправильний спосіб життя, потребують допомоги спеціалістів: куратора групи, соціального педагога, психологів, медичного працівника тощо.

Також у ході опитування було встановлено, що пасивно відпочивають під час дозвілля, зокрема у канікулярний час, 66,3% респондентів, що становить більшу половину, та свідчить про недосконалість способу життя молоді. Отримані результати анкетування свідчать також про неправильний режим сну та раціон харчування більшості молоді.

У цілому, проаналізувавши отримані результати діагностики можна стверджувати, що певна частина опитаних мають низький рівень здоров'язбережувальної компетентності, що підтверджує нагальність розробки та впровадження комплексу інноваційних засобів педагогічної діяльності з формування здорового способу життя студентів. При узагальненні отриманих у ході діагностики результатів було виявлено, що найбільш

Кількісний розподіл відповідей на питання «Чи вмієш ти вести здоровий спосіб життя?»



Рис. 1. Результати дослідження респондентів щодо ведення здорового способу життя

значущими проблемами для молоді є: виражений рівень схильності до вживання алкоголю; досить висока залежність від нікотину, малорухливий спосіб життя, комп'ютерна залежність, порушення режиму харчування тощо. Необхідність вирішення

цих проблем актуалізує питання подальшої розробки, впровадження та експериментальної перевірки ефективності комплексу засобів педагогічної діяльності з формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Андреева М. О. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис.... канд. пед. наук : 13.00.05 / Марія Олександрівна Андреева; Українська інженерно-педагогічна академія. — Харків, 2014. — 262 с.
2. Василенко О. М. Зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів до застосування здоров'язбережувальних технологій у роботі з дітьми та молоддю / О. М. Василенко // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка І. Ф. Прокопенка. — Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. — Вип. 48. — С. 16—24.
3. Василенко О. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Олена Миколаївна Василенко; Держ. вищ. навч. закл. «Донбас. держ. пед. ун-т». — Слов'янськ, 2016. — 20 с.
4. Дзятковская Е. Н. Здоровьесберегающие образовательные технологии: новые акценты [Электронный ресурс] / Е. Н. Дзятковская // Психология здоровья и личностного роста. — 2010. — № 1. — Режим доступа: http://www.health-music-psy.ru/index.php?page=psychologiya_zdorovya&issue.
5. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Петриченко; Кіровоградський державний пед. університет імені Володимира Винниченка. — Кіровоград, 2007. — 20 с.
6. Рассказова О. І. Соціально-педагогічний підхід до збереження психічного здоров'я молоді / О. І. Рассказова // Сприяння здоров'ю дітей та молоді: теоретико-методичні аспекти: матеріали IV Міжнародної соціально-педагогічної конференції (Луцьк, 2009). — Луцьк, 2009. — С. 348—355.
7. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. — Луганськ: Альма-матер, 2006. — 320 с.

References

1. Andrieieva M. O. Development of social competence of students with special needs in a higher educational establishment : thesis ... Cand. of pedagogic sciences : 13.00.05 / Mariia Oleksandrivna Andrieieva; Ukrainian Engineering Pedagogics Academy. — Kharkiv, 2014. — 262 p.
2. Vasylenko O. M. Future social teachers' preparation for applying health saving technologies in the work with preschoolers: author's abstract in candidacy for a degree of Cand. of pedagogic sciences : Specialty 13.00.05 «Social work» / Olena Mykolaivna Vasylenko; State Higher Educational Establishment «Donbas State Pedagogical University». — Sloviansk, 2016. — 20 p.
3. Vasylenko O. M. The content of future social teachers' training to apply health saving technologies in the work with children and youth / O. M. Vasylenko // Pedagogy and Psychology : collection of research papers / under the general editorship of academician I. F. Prokopenka. — Kharkiv : Publishing House TOV «Shchedra sadyba plus», 2015. — Issue 48. — P. 16—24.
4. Dziatkovskaia E. N. Health saving educational technologies: new accents [Electronic resource] / E. N. Dziatkovskaia // Psychology of health and personal development. — 2010. — № 1. Access mode: http://www.health-music-psy.ru/index.php?page=psychologiya_zdorovya&issue.
5. Petrychenko L. O. Preparation of future primary school teacher for innovation activity in extracurricular work : author's abstract in candidacy for a degree of Cand. of pedagogic sciences: Specialty 13.00.04 «Theory and methodology of professional education» / L. O. Petrychenko; The Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. — Kirovohrad, 2007. — 20 p.
6. Rasskazova O. I. Social-pedagogical approach to saving the young people's health / O. I. Rasskazova // Assistance for children's and young people's health: theoretical and methodological aspects: Proceedings of IV International social pedagogical conference (Lutsk, 2009). — Lutsk, 2009. — P. 348—355.
7. Kharchenko S. Ia. Socialization of children and young people in the process of social and pedagogical activity: theory and practice: Monograph. — Luhansk: Alma-mater, 2006. — 320 p.

Петриченко Л. Здоровьесберегающая компетентность студентов высшего педагогического учебного заведения

На основе компетентностного подхода рассмотрено проблему здоровьесбережения будущих педагогических кадров. Обосновано критериаль-диагностическую базу и показаны результаты изучения проблемы формирования здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: формирование здоровьесберегающей компетентности, студенты, педагогическое образование, критерии экспериментального исследования.

Petrychenko L. Health saving competence of students of higher pedagogical educational establishments

The problem of health saving of future pedagogical personnel is considered on the grounds of the competence approach. Criterion-diagnostic basis is grounded and the results of the experimental research of the problem concerning forming health saving competence of students of higher pedagogical educational establishments are presented.

Key words: forming health saving competence, students, pedagogical education, experimental research criteria.

Стаття надійшла до редколегії 17.11.2017

УДК 364-7:796.06

Олександр ПЕЧКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації
Чернігівського національного технологічного університету,
м. Чернігів, Україна
e-mail: aleks.pechko@gmail.com

Володимир САМІЙЛЕНКО

старший викладач кафедри фізичної реабілітації Чернігівського національного
технологічного університету, м. Чернігів, Україна

Олександр ДУДОРОВ

викладач кафедри фізичної реабілітації Чернігівського національного
технологічного університету, м. Чернігів, Україна

СУТНІСТЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті проведено аналіз літературних джерел на предмет доцільності і ефективності використання здоров'язберігаючих технологій адаптивного фізичного виховання в загальноосвітньому процесі. Виокремлено специфіку й особливості використання даних технологій. З'ясовані позитивні зрушення в системі освіти з появою інноваційних тенденцій в сучасній педагогіці і психології. Розкрито особливості реалізації механізмів системи корекційно-відновлювальних засобів адаптивного фізичного виховання для осіб з різними нозологіями. Встановлено, що правильно підібрані і дозовані фізичні вправи впливають не тільки на загальний стан людини, але й відновлюють ті або інші порушені хворобою функції організму.

Ключові слова: адаптивне фізичне виховання, соціалізація, інвалід, нозологія.

Актуальність відношення до людей з обмеженими можливостями служить індикатором розвиненості суспільної свідомості. В останні роки в нашій країні цей показник дещо покращився. Однак, все ще зберігається становище ізоляції дітей і людей з вадами здоров'я і відсутні сприятливі умови для соціальної інтеграції їх в різні соціальні структури.

Інтеграція в суспільство людини з порушеннями в розвитку, особливими освітніми потребами та обмеженою працездатністю сьогодні означає процес і результат надання йому прав і реальних можливостей брати участь у всіх видах і формах соціального життя, включаючи і заняття адаптивної фізичною культурою і спортом, нарівні і разом з іншими членами суспільства в умовах, сприятливих його розвитку.

У адаптивної фізичної культури (АФК) виявлені можливості соціальної інтеграції в адаптивному спорті (паралімпійському та спеціальному), що не в повній мірі розкриває її інтеграційний потенціал. Необхідний пошук моделей і обґрунтування структури соціальної інтеграції в адаптивному фізичному вихованні (АФВ), адаптивної рухової рекреації (АРР), адаптивному оздоровчому спорті (АОС).

Існуючі методики, які використовуються в адаптивному фізичному вихованні і оздоровчому

спорті, не дозволяють в короткий термін сприяти оптимальному поліпшенню їх психофізичного стану і підготовки до соціальної інтеграції, що визначає пошук технологій, заснованих на знанні формування сенситивних періодів розвитку фізичних якостей.

Зростання суспільної свідомості перетворилося у громадський рух на захист рівних прав людей незалежно від їхніх фізичних можливостей. Сьогодні в усьому світі відмічається великий прогрес у сфері соціальної і фізичної реабілітації інвалідів, розробці педагогіко-реабілітаційних методів [1].

В цьому напрямку фундаментальні дослідження проводять ряд відомих науковців (Бріскін Ю. А., Круцевич Т. Ю., Дмитрієв В. С., Євсєєв С. П., Шапкова Л. В., Федорова Т. В., Чудна Р. В. та інші), які «відстоюють» положення, найбільш повного включення дітей з проблемами в розвитку та інвалідів у загальноосвітній процес, при якому діти отримуватимуть повноцінну освіту, індивідуалізоване, доступне, засноване на потребах і можливостях дитини, і спрямоване на максимальну їх реалізацію, щоб забезпечити найбільш адекватні умови соціалізації.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дана робота є складовою наукової теми кафедри фізичної реабілітації Чернігівського національного технологічного університету

«Теоретико-методичні засади оздоровлення та реабілітації» № д/р 0116U000004.

Мета роботи – розглянути можливості використання здоров'язберігаючих технологій адаптивного фізичного виховання в процесі фізичного розвитку осіб з порушенням у стані здоров'я.

Завдання роботи:

1. Здійснити аналіз наукової і науково-методичної літератури з проблеми використання адаптивного фізичного виховання для людей з вадами здоров'я.

2. Розкрити особливості реалізації механізмів системи корекційно-відновлювальних засобів АФВ для осіб з різними нозологіями.

Специфіку навчання інвалідів, особливо дітей, у педагогічній літературі приділено вкрай мало уваги, і з труднощами їх навчання стикається кожен, хто взявся за цю благородну і непросту справу. Перш ніж приступати до роботи з інвалідами, необхідно вивчити психологічні особливості цього контингенту, дізнатися основи методики навчання, так як вони суттєво відрізняються від тих, що традиційно використовуються у фізичній культурі і спорті. Відмінності стосуються, насамперед, наповнення першого етапу навчання – етапу формування уявлення й розуміння рухової дії, а також методичних прийомів, що використовуються для цього.

До корекційних завдань адаптивної фізичної культури відносяться: вироблення здатності самостійного пересування і навичок побутового самообслуговування, відновлення здатності до маніпулятивних дій, що включає питання побутового та професійного навчання і перенавчання, необхідності та можливості трудової діяльності та збереження сім'ї при наявності стійкого обмеження здатності самостійного пересування – у випадках придбаної інвалідності.

Формування рухових навичок у інвалідів відбувається у відповідності з закономірностями умовно-рефлекторної діяльності. Відомо, що умовні рефлекси носять характер тимчасових зв'язків. Вони згасають або зовсім зникають в тих випадках, коли не повторюються умови, що їх породили. Тому непередбачені перерви в заняттях, як і недостатня дозування вправ в кожному з них, небажані, оскільки ті, хто займається втрачають здатність чітко виконувати окремі рухові дії, втрачають так зване м'язове почуття простору і часу [6].

Проте підготовка інвалідів, не може бути зведена до хаотичного повторення різних вправ. Вона являє складну систему взаємообумовлених засобів і методів навчання руховим діям. Відповідно, за цією системою, послідовність основних

вправ повинна відповідати вирішенню конкретних завдань кожного з етапів рухової підготовки інвалідів, добір і повторність вправ повинні відповідати закономірностям «перенесення» рухових навичок і фізичних якостей, а чергування навантажень і відпочинку – незмінного підвищенню функціональних можливостей організму тих, хто займається. При систематичних заняттях інваліди досить ефективно освоюють навички, а також набувають оптимального рівня функціональної підготовленості. Поряд із ускладненням завдань від заняття до заняття збільшується й фізичне навантаження. Тому фахівець повинен регулювати величину фізичних навантажень зміною інтенсивності вправ, що виконуються, темпу їх виконання, тривалості відпочинку між вправами й ін. Систематичні заняття пред'являють підвищені вимоги до організму інвалідів і, в першу чергу, до серцево-судинної, дихальної та нервово-м'язової систем. Це сприяє нормалізації фізичного розвитку, зміцненню їх здоров'я та підвищенню функціональних можливостей. Оптимальним практичним вирішенням питань, пов'язаних з реалізацією принципу систематичності, є таке, при якому в процесі занять фізичними вправами виключається можливість неправильного виконання, накопичення і закріплення помилок, від яких потім дуже важко позбутися [3].

В умовах виконання фізичних вправ зусилля може проявлятися одноразово, багаторазово в циклічних і ациклічних рухах, проти великого або невеликого опору, з високою швидкістю або повільно, при різному стані м'язів – розслабленому або напруженому. При цьому можуть мати місце різні режими роботи м'язів: динамічний (переборює і поступається), ізометричний (статичний) і численні форми змішаного режиму. В залежності від переважної ролі цих факторів розвиваються ті чи інші форми силових здібностей – власне силові або швидко-силові.

Засобами силової підготовки є вправи з підвищеним опором, що припускають свідомий і активний вплив на організм з метою вдосконалення його анатомічних, фізіологічних і психологічних властивостей. Виділяють наступні групи вправ, спрямованих на розвиток м'язової сили: 1) вправи з подоланням маси власного тіла; 2) вправи із зовнішнім опором; 3) вправи в ізометричному режимі. У реальній практиці фізичної культури інвалідів та осіб з обмеженими можливостями методика розвитку м'язової сили реалізується в двох напрямках: 1) загальна силова підготовка, спрямована на досить повний розвиток всіх м'язових груп, розглядається як базовий рівень силових здібностей; 2) спеціальна силова підготовка,

спрямована на розвиток силових здібностей, формування компенсаторних механізмів, стосовно до певного виду діяльності (професійної, побутової, спортивної, рекреаційної та ін.). В якості методу розвитку м'язової сили для інвалідів з ураженнями опорно-рухового апарату застосовується електроміостимуляція, що, як і силові вправи, призводить до збільшення фізіологічного поперечника і сили м'язів [5].

У інвалідів та осіб з обмеженими можливостями як мінімум один або декілька факторів мають дефектну основу і тому гальмують розвиток швидкісних здібностей. Ця обставина вимагає пошуку засобів і методів їх розвитку з урахуванням первинного дефекту, стану опорно-рухового апарату, схоронності сенсорних систем і психічних функцій та ін.

Словесні та наочні методи тісно пов'язані з безпосереднім виконанням фізичних вправ і відображають інформаційну сторону навчання. Методами, спрямованими на формування рухових дій, традиційно вважаються методи розчленованого і цілісного навчання [2].

У даний час для інвалідів та осіб з обмеженими можливостями широкого поширення набули тренажерні пристрої, що дозволяють не тільки навчати рухам, а й контролювати дії тих, хто займається, що дає можливість розширити процес освоєння цілісних складних координаційних рухових дій. Навчання руховим умінням є необхідною базовою основою для підвищення рухової активності інвалідів та осіб з обмеженими можливостями.

Слід зазначити, що адаптивне фізичне виховання як спеціальний метод удосконалення фізичного і морального потенціалу інваліда саме по собі ще не являє собою середовище з погляду соціально-середовищної реабілітації. Оздоровлення інваліда з використанням ранкової зарядки, виробничої зарядки, лікувальної фізкультури й інших індивідуальних методів впливу ще не створює оздоровче середовище. Для цього необхідно введення безлічі інших факторів змагального, ігрового характеру, що крім розвитку й удосконалення моторики повинно створити саме середовище. Оздоровчий її вплив буде позначатися в такому випадку і на психологічному стані інвалідів. У ході змагань виявляється можливість самореалізації, самоствердження інвалідів, що створює передумови їхньої соціальної інтеграції [8].

У процесі адаптивного фізичного виховання здійснюється формування й удосконалювання моторних функцій і особливо тих, які порушені внаслідок патологічного процесу. У ході фізичного виховання відбувається компенсація основного дефекту і корекція вторинних порушень, що виникли в

зв'язку з основним захворюванням. Рухові вправи розвивають м'язово-суглобне почуття, орієнтування в просторі, тренують пам'ять на послідовність рухів, удосконалюють уміння виконувати рухи по вербальній інструкції, сприяють зміцненню серцево-судинної системи, активізують обмін речовин, стимулюють інтелектуальні здібності інвалідів, поліпшують загальний тонус організму [7].

В основі використання технологій адаптивного фізичного виховання лежать корекційно-компенсаторні прийоми. Незалежно від категорії інвалідів, типу дефектів вирішуються загальні оздоровчі задачі, що припускають організацію роботи таким чином, щоб впливати не тільки на загальний стан, але відновлювати ті або інші порушені хворобою функції організму. Ці задачі містять у собі фізичне оздоровлення, створення умов для правильного фізичного розвитку, загартовування, корекцію особливостей соматичного стану (корекцію акта дихання, порушень серцево-судинної системи).

Виховання основних фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості) інвалідів до недавня вважалось недоцільним у зв'язку з комплексним ураженням організму і думкою про неможливість повноцінного пристосування їх до самостійного життя. Однак, рішення цієї задачі по формуванню рухових умінь і навичок у роботі з інвалідами припускає насамперед допомогу природному процесу формування вікових моторних функцій. Крім того, необхідне формування тих рухових умінь і навичок, що інвалід самостійно не може освоїти через патологічні зміни рухової сфери, що часто зустрічаються у всіх категорій інвалідів [4].

При багаторазовому повторенні вправ йде удосконалення моторного і сенсорного орієнтування, розлите порушення поступово переходить у строго диференційований імпульс, так само як і неоформлена, генералізована рухова реакція.

У фізичному вихованні інвалідів вирішується ряд спеціальних корекційних задач, що мають самостійне значення, але тісно взаємопов'язаних. Це, насамперед, задачі, включені в компенсацію основного дефекту й у корекцію вторинних порушень, обумовлених основним захворюванням, виконання таких рухових завдань, що розвивають м'язово-суглобне чуття, орієнтування в просторі і часі, ступінь напруги і розслаблення м'язів, пам'ять на послідовність рухів по якості їх виконання.

Правильно підібрані і дозовані, вони є могутніми аферентаціями, адресованими в різні відділи центральної нервової системи, які змінюють співвідношення збуджувальних і гальмових процесів у корі великих півкуль і можуть бути спрямовані на перебудову патологічних, умовних рефлексів, що виникли в процесі захворювання.

У фізичному вихованні інвалідів повинні широко використовуватися всі засоби системи адаптивного фізичного виховання. Разом з тим вони повинні бути розроблені в строгій відповідності з корекційно-компенсаторними вимогами для конкретних осіб з певними нозологіями.

Головне завдання АФВ полягає в тому, щоб результати цієї діяльності знайшли застосування

в житті, побуті, спорті, стали потребою людини. Для цього процес навчання має бути емоційно насиченим, різноманітним, мобілізуючим адаптаційні резерви організму та особистісні якості тих, хто займається.

Подальші дослідження доцільно сконцентрувати на розробці приблизних комплексів корекційно-відновлювальних вправ для людей з відхиленнями у стані здоров'я.

Список використаних джерел

1. Бріскін Ю. А. Спорт інвалідів у міжнародному спортивному русі / Ю. А. Бріскін. — Львів: Край, 2006. — 346 с.
2. Горская И. Ю., Сунягулова Л. А. Базовые координационные способности школьников с разными уровнями способностей : монография / И. Ю. Горская, Л. А. Сунягулова. — Омск: Изд-во СибГАФК, 2000 — 212 с.
3. Григоренко В. Г., Сермеев Б. В. Теорія й методика ФВ інвалідів / В. Г. Григоренко, Б. В. Сермеев. — Одеса, 1991. — 98 с.
4. Дмитриев А. А. ФК у специальном образовании: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. А. Дмитриев. — М.: Академия, 2002. — 176 с.
5. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура и функциональное состояние инвалидов: учеб. пособие / С. П. Евсеев, А. С. Солодкова. — СПб: СПбГАФК, 1996. — 95 с.
6. Евсеев С. П., Шапова Л. В. Адаптивная физическая культура : учебное пособие / С. П. Евсеев, Л. В. Шапова. — М.: Советский спорт, 2000. — 240 с.
7. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособие / под ред. Л. В. Шаповой. — М.: Советский спорт, 2003. — 235 с.
8. Чудна Р. В. Адаптивне фізичне виховання / Р. В. Чудна. — К.: Наукова думка, 2000. — 358 с.

References

1. Briskin Y. A. (2006). Sport invalidiv u mizhnarodnomu sportyvnomu rusi. L'viv: Kray [in Ukrainian].
2. Horskaya Y. YU., Sunyahulova L. A. (2000). Bazovye koordynatsyonnye sposobnosti shkol'nykov s raznymy urovnyamy sposobnostey: monohrafiya. — Omsk: Yzd-vo SybHAFK [in Russian].
3. Hryhorenko V. H., Syermyeyev B. V. (1991). Teoriya y metodyka FV invalidiv. Odesa [in Ukrainian].
4. Dmytryev A. A. (2002). FK u spetsyal'nom obrazovanii: Uchebnoe posobyie dlya studentov vysshykh pedahohycheskykh uchebnykh zavedeniy. Moscow: Akademyia [in Russian].
5. Yevseyev S. P. (1996). Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura i funktsional'noye sostoyaniye invalidov: ucheb. posobiye. Sankt-Peterburg: SPbGAFK [in Russian].
6. Yevseyev S. P., Shpakova L. V. (2000). Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura: ucheb. posobiye. Moscow: Sovetskiy sport [in Russian].
7. L. V. Shapkova (2003). Chastnyye metodiki adaptivnoy fizicheskoy kul'tury: ucheb. posobiye. Moscow: Sovetskiy sport [in Russian].
8. Chudna R. V. (2000). Adaptivne fizichne vikhovannya. Kyiv: Naukova dumka, [in Ukrainian].

Печко А. Н., Самийленко В. П., Дудоров А. М. Сущность здоровьесберегающих технологий адаптивного физического воспитания

В статье проведен анализ литературных источников на предмет целесообразности и эффективности использования здоровьесберегающих технологий адаптивного физического воспитания в общеобразовательном процессе. Выделены специфика и особенности использования данных технологий. Выявлены положительные сдвиги в системе образования с появлением инновационных тенденций в современной педагогике и психологии. Раскрыты особенности реализации механизмов системы коррекционно-восстановительных средств адаптивного физического воспитания для лиц с различными нозологиями. Установлено, что правильно подобранные и дозированные физические упражнения влияют не только на общее состояние человека, но и восстанавливают те или иные нарушенные болезнью функции организма.

Ключевые слова: адаптивное физическое воспитание, социализация, инвалид, нозология.

Pechko O., Samiylenko V., Dudorov O. The essence of health-preservation technology of adaptive physical education

The article analyzes the literature on the subject of feasibility and efficiency of healthy technology adaptive physical education process in general. Isolate the specific features and use of these technologies. Article analyzed the positive developments in the education system with the emergence of innovative trends in contemporary pedagogy and psychology. The variety and the orientation of exercise used in the system of adaptive physical education, variability of performance allow the selection and combination required tasks based correction movement disorders and increased physical fitness of students of special schools to the optimum level. Was solved the features of the implementation mechanisms of correction and renewable adaptive physical education for persons with different nosology. The analysis showed that systematic studies help to normalize physical development, health promotion and increasing functionality disabled. Training programs corrective disclosure form space

capabilities, implementation needs activity, communicating with others, and expansion of the limited mobility by using special auxiliary devices. Determining a complex adaptive physical education program is a priority of the individual child's interests; orientation program planning for the education of the individual, capable of the ability to express their wishes, a system of training and corrective maintenance of the child. Found that properly selected and dosed exercise not only affect the overall human condition, but also restore one or another disease affected body functions. Delivered, that the efficiency of incorporation of corrective measures using methods of adaptive physical education in the modern practice of correctional pedagogy.

Key words: adaptive physical education, socialization, disability, nosology.

Стаття надійшла до редколегії 15.12.2017

УДК 37.011.31-051:378(410)

Оксана ПОВІДАЙЧИК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та соціальної роботи,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
м. Ужгород, Україна
e-mail: oksana.povidaichyk@uzhnu.edu.ua

Наталія ВАРГА

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
e-mail: natalia.varga@uzhnu.edu.ua

Ірина ПОПОВИЧ

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
e-mail: irina.popovich@uzhnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті проаналізовано британський досвід підготовки майбутніх фахівців до проведення дослідницької діяльності (впровадження в навчальний процес спеціальних освітніх модулів, спрямованих на забезпечення студентів науковими знаннями й формування дослідницьких умінь; особлива побудова курсів з дослідницькою траєкторією; використання стратегій поетапного формування дослідницьких умінь; забезпечення ефективної взаємодії й співробітництва між студентами й викладачами; навчальна автономія; забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки; впровадження у навчальний процес сучасних технологій, форм і методів, наукові стажування, гранти на проведення наукових досліджень студентами). Визначено можливості творчого впровадження британського досвіду в освітньому просторі України.

Ключові слова: британська система освіти, професійна підготовка, дослідницька парадигма, дослідницькі вміння, дослідницька діяльність.

Нові соціально-економічні і політичні умови, які формуються в Україні впродовж останніх років, євроінтеграційні процеси передбачають підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, конкурентоспроможних на світовому ринку праці. Сьогодні суттєво змінилися ціннісні орієнтації стосовно фахівців. Найбільшою цінністю визнається вільна, творча особистість, здатна успішно працювати в умовах, які постійно змінюються.

Концепція сучасної вищої освіти визначає кінцевою метою підготовку фахівця, який володіє досвідом творчої діяльності і методологією наукового

пізнання, здатністю самостійно і систематично оновлювати свої знання, розширювати світогляд, вдосконалювати професійну майстерність.

На нашу думку, у вітчизняній педагогічній освіті сьогодні повинен активізуватися процес перегляду цілей і змісту освіти. Мова йде, в першу чергу, про необхідність формування творчого потенціалу особистості студента, потреби самореалізації, самовираження не тільки в період навчання у вищому навчальному закладі, а й протягом усього життя. Повинна відбутися переорієнтація навчального процесу з навчального на розвиваючий, де результатом виступає модель фахівця, що

відповідає наступним критеріям: професійна мобільність, здатність адаптуватися до інформаційного простору, нових умов, високий рівень інтелекту, знань, умінь і навичок, в тому числі дослідницьких, творчі здібності, критичне мислення, самостійність, ініціативність, прагнення до самовдосконалення. Сьогодні потрібні фахівці, які не тільки володіють значним обсягом теоретичних знань у відповідній галузі, але й здатні проводити дослідницьку роботу у професійній діяльності.

Значний досвід у формуванні дослідницьких умінь майбутніх фахівців мають європейські країни, зокрема, Велика Британія. Незважаючи на те, що різні аспекти британської системи освіти досить інтенсивно досліджуються вітчизняними вченими (Н. Авшенюк (стандартизація педагогічної освіти), А. Бойко (система тьюторства), О. Локшина (реформування системи освіти), Н. Погребняк (реформування вищої освіти), Л. Пуховська (професійна підготовка вчителя), Ю. Розенфельд (система вищої освіти), А. Сбруєва (досягнення і перспективи британської освітньої реформи), С. Старовойт (сучасна британська освітня система), А. Статкевич (дистанційна освіта), недостатньо вивченими залишаються питання формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців.

Метою статті є аналіз особливостей формування дослідницьких умінь студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії і виявлення можливостей використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

В процесі дослідження з'ясовано, що зародження елементарних форм навчально-дослідницької діяльності студентів розпочалося ще в навчальних закладах країн Стародавнього Світу, які цілком правомірно вважаються не тільки освітніми, але і науковими центрами. Серед них можна назвати школу Піфагора, Академію Платона, Лікей Арістотеля, Александрійський Мусейон та багато інших. Це були товариства, де об'єднувалися учні та вчителі, які прагнули до самовдосконалення шляхом пошуку істини в спільних дослідженнях. Саме в Давній Греції виникли такі форми пізнавальної діяльності як систематичне доведення, раціональне обґрунтування, логічна дедукція, ідеалізація, з яких надалі розвивалася наука і дослідницька діяльність. В процесі подальшої еволюції поглядів на підготовку фахівців ідея включення в неї вирішення дослідницьких завдань висловлювалася багатьма видатними вченими (Я. А. Коменський, І. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, А. Дістервег та ін.).

Питання про необхідність включення дослідницької складової в професійну педагогічну діяльність значно актуалізувалися, починаючи з другої

половини XIX століття і продовжують залишатися актуальними сьогодні. Очевидно, що потреба суспільства у фахівцях, які володіють технологією наукової творчості, буде зростати з кожним роком.

Науково-дослідницька робота є соціально-значимою і економічно доцільною складовою діяльності людини, оскільки забезпечує перспективний розвиток економіки, збагачує культуру, визначає соціальний прогрес. Ступінь використання наукових знань у будь-якій професійній діяльності визначається їхньою соціальною значимістю, практичною ефективністю і духовною цінністю. Враховуючи зазначене, актуалізується потреба в глибокому реформуванні освітньої сфери, яке б передбачало не просто зміну педагогічної парадигми, а кардинальний перегляд її змістової і технологічної основи, зміну ціннісних орієнтацій у підготовці фахівців. Саме ці процеси активно відбуваються у більшості європейських країн.

Що стосується Великої Британії, зауважимо, що вища освіта цієї країни розвивалася в загально-європейському контексті підготовки кадрів, яка характеризується у різних європейських країнах специфічними рисами і, водночас, такими загальними тенденціями: фундаментальність, гуманізація, інформатизація освіти, академічна мобільність студентів, насичення освітніх програм науково-дослідним компонентом, стандартизація освітніх програм, посилення практико-орієнтованої спрямованості підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей, використання прогресивних технологій, форм і методів підготовки, збільшення обсягів фінансування наукових досліджень, розвиток міжнародного співробітництва.

У кінці XX-го століття як результат трансформації світової і британської системи освіти у Великій Британії починає утверджуватися нова освітня парадигма, яка полягає в зміні акцентів позиції сучасного фахівця – з функціонального виконавця він перетворюється на фахівця-дослідника, який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, вдосконалення професійної діяльності.

Дослідницька парадигма забезпечує таку побудову системи вищої освіти, при якій засвоєння змісту матеріалу, виховання дослідницької культури й розвиток інтелекту є нерозривним процесом. Студенти засвоюють способи самостійного забезпечення знань з навчальних дисциплін. Тільки в цьому випадку знання будуть сприяти розвитку здібностей у процесі здійснення самостійної пізнавальної діяльності, а також забезпеченню емоційно-ціннісного ставлення до змісту й процесу освіти, формуванню гуманістичної спрямованості особистості, її мотиваційної сфери. Дослідницька

парадигма в освіті культивує ціннісне ставлення до професійної діяльності, оскільки в її контексті забезпечуються умови для побудови індивідуальної дослідницької траєкторії, включення проектно-дослідницької діяльності в освітній процес, що перетвориться в результаті в повноцінне дослідження і представляє цінність як для розвитку особистості фахівця, так і для підвищення якості освіти.

Кінець XX – початок XXI століття – це період закріплення в практиці підготовки фахівців Великої Британії системи «викладання-дослідження», «навчання-дослідження» (teaching-research nexus) [1].

Відомий британський учений С. Борг вважає, що все навчання в університеті, починаючи з перших курсів, повинно будуватися на дослідницькій діяльності [2, 73].

Подібні думки висловлює Р. Гріффітс, який розглядає процес навчання студентів (оволодіння ними знаннями, вміннями і навичками) як: навчання зі спрямованістю на дослідницькі досягнення (research-led) – навчальний план кафедр вищого навчального закладу складений відповідно до дослідницьких інтересів педагогів і студентів; навчання побудоване в основному на традиційному знаннєвому підході, але при цьому акцент робиться на наукових досягненнях; навчання, орієнтоване на дослідження (research-oriented) – у робочих програмах навчальних курсів університетів пріоритетним є вивчення процесу зародження знання; велика увага приділяється формуванню дослідницьких умінь студентів і розвитку їх культури дослідження; навчання, засноване на дослідницькому підході (research-based) – робочі програми навчальних курсів будуються на пошуковій діяльності обох суб'єктів, а не на трансляції готових знань майбутнім фахівцям; у цьому контексті педагоги і студенти виступають як рівноправні учасники освітнього процесу; навчання як дослідження (research-informed), при якому освітній процес – це ланцюжок систематичного педагогічного пошуку з метою розробки й впровадження інноваційного досвіду й інноваційних проектів [3, 117].

Вчений М. Хенкель вважає, що більшість педагогів в університетах Великобританії відчують себе дослідниками [4, 253]. Безсумнівно, спілкування студентів з такими викладачами є невід'ємною частиною вузівської підготовки. Майбутні фахівці потребують безпосереднього оволодіння досвідом дослідження в процесі взаємодії з педагогами. Такі суб'єкт-суб'єктні відносини, діалогізація співробітництва й співтворчості, з погляду сучасного освітнього дискурсу, є однією з найважливіших форм педагогічних відносин у британській освітній системі.

Узагальнення результатів аналізу праць британських учених (С. Борг, Е. Дженкінс, М. Хіллі та ін.), дає можливість визначити основні дослідницькі вміння, якими повинні оволодіти майбутні фахівці впродовж навчання у вищих навчальних закладах.

Гностичні або операційно-гностичні вміння **охоплюють інтелектуальне сприймання й осмислення інформації, операції, які застосовуються в дослідницькій і пізнавальній діяльності: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, висунення гіпотези та ін.**

Інформаційні дослідницькі вміння дають можливість працювати з різними джерелами інформації, представляти наочно й конкретно ідеї й результати діяльності у вигляді моделей, схем, графіків тощо.

Проектувальні або конструктивно-проектувальні вміння дозволяють ефективно здійснювати планування в науково-дослідній або навчально-дослідницькій діяльності, конструювати модель дослідження, проводити самоаналіз і самоконтроль, регулювати свої дії в процесі розв'язання дослідницьких завдань.

Діагностичні вміння дають можливість на практиці застосовувати комплекс методів дослідження, спрямованих на вивчення різних аспектів об'єкта дослідження, спостерігати й оцінювати факти, події й обробляти емпіричні дані, отримані за допомогою різних способів дослідження.

Комунікативні вміння дозволяють здійснювати спільні дослідження, проявляти взаємодопомогу, взаємоконтроль, грамотно, обґрунтовано й у рамках наукової етики привселюдно представляти результати індивідуальної й спільної дослідницької діяльності.

Прогностичні вміння дають можливість передбачати результати наукового дослідження загалом і окремих його етапів, визначати можливі ускладнення в процесі проведення дослідження.

Рефлексивні вміння – характеризують здатність до самопізнання, самооцінки професійної діяльності і поведінки, самоактуалізації.

Важливо відзначити, що формуванню дослідницьких умінь майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах приділяється значна увага при розробці навчальних програм, які в британській освіті характеризуються «пізнавальною гнучкістю й пізнавальною генеративністю». Пізнавальна гнучкість навчальної програми – це здатність до когнітивного налаштування як індивідуальної, так і колективної праці, тобто до дидактичного фокусування змісту й методів навчання на когнітивних особливостях в пізнавальній активності, а пізнавальна генеративність навчальної програми – це

здатність до виховання мислення, яке творчо оперує дослідницькими, конструктивістськими, герменевтичними формами людського пізнання».

У британській системі освіти розроблені спеціальні стратегії (strategic research capacity) поетапного формування дослідницьких умінь фахівців. Стратегії представляють стійкий комплекс дій, цілеспрямовано організованих суб'єктом діяльності (викладачем) для розв'язку різних типів дослідницьких завдань, які закладаються в зміст лекційного курсу, завдання для самостійної роботи, контрольно-оцінювальні матеріали і т. д. Зазначені стратегії визначають зміст, методи й технології дослідницької діяльності, характеризують орієнтовну й виконавську активність майбутніх дослідників (способи обробки інформації, оцінки, рефлексії). Підставою для визначення змісту й технологій дослідницької діяльності по кожній зі стратегій є провідний метод дослідницької діяльності [5]. Алгоритмічна стратегія спрямована на освоєння технологій дослідницької діяльності й способів обробки емпіричних даних. Провідними методами навчання є частково-пошуковий і проблемного викладання. У процесі її застосування виробляються вміння обробки інформації, установлення міжпредметних зв'язків, застосування дослідницьких методів із суміжних наук. Творча стратегія орієнтує на рефлексію власного досвіду дослідницької діяльності для розв'язку нових завдань, переносу відомих способів розв'язку в невідому сферу. Представлена такими методами, як метод кейсів (англ. case-study – метод конкретних ситуацій, ситуаційного аналізу – техніка навчання, що використовує опис і аналіз реальних ситуацій), аналітична доповідь, рецензування й саморецензування, експертна діяльність, написання анотацій та ін. Володіння алгоритмами дослідницької діяльності, сформовані репродуктивні вміння дозволяють фахівцям-дослідникам проявляти творчість у відборі й інтерпретації інформації, в оволодінні новими технологіями, у презентації результатів дослідження.

Більшість британських учених вважають, що формування дослідницьких умінь майбутніх учителів у вищих навчальних закладах передбачає 6 етапів (стадій). Перша стадія починається з виявлення мотиву проведення досліджень і пошуку вихідної точки для вдосконалення професійної діяльності. На другій стадії обґрунтовується вибір напрямку дослідження. Третя стадія передбачає розробку стратегії конкретних дій, які впроваджуються в практику. Після цього відбувається збір необхідної наукової інформації для вирішення проблеми (четверта стадія). Наступна (п'ята) стадія полягає у проведенні аналізу отриманих ре-

зультатів, врахуванні побічних ефектів обраної стратегії та її корекції і передбачає впровадження в практику нової вдосконаленої стратегії. Нарешті, остання (шоста) стадія – це узагальнення отриманих результатів, підведення підсумків здійснення дослідження.

Формування дослідницьких умінь студентів відбувається в процесі теоретичної і практичної підготовки, самостійної роботи, професійно спрямованої позааудиторної роботи.

Виявлено особливості організації навчального процесу у вищих навчальних закладах Великої Британії з метою формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців, які впливають з обґрунтованого британськими вченими положення про те, що все навчання в університеті повинне будуватися на дослідницькій діяльності (research education). Це передбачає впровадження в процес професійної підготовки спеціальних освітніх модулів, спрямованих на забезпечення майбутніх фахівців науковими знаннями й формування дослідницьких умінь; особливу побудову курсів з дослідницькою траєкторією; використання стратегій поетапного формування дослідницьких умінь (алгоритмічна, творча); забезпечення ефективної взаємодії й співробітництва між студентами й викладачами; надання можливостей для безперервного саморозвитку й самореалізації студентів; навчальну автономію; забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки; надання різноторонньої науково-методичної підтримки майбутнім фахівцям у період практики (менторство); використання у навчальному процесі сучасних ефективних технологій (інтерактивні, інформаційні, проєктивні), форм і методів (проблемні семінари, групи Аберкромбі, кейс-метод, тьюторство, дистанційне навчання), засобів (електронні підручники, інтерактивна дошка); використання можливостей позааудиторної роботи (зустрічі з видатними вченими, наукові стажування, гранти на проведення наукових досліджень студентами, участь у наукових конференціях, семінарах тощо); створення сприятливого середовища для реалізації студентом-дослідником результатів своїх наукових розробок, їх представлення і поширення в науковому світі; використання дослідницької діяльності у вищому навчальному закладі як своєрідного «моста» для переходу до різних форм дослідження у професійній діяльності.

Дуже суттєвим вважаємо той факт, що у Великій Британії пильна увага звертається на підбір відповідних викладацьких кадрів, які здійснюють професійну підготовку фахівців. У 2000 році був відкритий Інститут навчання і викладання в системі вищої освіти (The Institute for Learning and

Teaching in Higher Education). У відповідності з акредитованими програмами підготовки для сектору вищої освіти претендентам необхідно продемонструвати навички професійної діяльності в таких галузях: викладання і підтримка студентів у навчанні; участь в розробці і плануванні навчальних занять і програм навчання; оцінювання і зворотний зв'язок зі студентами; створення ефективного навчального середовища; оцінка особистісного розвитку студентів; інтеграція дослідницької діяльності і викладання (єдність викладання-дослідження).

Узагальнення результатів дослідження свідчить про наявність позитивного досвіду Великої Британії у підготовці фахівців, здатних до проведення дослідницької роботи у професійній діяльності. Вважаємо, що окремі ідеї британського досвіду можуть бути використані у вітчизняній системі освіти: підвищення вимог до відбору викладачів вищої школи, які здатні ефективно готувати фахівців-дослідників; впровадження в навчаль-

ний процес стратегії поетапного формування дослідницьких умінь (алгоритмічна, творча) і дотримання навчальної автономії; забезпечення особливої побудови навчальних курсів з дослідницькою траєкторією; застосування у навчальному процесі сучасних ефективних технологій, методів, форм і засобів; широке використання можливостей позааудиторної роботи; створення сприятливих умов для реалізації студентом-дослідником результатів своїх наукових розробок, їх представлення і поширення в науковому світі; відповідне фінансування науково-дослідної діяльності. У подальшому актуальним є вивчення особливостей формування дослідницьких умінь фахівців різних спеціальностей, педагогічних умов, які сприяють формуванню дослідницьких умінь студентів, виховання інтересу до дослідницької діяльності у майбутніх фахівців, а також вивчення можливостей впровадження зарубіжного досвіду формування дослідницьких умінь фахівців у вітчизняний освітній простір.

Список використаних джерел

1. Neumann N. The teaching-research nexus: applying a framework to university students' learning experiences / N. Neumann // European Journal of Education. — 1994. — № 29. — Pp. 323 — 339.
2. Borg S. Language teacher research engagement / S. Borg. — L.: Language Teaching, 2010. — 395 p.
3. Griffiths R. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environmental disciplines / R. Griffiths // Studies in Higher Education. — № 29 (6). — 2004. — Pp. 709—726.
4. Henkel M. Academic identities and policy change in Higher Education / M. Henkel. — London: Jessica Kingsley Publishers, 2000. — 286 p.
5. Fichtman D. The Reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and Teaching to Learn Through Practitioner Inquiry / D. Fichtman. — 2nd edition. — Corwin, 2009. — 240 p.

Повидайчик О., Варга Н., Попович И. Формирование исследовательских умений студентов в высших учебных заведениях Великобритании

В статье проанализирован опыт подготовки будущих специалистов к проведению исследовательской деятельности (внедрение в учебный процесс специальных образовательных модулей, обеспечивающих научные знания и формирование исследовательских умений; построение курсов с исследовательской траекторией; использование стратегий поэтапного формирования исследовательских умений; обеспечение эффективного взаимодействия преподавателей и студентов; учебная автономия; обеспечение единства теоретической и практической подготовки; внедрение в учебный процесс современных эффективных технологий, форм и методов; научные стажировки, гранты на проведение исследований студентов). Определены возможности творческого использования британского опыта в образовательном пространстве Украины.

Ключевые слова: британская система образования, профессиональная подготовка, исследовательская парадигма, исследовательские умения, исследовательская деятельность.

Povidaichyk O., Varga N., Popovich I. The formation of research skills of students in the system of higher education of Great Britain

The problem of training specialists-researcher in the system of higher education of Great Britain has been investigated. It has been defined that the higher education in Great Britain was developing alongside with the European system of training specialists and it is characterized by specific features and the following tendencies: humanization, informatization of higher education, students' academic mobility, the enhancement of practice-oriented training of future specialists, a wide use of advanced technology, methods and forms of training, attaching experimental analytical character to practice, increasing of financing researches, development of the international cooperation. It has been discovered that the transformation of the world's alongside with the British educational system resulted establishing a new educational paradigm of the XXI century. This paradigm aims to change accents in position of a contemporary specialist i. e.: from a mere functional executor one develops into researcher, possessing great creative potential, ability to reflexively think, constant self-education and perfection of the professional activity.

The peculiarities on organization teaching process in the institutions of higher education in Great Britain in order to form research skills in future specialists have been defined. They are: implementation into professional training the special educational modules aiming to provide students with scientific knowledge and form research skills; special structure of training courses on research work; the use of strategies of gradual forming the research skills (algorithmic and creative); offering the effective cooperation and collaboration between students and lecturers; providing the future specialists with the ability to constant self-development; learning autonomy; providing the unity in training theory and practice; offering various scientific methodological assistance to future specialists during practice (mentoring); the use of modern technologies (interactive, information, project), forms and methods (problem- solving seminars, Abercrombie groups, case-method, tutorials, distance learning), tools (e-books, interactive whiteboards); taking advantage of the possibilities of work beyond the classroom (meetings with outstanding scientists, scientific internship, grants for conducting scientific investigations by students, participating in scientific conferences, seminars, etc.); creating positive atmosphere for students to implement the results of one's scientific research, presenting it and spreading among scientific community; the use of research work in the institutions of higher education as a kind of «bridge» to move to different forms of research in professional work.

The possible ways of creative use of the British experience in training researchers in the Ukrainian educational system have been defined:

Key words: British system of higher education, professional training, research paradigm, research skills, research activity.

Стаття надійшла до редколегії 15.12.2017

УДК 378.016:811.161.2'38

Анжеліка ПОПОВИЧ

кандидат філологічних наук, доцент,
професор кафедри української мови

Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

e-mail: likalika0409@gmail.com

СТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті потлумачено методичні аспекти використання стилістичного аналізу тексту на заняттях зі стилістики української мови у закладах вищої освіти. Проаналізовано погляди лінгводидактів на поняття «стилістичний аналіз тексту», охарактеризовано стилістичний аналіз тексту як метод навчання у вищій школі. Визначено види стилістичного аналізу за повнотою виконання, способом і особливостями використання, лінгвостилістичними рівнями, особливостями застосування набутків сучасної лінгвістики, функціональними стилями. Охарактеризовано послідовність виконання стилістичного аналізу тексту й етапи його застосування, а також подано прийоми навчання і форми діяльності. Сконстатовано, що здійснення стилістичного аналізу тексту різних функціональних стилів – найвищий щабель розвитку стилістичних умінь і навичок студентів і свідчення сформованої стилістичної компетентності.

Ключові слова: стилістика української мови, текст, стилістичний аналіз тексту, метод навчання, лінгводидактика, методика навчання у вищій школі, учитель української мови і літератури.

У мовній освіті майбутніх учителів української мови і літератури пріоритетним є розгляд тексту як одного із компонентів інформаційної основи педагогічного спілкування й способу передавання культури від одного покоління до іншого. Здійснення стилістичного аналізу тексту різних функціональних стилів – найвищий щабель розвитку стилістичних умінь і навичок студентів та свідчення сформованої стилістичної компетентності.

Лінгводидактичні аспекти стилістичного аналізу тексту віддзеркалені в працях українських (І. Гайдаєнко, Н. Дашенко, І. Коломієць, П. Кордун, О. Кулик, І. Кучеренко, О. Луценко, Ю. Мельничук, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Л. Рожило, Л. Рускуліс) та зарубіжних (Н. Болотнова, М. Кожина, Л. Лосева, Т. Чижова) учених. Водночас аналіз лінгвістичної та лінгводидактичної літератури з досліджуваної проблеми засвідчив, що методичні засади стилістичного аналізу тексту в навчанні майбутніх

учителів-словесників у вищій школі дотепер не були предметом спеціального дослідження.

Актуальність порушених питань підтверджують результати проведеного анкетування учителів української мови й літератури Кам'янець-Подільського й Дунаєвецького районів Хмельницької області щодо вивчення стилістики української мови у закладах вищої освіти. Зокрема, на питання «Визначте рівень сформованості у Вас практичних умінь і навичок зі стилістики після завершення вишу» вчителі відповіли так: високий – 14,5%, середній – 43,5%, достатній – 34,8%, низький – 5,8%. Окремі респонденти конкретно вказували на недостатній рівень умінь і навичок зі стилістичного аналізу тексту (8,7%), а також зазначали, що при викладанні стилістики у вищій школі варто більше уваги звертати на практичні аспекти (55,1%). Аналогічними були й міркування студентів спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література) факультету української філології та журналістики Кам'янець-Подільського національного університету імені

Івана Огієнка. Вони стверджували про необхідність набуття практичних стилістичних умінь і навичок, з-поміж яких вирізняли роботу з текстами різних функціональних стилів і вміння виконувати стилістичний аналіз тексту.

Мета статті – проаналізувати методичні аспекти використання стилістичного аналізу тексту на заняттях зі стилістики української мови у закладах вищої освіти педагогічного спрямування.

Стилістичний аналіз тексту кваліфікують як метод навчання (П. Кордун, Т. Чижова, Л. Федоренко), розпізнавальну вправу (К. Плиско) та специфічний прийом навчання (М. Пентиліук, С. Караман, Л. Рожило) тощо.

Т. Чижова потлумачує стилістичний аналіз як «вид аналізу, завданням якого є оцінка вибору й вживання мовних засобів залежно від мети, змісту й характеру спілкування, тобто з погляду комунікативної доцільності» [9, 103], що, на нашу думку, звужує стилістичний аналіз до характеристики лише комунікативних ознак. Н. Захлюпана та І. Кочан стверджують, що стилістичний аналіз

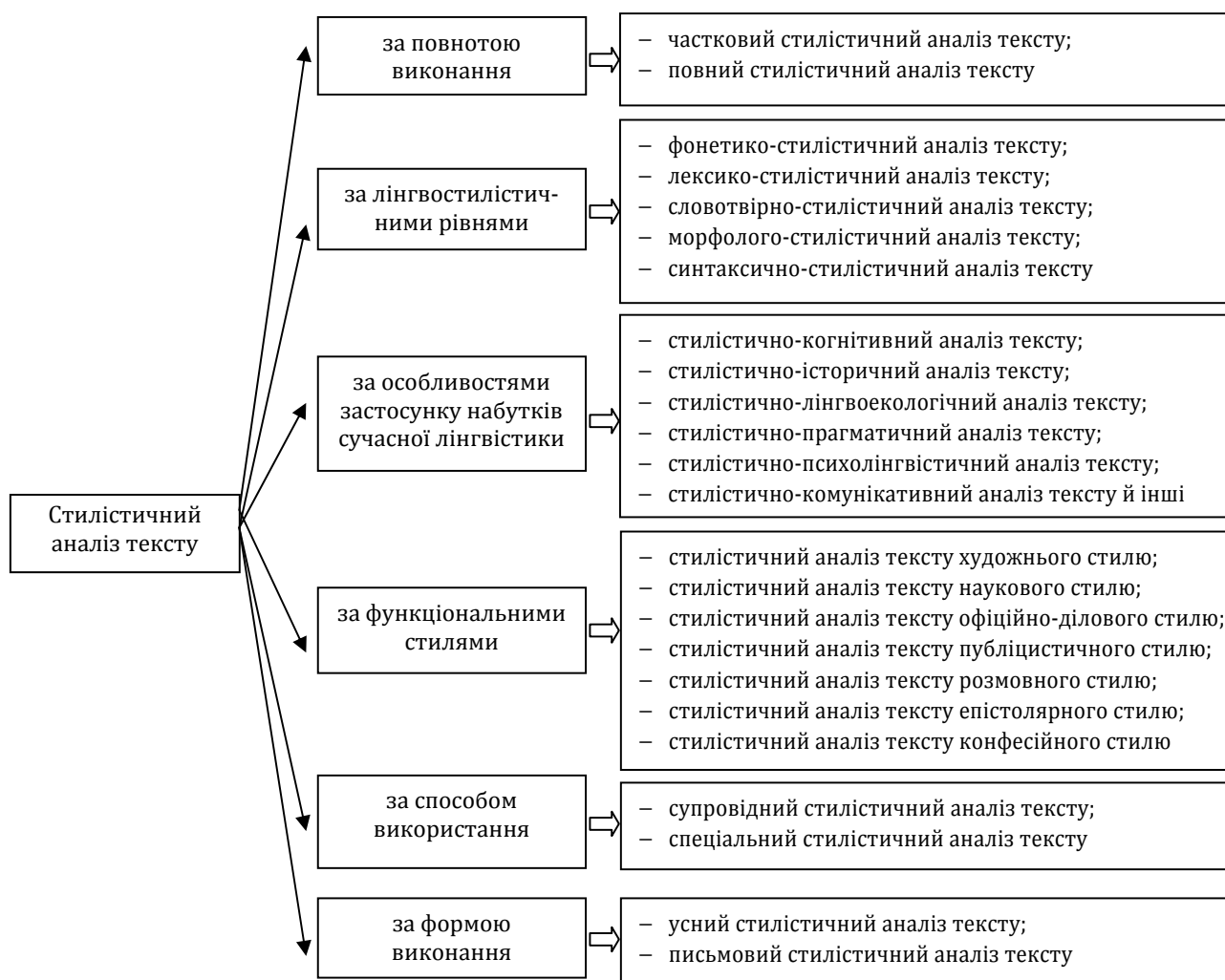


Рис. 1. Види стилістичного аналізу тексту

тексту передбачає з'ясування особливостей мовного стилю, а також фонетичних, лексичних, граматичних, фразеологічних мовних одиниць, які формують цей стиль і увиразнюють мовлення [1, 212]. Н. Данилевська визначає лінгвостилістичний аналіз художнього тексту як «детальний і ретельний аналіз ролі й функцій мовних засобів різних рівнів в організації та вираженні ідейно-тематичного змісту твору [6, 195]. Л. Новіков вважає, що стилістичний аналіз уможливорює вивчення загальномовних і авторських образних засобів [4].

Отож кваліфікуємо стилістичний аналіз тексту як метод вивчення стилістики, який передбачає характеристику функціонування в тексті мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних) і визначення стильової та стилістичної своєрідності тексту.

Т. Чижова переконана, що стилістичний аналіз, з одного боку, здійснює зв'язок теорії з практикою, дозволяє усвідомлювати значення окремих мовних явищ у загальній системі тексту й набувати вміння самостійного аналізу мовних явищ, встановлювати зв'язок і взаємозв'язок, з іншого – створює підвалини для вмотивованого відбору й використання мовних засобів у власних

висловлюваннях (текстотворенні). До того ж, готує майбутніх учителів до використання цього методу на уроках української мови в загальноосвітніх навчальних закладах [9, 103].

І. Гайдаєнко безспідставно стверджує, що формування умінь виконувати стилістичний аналіз тексту «спирається на рецептивну діяльність, у результаті якої встановлюється взаємозв'язок між використанням нейтральних і стилістично маркованих мовних засобів, а також здійснюється вплив позамовних чинників на відбір відповідних стилістичних засобів» [3, 329].

До принципів стилістичного аналізу тексту зараховуємо: 1) змістовність текстів для аналізу; 2) залучення текстів різних функціональних текстів і жанрів; 4) відповідність матеріалові програмових стилістичних розділів; 5) використання набутих неолінгвістики; 3) здійснення опосередкованих міждисциплінарних зв'язків із літературознавчим аналізом; 4) наступність, послідовність і систематичність у виконанні стилістичного аналізу й інші.

Види стилістичного аналізу тексту на заняттях у вищій школі визначаються такими критеріями, як повнота виконання, спосіб використання, форма виконання, лінгвістичні рівні й функціональні

Таблиця 1

Етапи стилістичного аналізу тексту

Етап	Прийоми навчання й форми діяльності
Підготовчий (пропедевтичний)	– оволодіння знаннями із розділів сучасної української літературної мови; – з'ясування теоретичних положень стилістичної науки; – вивчення стилістичних ознак мовних одиниць; – виконання стилістичних вправ і завдань щодо аналізу окремих стилістичних категорій; – написання часткового стилістичного аналізу
Початковий (ознайомлювальний)	– ознайомлення зі схемою стилістичного аналізу; – ознайомлення із взірцем стилістичного аналізу; – читання тексту і його сприймання; – розуміння смислу тексту; – визначення жанрово-стильових ознак тексту і емоційно-експресивного забарвлення; – з'ясування особливостей мовної організації тексту на різних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному); – з'ясування значень незрозумілих слів
Основний (дослідницький)	– виконання самостійного аналізу поданого тексту; – пошук стилістично забарвлених мовних одиниць; – усвідомлення значень мовних явищ; – з'ясування доцільності використання мовних засобів; – стилістична характеристика мовних одиниць різних рівнів; – визначення стилістичних домінант; – аналіз ролі мовних засобів у творенні тропів і стилістичних фігур; – характеристика тексту з погляду нормативності мовних засобів; – художньо-стилістична інтерпретація різних мовних рівнів; – визначення впливу мовностилістичних засобів на вираження ідейно-образного й естетичного змісту, передачу основної думки й творення образної системи
Завершальний (підсумковий)	– підготовка й оформлення стилістичного аналізу тексту, його перевірка; – обговорення виконаного стилістичного аналізу тексту; – виставлення вмотивованої оцінки

стилі, особливості застосунку набутків сучасної лінгвістики тощо (див. рис. 1).

Об'єктом стилістичного аналізу можуть бути тексти різних стилів і жанрів, водночас, зважаючи на майбутній фах студентів, пропонуємо надавати перевагу текстам художніх творів, що вивчаються на уроках української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах.

Стилістичному аналізу притаманна чітка послідовність виконання: ознайомлення з текстом для аналізу, розпізнавання стилістичних явищ, умотивування доцільності використання мовних засобів, визначення стилістичних функцій і мовноестетичного навантаження, мотивування вибору мовних засобів [детальніше див. : 8, 429–431; 7, 154–158].

На заняттях зі стилістики української мови важливим є дотримання етапності застосування стилістичного аналізу тексту як методу навчання: підготовчий (пропедевтичний), початковий (ознайомлювальний), основний (дослідницький), завершальний (підсумковий). На кожному з цих етапів пропонуємо застосовувати певні прийоми навчання й форми діяльності (див. табл. 1), що дозволить сформувати текстологічні компетенції й на їх основі – компетенції текстотворчі [2, с. 192].

Розуміння майбутніми учителями-словесниками важливості поетапного застосування стилістичного аналізу тексту в подальшому призведе до правильного використання цього методу на уроках української мови в загальноосвітніх навчальних закладах:

- 1) концентрування учнів на певному (вузькому) стилістичному явищі, як-от: аналіз синонімів, фонетичних засобів, іменників, прикметників та визначення їх стилістичного навантаження;
- 2) аналіз уривку тексту певного стилю;
- 3) зіставний стилістичний аналіз текстів різних функціональних стилів.

Практика викладання дисципліни «Стилістика української мови» у вищій школі дозволила виявити недоліки у написанні студентами стилістичного аналізу тексту:

1) нехтування самостійною підготовкою, відтак незнання окремих стилістичних термінів: «У поезії наявний асонанс, який не псує евфонії»; «Вірш написаний художньою, стилістично забарвленою лексикою»; «Багато слів є багатозначними, проте вони вжиті в у переносному значенні»; «Автор використовує активну лексику, але її особливістю є те, що вона стилістично забарвлена»; «Стилістична лексика розмовна та стилістично забарвлена»;

2) сплутування літературознавчого й лінгвостилістичного аналізу тексту:

«Поезія «Зимовий мотив з візитом пічника» оспівує різдвяну пору, коли людина думає про земне й небесне. Ці речі рівною мірою занадто глибокі й незбагненні для душі маленької людини. І в цей холодний час <...> треба ж комусь зігрівати наше житло...»; «Проаналізувавши поезію Василя Симоненка, я з'ясувала, що поет зображує Україну в багатьох образах. Це і образ України-матері, Батьківщини, любові, ненависті. У поезії образ України невіддільний від образу матері і коханої. Він прожитий якоюсь особливою інтимністю»;

3) констатування тільки різновидів наявних мовних категорій без визначення стилістичних функцій: «У вірші є іменники: душа, небо, серце, худобонька, сусід, пічник, світ»; «У поезії переважають прикметники та іменники в орудному та називному відмінках», «Автор використовує звичні форми прикметників»;

4) надто загальне формулювання стилістичних функцій, без урахування конкретного тексту, зокрема з використанням своєрідних «лінгвостилістичних штампів»: «створена образність», «передається емоційність»: «Лексичні засоби вживаються для вираження естетичного змісту твору»; «Епіфора в тексті використовується для підсилення та інтонаційної виразності тексту»; «Завдяки словотворчим засобам створюється образність, емоційність твору»; «Епітети вжиті для підкреслення ознак описуваного»; «Префікс при- (прийшла) має відтінок урочистості, піднесеності й поетичності»; «Словоскладання надає поезії емоційного забарвлення та образності»; «Всі ці засоби надають віршу образності й поетичності»; «Лексика у вірші використовується для вираження ідейно-образного й естетичного змісту твору»;

5) невміння робити висновки: «Автор використовує фонетико-стилістичні засоби, аби сповнити поезію колоритом. Все це визначає емоційне забарвлення мови»; «Лексико-стилістичні засоби вплинули на поетичний твір, вони використані для надання естетичності».

З огляду на зазначене вище, використання стилістичного аналізу тексту як методу навчання на практичних заняттях потребує системних знань студентів зі стилістики української мови, їх попередньої серйозної самостійної підготовки. Завдання викладача – методично продумувати й вміло організовувати роботу студентів, поєднувати колективні й індивідуальні види діяльності тощо.

Варто пам'ятати про дотримання принципів наступності й перспективності в роботі над різними видами стилістичного аналізу, здійснювати поступовий перехід від часткового аналізу до повного [5, 264]. Вагомим є виконання часткового

стилістичного аналізу тексту (фонетико-стилістичного, лексико-стилістичного, граматико-стилістичного) на практичних заняттях із вивчення стилістичних ресурсів певного мовного рівня. Виконуючи стилістичні вправи потрібно застосовувати частковий стилістичний аналіз (як супровідне завдання), а на підсумкових практичних заняттях студенти вже будуть готовими здійснювати повний стилістичний аналіз тексту.

Отже, застосовуючи стилістичний аналіз тексту, студенти осмислюють, повторюють, поглиблюють й узагальнюють відомості зі стилістики. До того ж, у подальшому це створює підвалини для вмотивованого добору й використання мовних засобів у власних висловлюваннях. Проведення стилістичного аналізу тексту формує в студентів вміння розпізнавати стилістично марковані

мовні одиниці й декодувати їх, визначати ознаки індивідуального стилю, аналізувати тропи й фігури, а також удосконалює вміння аналізувати мовні засоби з погляду їх виразовості й функцій у певному тексті. Важливим є грамотне послуговування лінгвістичною і стилістичною термінологією, володіння методикою й поняттєвим апаратом стилістичного аналізу, грамотна й стилістично коректна побудова тексту аналізу, вміння логічно, точно й доказово репрезентувати аналіз тексту й відстоювати свої погляди й позиції та правильно оформлювати стилістичний аналіз тексту.

Перспективу наших подальших досліджень убачаємо в потлумаченні методичних аспектів стилістичного аналізу тексту з погляду реалізації сучасних лінгвістичних парадигм.

Список використаних джерел

1. Кочан Н. І. Словник-довідник з методики викладання української мови / Н. І. Кочан, Н. М. Захлюпана. — Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002. — 249 с.
2. Кучеренко І. Стилістичний аналіз тексту на уроці рідної мови / Ірина Кучеренко // Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць. Серія: Педагогіка. — Переяслав-Хмельницький : ФОП Добровольська Я. М., 2010. — Вип. 8. — С. 189—197.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / [М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.]; за ред. М. І. Пентиліук. — К. : Ленвіт, 2005. — 400 с.
4. Новиков Л. А. Лингвистическое толкование художественного текста / Л. А. Новиков. — М. : Русский язык, 1979. — 250 с.
5. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : модульний курс: посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / кол. авт. за ред. М. І. Пентиліук. — К. : Ленвіт, 2011. — 366 с.
6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. М. Н. Кожинной; члены редколлегии : Е. А. Баженова, М. П. Котурова, А. П. Сковородников. — М. : Флинта : Наука, 2011. — 696 с. — Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/6006736/>
7. Стилістика української мови: навчально-методичний посібник / [упорядники : А. С. Попович, Л. М. Марчук; за ред. А. С. Попович]. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. — 172 с.
8. Стилістика української мови: підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько ; за ред. Л. І. Мацько. — К. : Вища школа, 2003. — 462 с.
9. Чижова Т. И. Основы методики обучения стилистике в средней школе / Т. И. Чижова. — М. : Просвещение, 1987. — 176 с.

References

1. Kochan, N. I., Zakhlyupana, N. M. (2002). Slovyk-dovidnyk z metodyky vykladannja ukrajinskoji movy [A dictionary-reference book of the methodology for teaching the Ukrainian language]. Ljviv : Vydavnychij centr LNU imeni Ivana Franka, 249 [in Ukrainian].
2. Kucherenko, I. (2010). Stylistychnyj analiz tekstu na uroci ridnoji movy [Stylistic analysis of the text at the lesson of the native language]. Teoretychna i dydaktychna filologhija. Serija: Pedaghoghika. Perejaslav-Khmelnjncykjy : FOP Dobrovoljsjka Ja. M., 8, 189-197 [in Ukrainian].
3. Pentylyjuk, M. I. (Ed.), Karaman, S. O., Karaman, O. V. ta in. (2005). Metodyka navchannja ukrajinskoji movy v serednikh osvitnikh zakladakh [Methodology of teaching the Ukrainian language in secondary schools]. Kyiv : Lenvit, 400 [in Ukrainian].
4. Novikov, L. A. Lingvisticheskoe tolkovanie hudozhestvennogo teksta [Linguistic interpretation of the artistic text]. Moskva : Russkij jazyk, 1979, 250 [in Russian].
5. Pentylyjuk, M. I. (Ed.) (2011). Praktykum z metodyky navchannja ukrajinskoji movy v zagaljnoosvitnikh zakladakh [Workshop of Ukrainian language teaching methodology]. Kyiv : Lenvit, 366 [in Ukrainian].
6. Kozhina, M. N. (Ed.) (2011). Stilisticheskij jenciklopedicheskij slovar' russkogo jazyka [Stylistic encyclopedic dictionary of the Russian language]. Moskva : Flinta : Nauka, 696. Retrieved from <https://studfiles.net/preview/6006736/> [in Russian].
7. Popovych, A. S. (Ed.), Marchuk, L. M. (2017). Stylistyka ukrajinskoji movy [Stylistics of the Ukrainian language]. Kam'janecj-Podiljskijy : Kam'janecj-Podiljskijy nacional'nyj universytet imeni Ivana Oghijienka, 172 [in Ukrainian].
8. Macjko, L. I. (Ed.), Sydorenko, O. M., Macjko O. M. (2003). Stylistyka ukrajinskoji movy [Stylistics of the Ukrainian language]. Kyiv : Vyshha shkola, 462 [in Ukrainian].
9. Chizhova, T. I. (1987). Osnovy metodiki obuchenija stilistike v srednej shkole [Fundamentals of methodology for teaching stylistics in secondary school]. Moskva : Prosveshhenie, 176 [in Russian].

Попович А. С. Стилистический анализ текста как метод обучения будущих учителей украинского языка и литературы

В статье объяснены методические аспекты использования стилистического анализа текста на занятиях по стилистике украинского языка в учреждениях высшего образования. Проанализированы взгляды лингводидактов на понятие «стилистический анализ текста», охарактеризован стилистический анализ текста как метод обучения в высшей школе. Определены виды стилистического анализа за полнотой выполнения, способом и особенностями использования, за лингвостилистическими уровнями, особенностями использования достижений современной лингвистики, функциональными стилями. Охарактеризованы последовательность выполнения стилистического анализа текста и этапы его применения, а также предложены приемы обучения и формы деятельности. Констатируется, что осуществление стилистического анализа текста различных функциональных стилей – высшая степень развития стилистических умений и навыков студентов и свидетельство сложившейся стилистической компетентности.

Ключевые слова: стилистика украинского языка, текст, стилистический анализ текста, метод обучения, лингводидактика, методика обучения в высшей школе, учитель украинского языка и литературы.

Popovych A. Stylistic analysis of the text as a studying method for future teachers of the Ukrainian language and literature

The article discusses the methodical aspects of the use of stylistic text analysis at classes on the stylistics of the Ukrainian language in institutions of higher education. The views of the linguodidactives on the stylistic analysis of the text are analyzed, the stylistic analysis of the text is described as a method of studying at a higher school.

The types of stylistic analysis are determined for completeness of execution (partial and complete), linguistic style (phonetic-stylistic, lexical-stylistic, word-and-stylistic, morphological-stylistic, syntactical-stylistic), features of the application of the achievements of modern linguistics (stylistic-cognitive, stylistic-historical, stylistically-linguistic-ecological, stylistically-pragmatic, stylistic-psycholinguistic, stylistic-communicative, etc.), functional styles (stylistic text analysis of artistic style, scientific, official business, journalistic, epistolary, confessional, etc.).

The sequence of the stylistic analysis of the text is described: reading the text for analysis, recognizing stylistic phenomena, motivating the expediency of using linguistic means, defining stylistic functions and language aesthetic load, motivating the choice of linguistic means.

According to the results of the research conducted in higher educational pedagogical establishment, the stages of the stylistic analysis of the text are described: the preparatory (propaedeutic), the initial (informative), the basic (research), the final (final). Certain methods and form of training are offered at each stage.

Attention is paid to the importance of the gradual use of stylistic analysis of the text by future teachers-language teachers at Ukrainian lessons in comprehensive schools. The typical student's mistakes in the process of performing a stylistic analysis of artistic text are analyzed and their causes and ways of prevention are determined.

It was found that the implementation of stylistic analysis of the text of various functional styles – the highest level of development of student's stylistic skills and evidence of their developed stylistic competence.

Key words: stylistics of the Ukrainian language, text, stylistic text analysis, method of teaching, linguodidactics, methodology of teaching in higher school, teacher of Ukrainian language and literature.

Стаття надійшла до редколегії 20.12.2017

УДК 378.147:811.111

Руслана ПРЕСНЕР

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Національного лісотехнічного університету України,
м. Львів, Україна
e-mail: presner@nltu.edu.ua

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена дослідженню сучасних підходів до формування іншомовної граматичної компетенції студентів немовних спеціальностей, які сприяють підвищенню ефективності навчання іноземної мови. Показано, що граматична компетенція відіграє пріоритетну роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. Виявлено, що у сучасних методиках вивчення граматики базується на комунікативному й компетентнісно-діяльнісному підходах, які спрямовані на мовленнєву діяльність студентів. Розкрито особливості застосування інтерактивної моделі навчання іноземної мови та проектної методики, що спрямовані на розвиток особистості майбутнього фахівця через самостійне навчання, прояв творчих здібностей, формування навичок роботи в команді.

Ключові слова: граматична компетенція, іншомовна комунікативна компетентність, підходи до навчання іноземних мов, мовленнєва діяльність, граMATика.

Вивчення іноземних мов у сучасному освітньому просторі України відбувається відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, в яких чітко прописані зміст, методи і цілі навчання, спільні для всіх країн Європи. В українських вищих навчальних закладах навчання іноземних мов спрямоване на забезпечення фахових потреб студентів, підвищення ефективності оволодіння іноземною мовою з метою досягнення глибшого розуміння способів життя і мислення інших людей, їх культури й традицій, уміння спілкуватися й обмінюватися професійною інформацією з іноземцями, сприяння розвитку міжнародного співробітництва.

В цьому контексті іноземна мова виступає і як засіб спілкування, і як спосіб міжкультурної взаємодії з урахуванням знань національної культури й традицій співрозмовника. Цілком очевидно, що основу будь-якого спілкування складає знання граматичної будови мови, що допомагає зрозуміти зміст повідомлення і дати адекватну відповідь на нього. Як зазначає В. Лучевич, «граматика постає не як певна система правил, що функціонує поза межами реального життя, а як своєрідний мовний код, який дозволяє будувати повідомлення, що віддзеркалюють екстралінгвістичну дійсність» [3, 38]. Отож, формування граматичної компетенції студентів є важливою складовою у процесі навчання іноземної мови, оскільки сприяє ефективному здійсненню їх професійної мовленнєвої діяльності.

Питання формування іншомовної професійної компетентності досить широко розкрито у працях В. Вдовіна, Т. Вольховської, О. Заболотської [2], Л. Мітіної, С. Ніколаєвої, Н. Сури, А. Татаренко та ін. У дослідженнях О. Вовк, О. Козакевич, В. Лучкевич [3], Л. Орловської, Н. Сердюк [5], Н. Стеценко [6] наголошується на тому, що граматична компетенція відіграє важливу роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, оскільки сприяє усвідомленню закономірностей і функціонування граматичних структур у мові, що вивчається.

Вагомий внесок у дослідження сучасних методів та інноваційних підходів до навчання іноземної мови зробили І. Андросова, Є. Голобородько, Є. Пассов, М. Пентелюк, Л. Покушалова, О. Пометун [7], В. Редько [4], О. Тарнапольського [8], А. Щеглова [9] та ін. Проте в них недостатньо уваги приділено питанню застосування сучасних методів у процесі формування граматичної компетенції студентів немовних спеціальностей.

Відтак, метою статті є вивчення й аналіз сучасних підходів до формування іншомовної граматичної компетенції студентів немовних спеціальностей, що сприятимуть підвищенню ефективності навчального процесу.

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями оволодіння іноземною мовою передбачає формування низки компетенцій, які забезпечують ефективну міжкультурну комунікацію особистості, тобто формують її іншомовну комунікативну

компетентність. Серед ключових компетенцій, що входять до структури іншомовної комунікативної компетентності, слід виділити: лінгвістичну, комунікативну, соціокультурну, стратегічну.

Під лінгвістичною компетенцією розуміємо здатність особистості розуміти, відтворювати й продукувати велику кількість речень, побудованих граматично й лексично правильно за допомогою поєднання правил конкретної мови. Цей мовний іншомовний матеріал вона може вільно використовувати як в усному, так і писемному мовленні. Необхідно зауважити, що іншомовна лінгвістична компетенція включає у себе низку інших компетенцій. Серед них головними є: фонетична, лексична, граматична.

На відміну від лінгвістичної компетенції, комунікативна – спрямована на оволодіння людиною не тільки лексико-граматичними, фонетичними й мовленнєвими знаннями та вміннями, а й здатністю застосовувати їх відповідно до конкретних комунікативних ситуацій. У структуру комунікативної компетенції входить цілий комплекс знань та вмінь, які сприяють формуванню професійної компетентності фахівця. До таких належать наступні: високий рівень мовленнєвого розвитку, знання основних правил спілкування відповідно до стилів мовлення, вміння обирати власну комунікативну стратегію для переконання, справлення позитивного враження, привернення уваги співрозмовника [6, 190].

Слід відзначити, що багато вчених пов'язують соціокультурну компетенцію із міжкультурною комунікацією, оскільки вважають, що вона «є складним словесно-несловесно-соціокультурним утворенням, без якого неможливе досягнення ефективності міжкультурного спілкування і яка виявляє себе у своєрідній єдності мови як засобу комунікації та умов комунікації: психологічних, соціальних, етнічних» [1, 28]. Тобто, соціокультурна компетенція відіграє важливу роль у розумінні й інтерпретації інформації національно-культурного спрямування. Водночас міжкультурна комунікація неможлива без знання, умінь і навичок граматичної будови мови, що вивчається, оскільки вибір вербальних засобів тісно пов'язаний із граматичними структурами й лексичними одиницями іноземної мови.

Щодо стратегічної компетенції, то вона базується на здатності використання вербальних і невербальних засобів для ведення міжкультурного спілкування з метою «ефективного досягнення його цілей, поглиблення знань мови, одержання мовленнєвого і соціального досвіду в умовах недостатньої комунікативної компетентності співрозмовників або у несприятливій мовленнєвій

ситуації» [10, 232]. Як видно, нерозуміння висловлювання партнером призводить до зриву комунікації. Відтак, стратегічна компетенція залежить від набутих мовленнєвих, лексичних і граматичних навичок, краєзнавчих знань, розуміння національних особливостей мови.

На основі короткого аналізу основних компетенцій, які формують іншомовну комунікативну компетентність особистості, можемо констатувати, що граматичні навички і вміння іноземної мови складають її основу. Не можна відірвати мову від її граматики, адже для побудови висловлювання недостатньо відібрати певні слова, притаманні даній ситуації. Окремі слова без правильної граматичної організації не матимуть сенсу. Тому завдяки граматичному оформленню набір слів стає єдиним комплексом, що включений у комунікативну ситуацію.

У сучасних методиках вивчення граматики доволі часто відбувається в контексті комунікативного підходу – через формування здатності вільно спілкуватися іноземною мовою [2; 3; 6]. Зазвичай, подання граматичних структур іноземної мови у підручниках, побудованих на комунікативному підході, відбувається через введення діалогічних конструкцій. Новий граматичний матеріал подається на контрасті з уже вивченими конструкціями, доповнюючись логічними маркерами, які допомагають краще зрозуміти особливості вживання нових конструкцій. Для закріплення граматичного матеріалу пропонується вправи на підстановку необхідних форм, трансформацію, доповнювання діалогів, розіграш сцен.

Комунікативний підхід до навчання іншомовній граматиці передбачає повне усунення рідної мови із навчального процесу. Таким чином, новий граматичний матеріал вводиться не за посередництва правил, їх перекладу, а через його роз'яснення іноземною мовою, залучаючи допоміжний ілюстративний матеріал, схеми, таблиці. З позицій комунікативного підходу, успішне оволодіння іншомовними граматичними конструкціями відбувається в процесі виконання великої кількості тренувальних вправ, а також вправ діалогічного й текстового характеру.

Як зазначають Н. Сердюк та М. Шемуда, «формування комунікативних навичок здійснюється поетапно: набуття первинних граматичних навичок, ознайомлення з професійно-орієнтованим лексичним матеріалом, його поступова активізація, відпрацювання навичок, необхідних для виникнення висловлювань при мовленні, використовуючи різноманітні лексико-граматичні вправи» [5, 316]. Отже, формування граматичної компетенції студентів, відповідно до

комунікативного підходу, відбувається у тісній взаємодії з розвитком лексичних, фонетичних і мовленнєвих навичок.

Інтерактивна модель навчання іноземної мови є досить новою технологією для українських вищих навчальних закладів. Вона базується на створенні комфортних для студентів умов навчання, у яких кожен відчуває свою успішність, є активним й рівноправним, поряд з викладачем, учасником навчального процесу [8, 126]. Інтерактивне навчання передбачає застосування комплексу інтерактивних технологій, що сприяють ефективному вивченню іноземної мови. Так, українські дослідниці Л. Пироженко та О. Пометун виділяють чотири групи таких технологій: інтерактивні технології колективно-групового навчання; інтерактивні технології кооперативного навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [7, 33].

Застосування усіх перелічених вище інтерактивних технологій сприяє формуванню граматичної компетенції студентів. Зокрема технології ситуативного моделювання передбачають включення в ігрову навчальну ситуацію (ділові, дидактичні, рольові ігри). Інтерактивні технології колективно-групового навчання спрямовані на колективну роботу студентів, їхню спонтанну участь в обговоренні певної проблеми. В таких ситуаціях студенти мають змогу виправляти один одного, доповнювати, коментувати тощо. Інтерактивні технології кооперативного навчання передбачають роботу в парах. Вони можуть бути застосовані для перевірки й закріплення не тільки лексичного, але й граматичного матеріалу. Технології опрацювання дискусійних питань передбачають публічне обговорення дискусійної проблеми. Зазвичай такому обговоренню передують підготовка вдома. З огляду теми нашого дослідження, такі технології сприяють закріпленню й автоматизації вивчених граматичних конструкцій, їх включення до відповідних комунікативних ситуацій.

Із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій значно зріс інтерес до методу проектів як пріоритетного у формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних ВНЗ. Зауважимо, що проектна методика спрямована на розвиток особистості майбутнього фахівця через самостійне навчання, прояв творчих здібностей, формування навичок роботи в команді та вияву лідерських якостей.

Проектне навчання передбачає застосування різних видів та форм роботи, які класифікуються відповідно до поставлених завдань і навчальних цілей. У процесі формування граматичних компетенцій студентів переважають такі види проект-

ної методики, як дослідницькі, інформаційні й телекомунікаційні проекти. Дослідницькі проекти націлені на вивчення й розв'язання конкретної проблеми, що стосується фахової спеціальності студентів. В цьому контексті, важливим є формулювання мети роботи, постановка завдань, створення чіткої структури завдань, презентація результатів. Своєю чергою, метою інформаційних проектів є збирання й представлення інформації на обрану тему; аналіз і синтез результатів. Відповідно до цього типу проекту, формування граматичної компетенції відбувається у процесі підготовки матеріалів із запропонованої тематики, їх презентації на занятті.

На думку А. Щеглової, телекомунікаційний проект «передбачає використання ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології – *прим. авт.*), адже спілкування відбувається он-лайн, що є ускладнюючим фактором, проте таке мовне середовище є наближеним до реального (нині особливої популярності в процесі пошуку і підбору персоналу набуває проведення першого етапу інтерв'ю за допомогою Skype), отже, даний метод стане не лише інструментом удосконалення іншомовних комунікативних навичок, а й готує студентів до наступного етапу їхнього життя – працевлаштування» [9, 146]. Як видно, такий проект передбачає оволодіння не тільки професійно-мовленнєвими, але й граматичними навичками іноземної мови, адже вільне володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю неможливе без знання граматичної будови мови. Загалом можемо констатувати, що проектна методика є досить ефективною у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей з огляду інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності, підвищення рівня мотивації й якості професійної підготовки студентів.

В останні роки в сучасній українській лінгводидактиці акцентується увага й на застосування компетентнісно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови. Він полягає у формуванні ключових компетентностей особистості (уміння оцінити іншомовну ситуацію, усвідомити проблему, розробити план дій, який забезпечить її вирішення, контролювати виконання цих дій), які проявляються у готовності застосувати набуті знання, уміння й навички у відповідній професійній діяльності [5]. Під час занять ці компетентності застосовуються у процесі виконання практичних, комунікативних чи пізнавальних завдань.

Компетентнісно-діяльнісний підхід сприяє розвитку лінгвістичної, соціокультурної, комунікативної компетенцій студентів, оскільки скеровує навчальний процес на активізацію професійної мовленнєвої діяльності з урахуванням

усього комплексу набутих знань й умінь. Серед найбільш характерних завдань, розроблених відповідно до компетентісно-діяльнісного підходу, наведемо такі: складання діалогу чи переказу тексту; написання анотації, підготовка й написання резюме та біографії, мотиваційного, ділового листа; заповнення різного роду формулярів, написання оголошення; інтерв'ювання співрозмовників; підготовка доповіді чи виступу; участь у Інтернет-перемовинах, конференції тощо. З перелічених вище завдань видно, що їх виконання потребує відповідних граматичних навичок, знань специфічних лінгвістичних засобів відповідної мови. Констатуємо, що компетентісно-діяльнісний підхід сприяє розвитку граматичної компетенції студентів, базуючись на функціональному використанні іноземної мови.

Підсумовуючи усе вищенаведене, можемо зазначити, що всі сучасні підходи до вивчення іноземних мов спрямовані на розвиток комунікативної діяльності студентів, в якій граматична компетенція відіграє ключову роль. Оволодіння

граматичною будовою мови дозволяє чітко й логічно сформулювати власне висловлювання, правильно зрозуміти співрозмовника.

Відповідно до комунікативного та компетентісно-діяльнісного підходів навчання граматики відбувається крізь призму ситуативності й функціональності у мовленні. Саме ілюстративний контекст допомагає студентам зрозуміти функціонування граматичної структури у мові через ряд умовиводів або пояснень з боку викладача. У свою чергу, інтерактивні технології навчання та метод проектів сприяють закріпленню й автоматизації вивченого граматичного матеріалу через виконання значної кількості завдань комунікативного і творчого характеру.

Перспективними напрямками дослідження вважаємо аналіз комплексу граматичних вправ автентичних підручників, що використовуються у вищих навчальних закладах різного профілю з метою самостійного удосконалення студентами іншомовного досвіду відповідно до власних комунікативних потреб.

Список використаних джерел

1. Воробйова І. А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови : Дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Інститут педагогіки АПН України / І. А. Воробйова. — К., 2003. — 193 с.
2. Заболотська О. О. Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей в умовах глобалізації / О. О. Заболотська // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. — Херсон : ХДУ, 2015. — Вип. 67. — С. 232 — 240
3. Лучкевич В. Розвиток франкомовної комунікативно-граматичної компетенції майбутніх педагогів-філологів [Електронний ресурс] / В. Лучкевич // Імідж сучасного педагога. — 2013. — № 5. — С. 38 — 40. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2013_5_13.
4. Редько В. Г. Компетентісна парадигма побудови змісту навчання іншомовного спілкування в сучасній середній школі: лінгводидактичний аспект [Електронний ресурс] / В. Г. Редько. — Режим доступу : <http://www.media.ipro.kubg.edu.ua>
5. Сердюк Н. Ю. Комунікативний підхід під час навчання студентів іншомовної граматики / Н. Ю. Сердюк, М. Г. Шемуда // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». — 2013. — Вип. 31 : Педагогіка. Психологія. Філософія. — С. 312—318.
6. Стеценко Н. М. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця [Електронний ресурс] / Стеценко Н. М. // Педагогічний альманах: зб. наук. праць / редкол. В. В. Кузьменко та ін. — Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. — Вип. 29. — С. 185—191. — Режим доступу: <http://eKhsUIR.kspu.edu/handle/123456789/2187>.
7. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. — К. : А. С. К., 2004 — 192 с.
8. Тарнопольський О. Б. Експерієнційно-інтерактивне навчання іноземної мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ: сутність підходу / О. Б. Тарнопольський // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. — Вип. 17. — Серія : Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. — Харків, 2010. — С. 125—132.
9. Щеглова А. О. Місце проектного методу для формування і розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів в умовах змішаного навчання [Електронний ресурс] / А. О. Щеглова // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2016. — Т. 53, вип. 3. — С. 142—149. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_53_3_14.
10. Щербань Н. С. Теоретичні підходи до аналізу поняття «стратегічна компетенція» / Н. С. Щербань // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників Всеукр. методолог. семінару з міжнародною участю. — Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2007. — С. 231—235.

References

1. Vorobyova, I. A. (2003). Formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi uchniv starshoyi shkoly zasobamy inozemnoyi movy [Formation of socio-cultural competence of students of high school by means of foreign language]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Zabolots'ka, O. O. (2015). Inshomovna pidhotovka studentiv nemovnykh spetsial'nostey v umovakh hlobalizatsiyi [Foreign language training of students of non-linguistic specialties in the conditions of globalization]. Zbirnyk naukovykh prats', Pedagogichni nauky, 67, 23-240 [in Ukrainian].
3. Luchkevych, V. (2013). Rozvytok frankomovnoyi komunikativno-hramatychnoyi kompetentsiyi maybutnikh pedahohiv-filolohiv [Development of French-speaking communicative and grammatical competence of future teachers of philology]. Imidzh suchasnoho pedahoha, 5, 38-40. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2013_5_13 [in Ukrainian].

4. Red'ko, V. H. (2014). Kompetentnisna paradyhma pobudovy zmistu navchannya inshomovnoho spilkuvannya v suchasnyy seredniy shkoli: lnhvodydaktychnyy aspekt [Competency paradigm of constructing the content of teaching foreign language communication in modern high school: lingvodidactic aspect]. Retrieved from <http://www.media.ippo.kubg.edu.ua> [in Ukrainian].
5. Serdyuk, N. Yu., & Shemuda, M. H. (2013). Komunikatyvnyy pidkhid pid chas navchannya studentiv inshomovnoyi hramatyky [Communicative approach during teaching foreign language grammar students]. Humanitarnyy visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody», 31, 312-318 [in Ukrainian].
6. Stetsenko, N. M. (2016). Komunikatyvna kompetentnist' yak skladova profesiyanoi pidhotovky suchasnoho fakhivtsya [Communicative competence as a component of professional training of a modern specialist]. In V. V. Kuz'menko (Eds.), Pedahohichnyy al'manakh (pp. 185-191). Kherson: KVNZ «Khersons'ka akademiya neperervnoyi osvity». Retrieved from <http://eKhSUIR.kspu.edu/handle/123456789/2187> [in Ukrainian].
7. Pometun, O. I., & Pyrozhenko L. V. (2004). Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya: Nauk.-metod. posibn. [Modern lesson. Interactive Learning Technologies: Science. Method. manual]. — Kyiv : Vydavnytstvo. A. S. K., 192 [in Ukrainian].
8. Tarnopol's'kyy, O. B. (2010). Eksperyentsiyno-interaktyvne navchannya inozemnoyi movy dlya spetsial'nykh tsiley u nemovnomu VNZ: sutnist' pidkhodu [Experimental-interactive foreign language learning for special purposes in non-formal higher education: the essence of the approach]. Visnyk KhNU im. V. N. Karazina, 17, 125-132. [in Ukrainian].
9. Shcheglova, A. O. (2016). Mistse proektnoho metodu dlya formuvannya i rozvytku inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti studentiv v umovakh zmishanoho navchannya [Place project method for the formation and development of foreign communication skills of students in mixed learning]. Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya, 53 (3), 142-149 [in Ukrainian].
10. Shcherba, N. S. (2007). Teoretychni pidkhody do analizu ponyattya «strategichna kompetentsiya» [Theoretical approaches to the analysis of the concept of "strategic competence"] Modernizatsiya vyshchoyi osvity u konteksti yevro-intehratsiynykh protsesiv : zb. nauk. prats' uchasnykiv Vseukr. metodoloh. seminaru z mizhnarodnoyu uchastyu, (pp. 231-235). Zhytomyr : Vyd-vo Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka [in Ukrainian].

Преснер Р. Б. Современные подходы к формированию иноязычной грамматической компетенции студентов неязыковых специальностей

Статья посвящена исследованию современных подходов к формированию иноязычной грамматической компетенции студентов неязыковых специальностей, которые способствуют повышению эффективности обучения иностранному языку. Показана приоритетная роль грамматической компетенции в формировании иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей. Выявлено, что в современных методиках изучение грамматики базируется на коммуникативном и компетентно-деятельностном подходах, направленных на речевую деятельность студентов. Раскрыты особенности применения интерактивной модели обучения иностранному языку и проектной методики, которые способствуют развитию личности будущего специалиста через самостоятельное обучение, проявление творческих способностей, формирование навыков работы в команде.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, иноязычная коммуникативная компетентность, подходы к обучению иностранным языкам, речевая деятельность, грамматика.

Presner R. Modern approaches for the formation of the foreign language grammatical competence of students of non-special specialties

The article is devoted to the research of modern approaches to the formation of students' foreign language grammatical competence of non-special specialties. It has been shown that the grammatical competence plays a priority role in the formation of foreign language communicative competence of students of non-language specialties. It has been revealed that in modern methods of studying the grammar is based on the communicative and competence-activity approaches, which are aimed at the speech activity of students. The presentation of grammatical structures of a foreign language in textbooks built on the communicative approach takes place through the introduction of dialogical structures. The competence-activity approach contributes to the development of linguistic, socio-cultural, communicative competencies of students, because it guides the educational process to the activation of the professional speech activity, taking into account the whole complex of acquired knowledge and skills. The peculiarities of the application of the interactive model of foreign language learning and design methodology, which are aimed at the development of the personality of the future specialist through the self-study, the manifestation of creative abilities have been revealed. The interactive model of teaching a foreign language involves the use of a set of interactive technologies which contribute to the consolidation and automation the studied grammar constructions, their inclusion in the relevant communicative situations. The design methodology is quite effective in reviewing the integration of different types of activities, the development of various competences of students, including grammar competence, the raising the level of motivation and quality of their professional training.

Key words: grammatical competence, foreign language communicative competence, approaches to the teaching of foreign languages, speech activity, grammar.

Стаття надійшла до редколегії 06.12.2017

УДК

Олександр РАЦУЛ

доктор педагогічних наук, доцент кафедри
соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна

Гжегож БЖУЗЕ

доктор педагогічних наук, ад'юнкт Факультету педагогічних наук
Куявської вищої школи у Влоцлавку,
м. Влоцлавек, Польща

Долорес ЗАВІТРЕНКО

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
методик дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТРУДОВОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються проблеми формування творчого розвитку молодших школярів, які зумовлені такими факторами: потреба у зростанні творчих ресурсів дитини в умовах глобалізації суспільства; необхідності активізації творчої активності у всіх сферах конструктивної діяльності у зв'язку з прискоренням розвитку всіх сфер духовного і матеріального виробництва в суспільстві. Трудове виховання школярів розглядається як складова частина цілісного педагогічного процесу, яка включає в себе передачу школярам трудових умінь і навичок, розвиток в них творчого практичного мислення, трудової свідомості й активності.

З'ясовано, що одним із основних завдань трудового виховання є здійснення початкової професійної освіти й орієнтації, формування моральних рис, творчого ставлення до цілей, процесу та результатів праці. Воно лежить в основі ефективної взаємодії громадянського і морального виховання, становить фундамент творчої активності та продуктивності в навчальній діяльності, в фізкультуру і спорт, в художній самодіяльності.

Розроблено заходи з виховання трудової активності молодших школярів, які доцільно застосовувати в навчано-виховному процесі початкової школи.

Ключові слова: трудове виховання, трудова активність, трудова свідомість, прийоми формування творчості.

Формування творчої особистості, реалізація її природних нахилів і здібностей в освітньому процесі є стратегічним завданням, визначеним II Всеукраїнським з'їздом педагогічних працівників. На перехід від директивної до особистісно зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів розкриття неповторного творчого потенціалу особистості, також орієнтують Національна програма «Діти України», Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), концепція національного виховання та концепція художньо-естетичного виховання учнів.

Дослідження сучасного стану початкової школи на тлі ринкових реформ та їх впливу на освітню галузь дали змогу виявити основну орга-

нізаційну суперечність системи освіти. Це «протиріччя між необхідністю забезпечення надзвичайно широкого спектру засобів навчання і виховання, які б сприяли творчому розвитку учнів, і відсутністю стрункої системи змісту, форм і методів цієї роботи на рівні кожної школи». Частково розв'язати цю суперечність можливо, «забезпечивши педагогічні умови творчого розвитку молодшого школяра, науково обґрунтованою системою педагогічного впливу на особистість учня засобами трудового навчання і виховання» [13, 19].

Варто відзначити, що проблема творчого розвитку особистості школяра не є новою. Значний внесок у теоретико-методологічне та психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного

процесу зробили: Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші схарактеризували сензитивність молодшого шкільного віку до творчості, зокрема, художньо-образної; І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, С. Діденко, О. Леонтьєв, А. Щербо та інші довели, що молодший шкільний вік є періодом найінтенсивнішого креативного становлення; Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, Н. Брюсова, Т. Шпікалова дійшли висновку, що трудове навчання – унікальний навчальний предмет, який надає учням багато можливостей для творчого самовтілення, розвитку образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії, художнього сприйняття тощо [8, 14–15].

Найважливішою соціальною вимогою до школи є орієнтація освіти не тільки на засвоєння учнями певної суми знань, умінь і навичок, а й на розвиток особистості школяра, на формування в нього пізнавальних і творчих здібностей, необхідних для успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці.

Трудове виховання школярів – складова частина цілісного педагогічного процесу, яка включає в себе передачу школярам трудових умінь і навичок, розвиток в них творчого практичного мислення, трудової свідомості й активності.

Навчити дітей деяким трудовим прийомам ще не означає зближення школи з життям, необхідно змінити сам навчально-виховний процес, використовуючи різноманітні форми і методи навчання з опорою на конкретний матеріал, взятий з навколишнього життя і природи, на безпосередній досвід і спостереження дітей.

Виховання трудової активності передбачає привчити школярів до творчості, активної діяльності, осмислення навколишнього життя. Виховання у школярів трудової активності лежить в основі ефективної взаємодії громадянського і морального виховання, становить фундамент творчої активності і продуктивності в навчальній діяльності, в фізкультуру і спорту, в художній самодіяльності.

Початкова освіта має свої особливості, різко відрізняють його від всіх наступних етапів систематичного шкільної освіти. Завданнями виховання трудової активності в початковій школі є як формування сумлінного ставлення до праці, розуміння його ролі в житті людини і суспільства, установки на вибір професії, так і розвиток інтересу до трудової діяльності, творчого підходу до процесу праці. Цим характеризується актуальність статті.

Виховання у молодших школярів трудової активності виконує завдання – привернути увагу учнів до праці, пробудити в них допитливість,

пізнавальний інтерес, любові до праці. Одночасно необхідно розвивати в учнів почуття обов'язку і відповідальності, що активізують трудову свідомість.

Навчити дітей деяких трудових прийомів ще не означає зближення школи з життям, необхідно змінити сам навчально-виховний процес, використовуючи різноманітні форми і методи активізації пізнавального процесу.

Проблема виховання трудової активності, в силу своєї практичної значущості, постійно звертала на себе уваги великих вчених. Питаннями трудового навчання й виховання учнів шкіл займалися такі видатні вчені, як К. М. Вентцель, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинський, С. Л. Рубінштейн.

Щоб виявити найбільш результативні методи формування у школярів трудової активності, необхідно досліджувати як багатовіковий педагогічний досвід, так і досягнення сучасної педагогіки та передової педагогічної практики.

Мета статті – розробка комплексу заходів з виховання трудової активності молодших школярів.

Для досягнення мети необхідно вирішити такі **завдання**:

- розкрити мету і завдання трудового виховання;
- вивчити зміст та форми трудового виховання молодших школярів;
- вивчити методи виховання трудової активності молодших школярів;
- розробити заходи з виховання трудової активності молодших школярів.

Праця – це свідомо, доцільно, творча діяльність людини, спрямована на задоволення його матеріальних і духовних потреб, розвиваючи його фізичні і духовні сутнісні сили, а також моральні якості. Трудове виховання школярів – складова частина цілісного педагогічного процесу, яка включає в себе передачу школярам трудових умінь і навичок, розвиток у них творчого практичного мислення, трудової свідомості і активності [5, 201].

Трудове виховання має також своїм завданням здійснення початкової професійної освіти й орієнтації, формування моральних рис, творчого ставлення до цілям, процесу та результатів праці.

Велике значення у вихованні К. Д. Ушинський надавав виробленню у дитини любові до праці. У роботі «Праця в її психічному і виховному значенні» він зробив спробу дати обґрунтування значущості праці як фактора правильного психічного розвитку дитини та її виховання, про необхідність розвивати ідею з'єднання навчання з продуктивною працею [16, 119].

Розуміючи величезну роль праці у вихованні підрастаючого покоління, в своїх роботах часто

торкався В. О. Сухомлинський. За словами В. О. Сухомлинського, праця стає великим вихователем, коли вона входить в духовне життя наших вихованців, дає радість дружбі та товариству, розвиває допитливість і допитливість, народжує хвилюючу радість подолання труднощів, відкриває все нову і нову красу в навколишньому світі, пробуджує перша громадянська почуття – почуття творця матеріальних благ, без яких неможливе життя людини [15, 112].

Одже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що виховання позитивного ставлення до праці у школярів є найважливішими сторонами виховного процесу в сучасній школі.

Всі компоненти трудового виховання школярів повинні здійснюватися в школі поетапно, з урахуванням віку, на основі принципів цілісності, безперервності та спрямовані на вирішення основної мети: «сформувати стійкі орієнтації на трудовий спосіб життя, трудову культуру особистості; забезпечити практичну і морально-психологічну готовність до творчої праці; виховати моральне ставлення учнів до трудової діяльності, розвинути творчі здібності школяра».

Одже, трудове виховання молодших школярів має мету формувати самостійність, ініціативність, готовність творчо розрізняти проблемні ситуації, старанно і активно брати участь у праці.

Основна мета трудового виховання розбивається на два завдання:

- 1) формування трудової свідомості школяра;
- 2) розвиток його трудової активності.

Змістом трудової свідомості є виробничий досвід: професійні знання, вміння та навички. У нього входять також сумлінне ставлення до праці, розуміння його ролі в житті людини і суспільства, спрямованість до праці, розуміння суспільного значення особистого боргу і відповідальності кожного за результати праці, емоційне, моральне і естетичне ставлення до праці.

На початку XX століття більшість педагогів підкреслювали, що головне в школі – це привчити учнів до творчості, активної діяльності, осмислення навколишнього життя. Найбільш передові вчені та вчителі вважали, що навчити дітей деяких трудових прийомів ще не означає зближення школи з життям, необхідно змінити сам навчально-виховний процес, використовуючи різноманітні форми і методи навчання з опорою на конкретний матеріал, взятий з навколишнього життя і природи, на безпосередній досвід і спостереження дітей [17, 126].

Для цього пропонувалося широко використовувати екскурсії з природознавства, котрі ґрунтуються на самостійних спостереженнях і досвіді

дітей, не скорочуючи при цьому і без цього малий обсяг знань, що дається дітям в початковій школі, а ширшого розуміння «трудоий принцип» як спосіб організувати навчальний процес так, щоб забезпечити поєднання викладання з самостійністю дітей, їх досвідом і працею, що дозволить пов'язати абстрактне з конкретним, роботу голови з роботою рук [10, 213].

В. О. Сухомлинський у своїй практичній діяльності прагнув так організувати працю учнів, щоб вона була натхненною думкою, високою ідеєю, був пов'язаний з працею батьків, з потребами міста і села. Творче ставлення до праці стимулює виховання у школярів трудових захоплень. Інтерес до праці розвиває дух допитливості, дослідження. У зв'язку із духовним життям школяра В. О. Сухомлинський розрізняв три групи стимулів до праці: стимули ідейні, пов'язані з переконаннями, поглядами; стимули інтелектуальні, пов'язані з моральною оцінкою, інтелектуальної насиченістю праці, прагненням до високої трудової культури; стимули естетичні, пов'язані з оцінкою краси трудового процесу і матеріальних результатів праці [15, 202].

Підводячи підсумок всьому вище сказаному, можна зробити висновок, що в зарубіжній, радянській та українській педагогіці, велике значення приділялося вихованню особистості дитини в праці, формуванню трудової свідомості та трудової активності.

Початкова освіта має свої особливості, різко відрізняють її від всіх наступних етапів систематичної шкільної освіти. Виховання трудової свідомості і трудової активності в початковій школі проводиться з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей особистості учнів молодших класів.

Розвиток дитини – це процес послідовної зміни вікових етапів, кожен з яких характеризується своєрідним поєднанням фізичних і психічних особливостей, соціального досвіду і провідної діяльності. Період молодшого шкільного віку – це перехід від дошкільного дитинства до етапу дорослішання, який починається з підліткового віку. Саме в цей час поступово відбувається зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну, дозрівають і удосконалюються характерні для даного віку фізіологічні і психічні функції організму дитини, відбувається інтенсивне накопичення соціального досвіду [4, 146].

Для того, щоб цей процес переходу відбувався плавно і безболісно для дитини та її соціального оточення, необхідно враховувати особливості розвитку молодшого школяра при організації та проведенні навчально-виховної роботи. Основою

для здійснення виховних впливів є їх методологічне забезпечення.

Для успішного досягнення навчально-виховних цілей, спрямованих на розвиток дитини молодшого шкільного віку, необхідно використовувати такі методи і форми, які б не тільки враховували особливості його психофізіологічного, психічного, фізіологічного стану і рівень соціальної адаптації, а й були б ретельно сплановані.

Метою трудового виховання на даному освітньому етапі є формування сумлінного ставлення до праці, розуміння його ролі в житті людини і суспільства, установки на вибір професії та розвиток інтересу до трудової діяльності.

До завдань виховання трудової свідомості у молодших школярів відносяться:

- роз'яснення учням суспільної значимості різних професій, їх важливості і необхідності;
- знайомство молодших школярів з особливостями соціально-виробничої інфраструктури міста, району;
- прищеплення елементарних трудових навичок;
- формування позитивної спрямованості до трудової діяльності [7, 110].

У початковій школі триває робота з ознайомлення дітей з працею дорослих, вихованню в них емоційно-позитивного ставлення до працюючої людини, яка була розпочата в дитячому садку. В результаті поглиблюються уявлення дітей, закріплюється складене позитивне ставлення до різних професій.

Основним напрямком виховання трудової свідомості у молодших школярів є профпросвітництво. [3, 127]. Професійне просвітництво в початковій школі носить загальноформулюючий характер, що передбачає надання молодшим школярам найзагальніших відомостей про професії і пробудження різнобічних професійних інтересів.

Ефективне проведення виховної роботи з молодшими школярами вимагає знання особливостей сучасного школяра, чіткого уявлення конкретних умов його життя, що визначають розвиток особистості. Цілеспрямоване вивчення учнів початкової школи дає можливість вчителю отримати дані про їхні інтереси і схильності до певних видів трудової діяльності. Чим раніше буде виявлено задатки, схильності і здібності дитини, тим більше можливостей для їх розвитку і тим більш усвідомленим буде вибір професії в майбутньому. Вивчення учнів у виховних цілях слід проводити методом анкетування, індивідуальної бесіди, опитування батьків, спостереження за дитиною в ході навчально-виховного процесу, вивчення продуктів дитячої творчості.

Аналіз програм та навчальних посібників, підготовлених для початкової школи, вказує на те, що навчально-виховний процес містить великі можливості для виховання трудової активності. Тому вчителям початкових класів слід широко і багатоглядно використовувати всі елементи виховних впливів на формування трудової активності.

В статті нами розкрито поняття трудового виховання, мету і завдання трудового виховання.

Ми з'ясували, що одним із основних завдань трудового виховання є здійснення початкової професійної освіти й орієнтації, формування моральних рис, творчого ставлення до цілей, процесу та результатів праці.

Воно лежить в основі ефективної взаємодії громадянського і морального виховання, становить фундамент творчої активності та продуктивності в навчальній діяльності, в фізкультуру і спорт, в художній самодіяльності.

Нами розроблено заходи з виховання трудової активності молодших школярів, які доцільно застосовувати в навчано-виховному процесі початкової школи.

Список використаних джерел

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать / Ю. П. Азаров. — М. : Просвещение, 2005. — 448 с.
2. Бабанський Ю. К. Педагогіка / Навчальний посібник для студентів пед. ін-тів / Ю. К. Бабанський. — М. : Просвещение, 1993. — 268 с.
3. Богданова О. С. Методика воспитательной работы в начальных классах / О. С. Богданова, В. И. Петрова. — М. : Просвещение, 1980. — 192 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 2008. — 400 с.
5. Болотина Л. Р. Педагогика / Л. Р. Болотина, С. П. Баранов, Л. Г. Семушкина. — М. : Просвещение, 2005. — 240 с.
6. Бондаренко А. К. Виховання дітей у грі / А. К. Бондаренко, А. І. Матусін. — М. : Просвещение, 1983. — 176 с.
7. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. — М., 2003. — 512 с.
8. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии, 1992. — № 3—4. — С. 14—19.
9. История педагогики и образования / под ред. Пискунова А. И. — 2 изд. — М., 2001. — 512 с.
10. Методическая копилка. Для учителей начальных классов: учебное пособие / под ред. В. П. Шульгиной. — Ростов на Дону: Феникс, 2002. — 320 с.
11. Профессиональная ориентация учащихся / под ред. А. Д. Сазонова. — М. : Просвещение, 2008. — 640 с.
12. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учебно-методическое пособие / Н. С. Пряжников. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. — 400 с.
13. Розвиток трудового творчості у молодших школярів: кн. для вчителя / за ред. П. Н. Адріанова, М. А. Галагузової. — М. : Просвещение, 1990. — 452 с.

14. Столетов В. М. Диалоги про виховання / В. М. Столетов. — М. : Педагогіка, 1978. — 304 с.
15. Сухомлинський В. О. Мудра влада колективу / В. О. Сухомлинський. — М., 1975. — С. 256.
16. Ушинський К. Д. Збірка творів / К. Д. Ушинський. — У 11 томах. — Т. 2. — М., 1948. — 687 с.
17. Чистякова С. Н. Методика формування професійного самоопределення школьників на різних вікових етапах / С. Н. Чистякова. — К., 2014. — 162 с.
18. Шибанов А. А. Воспитание в школе в труде / А. А. Шибанов, И. П. Дуля — М., 2013. — С. 13—29.

References

1. Azarov YU. P. (2005) *Iskusstvo vospityvat'* [The art of educating]. M. : Prosveshcheniye, 448.
2. Babans'kyu YU. K. (1993) *Pedahohika* [Pedagogics] / *Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv ped. in-tiv*. M. : Prosveshcheniye, 268.
3. Bogdanova O. S. (1980) *Metodika vospitatel'noy raboty v nachal'nykh klassakh* [The method of educational work in primary grades]. M. : Prosveshcheniye, 192.
4. Bozhovich L. I. (2008) *Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. M. : Prosveshcheniye, 400.
5. Bolotina L. R. (2005) *Pedagogika* [Pedagogy]. M. : Prosveshcheniye, 240.
6. Bondarenko A. K. (1983) *Vykhovannya ditey u hri* [Teaching the children in the game]. M. : Prosveshcheniye, 176.
7. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya* [Age and pedagogical psychology] / pod red. A. V. Petrovskogo. M., 2003. 512.
8. Davydov V. V. (1992) *Mladshiy shkol'nik kak sub'yekt uchebnoy deyatel'nosti* [Junior schoolchild as a subject of educational activity]. *Voprosy psikhologii*, № 3-4. 14-19.
9. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya* [History of Pedagogy and Education] / pod red. Piskunova A. I. 2 izd. M., 2001. 512.
10. *Metodicheskaya kopilka* [Methodological piggy bank]. Dlya uchiteley nachal'nykh klassov: uchebnoye posobiye / pod red. V. P. Shul'ginoy. Rostov na Donu: Feniks, 2002. 320.
11. *Professional'naya oriyentatsiya uchashchikhsya* [Professional orientation of students] / pod red. A. D. Sazonova. M. : Prosveshcheniye, 2008. 640.
12. Pryazhnikov N. S. (2002) *Metody aktivizatsii professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya* [Methods of activation of professional and personal self-determination]: uchebno-metodicheskoye posobiye. M. : Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta, 400.
13. *Rozvytok трудовоho tvorchosti u molodshykh shkolnyariv* [Development of labor creativity among junior pupils]: kn. dlya vchytelya / za red. P. N. Adrianova, M. A. Halahuzovoy. M. : Prosveshcheniye, 1990. 452.
14. Stolyetov V. M. (1978) *Dialohy pro vykhovannya* [Dialogues on education]. M. : Pedahohika, 304.
15. *Sukhomlyn's'kyu V. O. (1975) Mudra vlada kolektyvu* [Wise power of the collective]. M., 256.
16. *Ushyn's'kyu K. D. (1948) Zbirka tvoriv* [Collection of works]. U 11 tomakh. T. 2. M. 687.
17. Chistyakova S. N. (2014) *Metodika formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov na razlichnykh vozrastnykh etapakh* [Technique of formation of professional self-determination of schoolchildren at different age stages]. K. 162.
18. Shibanov A. A. (2013) *Vospitaniye v shkole v trude* [Education at school in work]. M. 13-29.

Рацул Ф., Бжузе Г., Завитренко Д. Особенности формирования трудовой активности младших школьников

В статье рассматриваются проблемы формирования творческого развития младших школьников, обусловленные следующими факторами: потребность в росте творческих ресурсов ребенка в условиях глобализации общества; необходимость активизации творческой активности во всех сферах конструктивной деятельности в связи с ускорением развития всех сфер духовного и материального производства в обществе. Трудовое воспитание школьников рассматривается как составная часть целостного педагогического процесса, которая включает в себя передачу школьникам трудовых умений и навыков, развитие у них творческого практического мышления, трудовой сознательности и активности. Установлено, что одной из основных задач трудового воспитания является осуществление начального профессионального образования и ориентации, формирование моральных качеств, творческого отношения к целям, процессу и результатам труда. Оно лежит в основе эффективного взаимодействия гражданского и нравственного воспитания, составляет фундамент творческой активности и продуктивности в учебной деятельности, в физкультуру и спорта, в художественной самодетельности. Разработаны мероприятия по воспитанию трудовой активности младших школьников, целесообразно применять в обучаемости-воспитательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: трудовое воспитание, трудовая активность, трудовая сознательность, приемы формирования творчества.

Ratsul A., Brzuze G., Zavitrenko D. Features of formation of labor activity more schools

Labor education is a process of involving children in a variety of pedagogically organized types of socially useful activities in order to transfer their elementary production experience, labor skills and skills, to develop their practical thinking, creativity and diligence. Human labor creates all material and spiritual goods, in the process of labor, the person himself is improved, his personality is formed. Therefore, the purpose of school labor education is aimed at raising the psychological and practical readiness of students to work. In the article the problem of formation of creative development of younger pupils, which are caused by the following factors: the need to increase resources creative child in a globalized society; the need to enhance the creative activity in all areas of constructive activities in connection with the accelerated development of all spheres of spiritual and material production in society.

Key words: labor education, labor activity, labor consciousness, creativity techniques formation.

Стаття надійшла до редколегії 12.12.2017

УДК 371.2:262.12

Галина РОЗЛУЦЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
м. Ужгород, Україна
e-mail: grozlutska@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЄПІСКОПІВ МУКАЧІВСЬКОЇ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ ЄПАРХІЇ У XVIII ст.

Стаття присвячена вивченню й аналізу організаційно-педагогічної діяльності єпископів Мукачівської греко-католицької єпархії у XVIII ст., які значно вплинули на формування й розвиток народної освіти в закарпатському краї. Встановлено, що єпископи (Й. Де Камеліс, М. Ольшавський, І. Брадач, А. Бачинський) долучилися до організації початкових шкіл на Закарпатті, створення підручників й абеток рідною мовою, відкриття Мукачівської богословської школи та її подальшої реорганізації в Ужгородську богословську семінарію. З'ясовано, що національно-культурна ідентифікація закарпатського населення досліджуваного періоду безпосередньо пов'язувалася з греко-католицькою церквою та церковнослов'янською мовою, яку греко-католицьке духовенство наближувало у своїх працях до розмовної мови.

Ключові слова: єпископи, Мукачівська греко-католицька єпархія, народна освіта, початкові школи, богословська школа, духовна семінарія.

Гуманістична спрямованість сучасного освітньо-виховного процесу в Україні демонструє необхідність формування гармонійно розвиненої особистості зі стійкою громадянською позицією, високими моральними, духовними й національними ідеалами. Як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції гуманітарного розвитку України до 2020 року, Концепції Нової української школи, виховання молодого покоління повинно відбуватися на основі синтезу національних, моральних і загальнокультурних цінностей, духовної історії й культури свого народу з одного боку, на засадах толерантності та поваги до інших народів.

Пошук ефективних шляхів реалізації ідей національного виховання дітей та молоді в сучасних реаліях вимагає перегляду історичного досвіду, особливо на тих етапах, що позначилися боротьбою за культурно-національну totoжність українців в умовах асиміляції. До таких складних суспільно-історичних періодів належить діяльність Греко-Католицької Церкви на Закарпатті, що була впродовж століть провідником духовних, національних, моральних, культурних цінностей, увираженням національної самоідентифікації руського (українського) народу на закарпатських землях.

Питання впливу різних релігійних конфесій на розвиток шкільництва в Україні, в тому числі й на Закарпатті, досліджували історики, культурологи, історики педагогіки, філософи. Серед відомих науковців слід назвати М. Грушевського, В. Кеміня, І. Крип'якевича, Г. Лужницького, В. Любаченка, І. Огієнка, Б. Ступарика, Г. Філіпчука та

ін. У дослідженнях Г. Ващенка, А. Вихруща, О. Вишневецького, В. Вуса, Р. Костенка, С. Сірополка, Л. Суятінова, О. Сухомлинської акцентовано увагу на проблемі виховного впливу релігії на розвиток особистості.

Значно менше дослідницької уваги приділено питанням наукової й освітньої діяльності окремих представників Греко-Католицької Церкви на Закарпатті у період відкритого протистояння між римо-католицьким духовенством на чолі з Егерським єпископатом, що прагнули мадяризувати східних християн та представниками Мукачівської єпархії, які протистояли асиміляційній політиці на закарпатських землях через проведення активної просвітницької, наукової й освітньої діяльності. Зазначеної проблеми опосередковано торкалися такі науковці, як Д. Бендас, Ю. Волошин, С. Гелей, В. Дмитрук, В. Кічера [2], В. Лубський, С. Пап, А. Пекар [5], Ю. Щербяк.

Відтак, мета статті полягає у дослідженні організаційно-педагогічної діяльності єпископів Мукачівської єпархії у XVIII ст., які відіграли ключову роль у формуванні національної самосвідомості закарпатського населення та розвитку педагогічної думки на Закарпатті.

Після підписання Ужгородської унії в 1646 році, закарпатське духовенство відчувало незначні зрушення у своєму матеріальному становищі. Завдяки копіткій праці Йосифа Де Камеліса, мукачівського єпископа 1689–1706 рр., цісар Леопольд I у 1692 році видав грамоту, за якою греко-католицькі священники мали такі ж самі права і привілеї, що й священнослужителі латинського

кліру. Проте, узаконення прав закарпатських греко-католицьких священників та їх реалізація у повсякденному житті тривали впродовж кількох десятиліть. Подібні грамоти були видані в наступні роки цісарем Карлом IV (1720 р.) за сприяння мукачівського єпископа Ю. Бізанця та Марією Терезією (1741 р.) [5, 122]. Остаточно ж закарпатське уніатське духовенство одержало ці привілеї і пільги (звільнення від панщини, отримання земельних наділів, матеріальне забезпечення) після канонічного створення Мукачівської єпархії в 1771 році. Слід зазначити, що покращення матеріального становища священників сприяло підняттю рівня їх освіченості й культури.

Постійна боротьба, що точилася між представниками Мукачівської єпархії та Егерським єпископатом упродовж XVIII ст., в якій питання латинізації церкви на закарпатських землях було ключовим, стала рушійним чинником в утвердженні думки про створення богословських шкіл та надання кандидатам у священнослужителі відповідної освіти й виховання. Перші кроки у цьому напрямі були зроблені ще Йосифом Де Камелісом, який звернув увагу на необхідність належного виховання і навчання священників, котрі безпосередньо займатимуться душпастирською роботою й просвітою серед місцевого населення: «... до цього часу ніхто не дбав про створення народних шкіл для виховання простого народу, тим більше про створення відповідних шкіл чи семінарій для виховання духовенства, як це заведено в інших дієцезіях... Стараюся знайти якийсь спосіб, щоб зберегти і зміцнити тут (на закарпатських землях, які входили до Мукачівської єпархії – *прим. авт.*) святу віру. Однак виглядає, що єдиним способом є створення семінарій у цій стороні, хоча б якоїсь школи, з якої б виходили достатньо підготовлені кандидати до душпастирської праці» [9, 363]. Проте, задумам Йосифа Де Камеліса не судилося збутися. Через брак коштів та небажання Егерського єпископату, який чинив супротив поширенню руської (української) мови у богослужіннях, семінарія не була відкрита.

Слід додати, що Йосиф Де Камеліс зробив вагомий внесок у розвиток освіти на закарпатських землях. За його ініціативи у Тирнавській єзуїтській семінарії у 1704 році було започатковано спеціальний стипендіальний фонд для продовження тут навчання здібних закарпатських учнів. З цього фонду виділялися кошти не тільки на навчання, а й на утримання трьох учнів з Мукачівської єпархії щорічно [8, 39]. Крім цього, Йосиф Де Камеліс видав у Тирнавській друкарні «Казуїстику» (1692 р.), «Катехизис» (1697 р.) та «Буквар» (1699 р.) для майбутніх і дійсних священників

Мукачівської єпархії. Як зазначає В. Кічера, при монастирі на Чернечій горі біля Мукачева діяла школа для місцевого населення ще за часів єпископства Іоана Грегоровича (1627–1632 рр.) [2, 45]. Саме у її навчально-виховному процесі використовувалися праці Йосифа Де Камеліса. Він усвідомлював важливе значення освіти для духовенства, діяльність якого повинна була бути зосереджена на роз'ясненні простому народу основних правил греко-католицької віри, Святого Письма, християнсько-моральних цінностей.

Заснування Мукачівської богословської школи пов'язане з діяльністю іншого єпископа – Мануїла Ольшавського (1700–1767 рр.). Він навчався у Тирнавській семінарії, в якій став доктором теології. У 1743 році його було висвячено у єпископи. Уся діяльність М. Ольшавського була спрямована на звільнення Мукачівської єпархії з-під юрисдикції Егерського єпископату.

Задля підвищення рівня освіченості місцевих священників у 1744 році він організував богословську школу, яка була дворічною, а в 1757 році єпископ продовжив тут навчання до трьох років [5, 134]. За даними В. Гаджеги, в середині XVIII ст. Мукачівську богословську школу відвідували біля 80 учнів, а до 1760 року їхня кількість зросла аж до 175 осіб [1, 34].

Мукачівська богословська школа, як було зазначено вище, складалася з двох класів: у першому – навчали грамоти, читанню церковних книг, церковного співу й обрадів, скоропису, а в другому (богословському) класі навчання було спрямоване на вивчення основ богослов'я за «Катехизисом» Де Камеліса та «Казуїстики», тобто практичного богослов'я. Усі кандидати у священнослужителі повинні були вивчати зазначені вчителями уривки зі Святого Письма, щомісяця складати і виголошувати проповіді. Кращі з вихованців богословської школи могли бути скеровані вчителями до вищих латинських богословських шкіл.

З метою полегшення вивчення латинської мови у вищих богословських школах, М. Ольшавський уклав перший підручник «Elementa puerilis institutionis in lingua latina. Начало писменъ дѣтемъ къ насавленію на латинскомъ ѡзыкъ» (1746 р.) з паралельним вивченням латинської та церковнослов'янської мов. Це був свого роду буквар, в якому подавалося графічне зображення слов'янських букв та їх еквіваленти латиною, різноманітні буквopolучення, римські й латинські цифри. Згодом подавалися молитви, церковні заповіді та інші канони церкви. Додамо, що М. Ольшавський уклав також «Регули» (1758 р.) – звід правил для майбутніх священників. У них він прописав якими якостями повинен володіти священник, що не

слід робити учню богословської школи аби не бути відрахованим, як йому слід поводитися у школі та за її межами тощо.

За час його керівництва єпархією розширилася мережа приходських шкіл на теренах Закарпаття. Майже при кожній греко-католицькій церкві організовувалася школа, в якій приходський священник навчав дітей читанню та основ релігії. Отож, діяльність єпископа М. Ольшавського була спрямована на розвиток шкільництва закарпатського краю, підняття рівня освіти духовенства Закарпаття, виховання й просвіту руського населення через активну душпастирську роботу священників.

Наступником М. Ольшавського у просвітницькій й організаційно-педагогічній роботі серед населення закарпатського краю був Іоанн Бардач (1732–1772 рр.). Слід зазначити, що саме І. Бардач став першим канонічним єпископом Мукачівської єпархії. Ще у 1764 році М. Ольшавський відправив його до імператорського двору Марії Терезії у справах звільнення Мукачівської єпархії з-під юрисдикції Егерського єпископату. Завдяки зусиллям І. Бардача у 1771 році Мукачівська єпархія отримала статус канонічної. Деякі історики вважають, що він є автором «Букваря» та «Сборника церковних моленій», виданих у 1770 році у віденській типографії Курцбека [7, 59]. У період своєї діяльності І. Бардач видав циркуляр (1762 р.), в якому наголошено на важливості приходського навчання й виховання руських дітей та вказано на обов'язки півце-учителя і батьків дітей, що відвідують школу [7, 72–73]. З цього документу довідуємося, що єпископ наголошував на необхідності системного навчання і християнського виховання дітей; наказував священникам-учителям слідкувати за відвідуванням дітей школи; вважав за необхідне проводити роз'яснювальну роботу серед батьків, котрі повинні свідомо підходити до навчання своїх дітей, їх виховання; наказував синам священників продовжувати навчання у Мукачівській богословській школі. В іншому листі-циркулярі від 1769 року І. Бардач окреслив програму навчання дітей у приходських школах, в якому вбачав рушійну силу розвитку руського (українського) народу, його виходу з темряви [4, 14].

І. Бардач продовжив справу М. Ольшавського щодо розбудови Мукачівської богословської школи. Так, у 1767 році Марія Терезія перенесла фундацію (стипендіальний фонд) з Егерської семінарії до Мукачівської богословської школи, тим самим, покращивши її матеріальне становище. За часів єпископства І. Бардача навчання в школі продовжилося до чотирьох років, а її академічний рівень значно зріс завдяки постійній викладаць-

кій роботі чотирьох професорів-теологів [5, 137]. І. Бардач безпосередньо долучився і до організації навчального процесу богословської школи. Він розробив правила внутрішнього порядку Мукачівської богословської школи [4, 16]. Зазначимо, що ці правила були написані тогочасною руською мовою та перекладені латиною.

Вагому роль у культурно-освітньому розвитку закарпатського краю відіграв видатний єпископ – Андрій Бачинський (1732–1809 рр.). Про його просвітницьку й релігійну діяльність написано багато досліджень. Серед їх авторів назвемо найбільш відомих: О. Баран, А. Волошин, М. Лучкай, Ф. Потушняк, Є. Сабов, І. Удварі [7], С. Федака [8], А. Шлептицький та ін. У нашій розвідці звернемо увагу на організаційно-педагогічну складову діяльності А. Бачинського.

На прохання А. Бачинського, у 1775 році Марія Терезія перенесла резиденцію Мукачівської єпархії до Ужгорода, а Ужгородський замок почав слугувати приміщенням для богословської школи. Реставрація приміщення тривала понад три роки, тому й відкриття школи відбулося лише у 1778 році. За сприяння А. Бачинського, Мукачівська богословська школа була перетворена на Ужгородську духовну семінарію, де почали готувати священників для потреб руської громади, а також переучувати кліриків, що одержали латинську богословську освіту. Як зазначає А. Пекар, «...Бачинський мав чимало клопотів з тими клириками, які покінчили свої богословські студії в латинських семінаріях, де не мали духовника свого обряду. Тож після свого повороту, вони мусіли ще доучуватися церковно-слов'янської мови, пасторального богослов'я й обрядів... При семінарії владика заснував для них т. зв. «дім для пресвітерів», в якому міг був примістити біля 15 закінчених богословів, які доучувалися літургічної мови й обрядів» [5, 138–139]. Слід підкреслити, що навчання в семінарії проходило руською (українською) мовою, на чому наполегливо настоював А. Бачинський. Програма навчання тут була подібною до програм латинських богословських семінарій Угорського королівства. Різниця полягала тільки у тому, що в Ужгородській семінарії більше уваги приділяли вивченню східнохристиянського обряду та церковнослов'янської мови, яка у той час ідентифікувалася з мовою простого закарпатського населення.

Усвідомлюючи важливе значення народного шкільництва для закарпатського народу, єпископ звернувся до Австрійського уряду з проханням відкрити в Ужгороді учительську семінарію. Завдяки його клопотанням наприкінці XVIII ст. на Закарпатті було створено першу в регіоні учительську

семінарію. Цьому передував процес перенесення вчительських тримісячних курсів, які за ініціативою єпископа створювалися у великих населених пунктах Закарпаття, до Ужгорода. Саме на їх базі була організована вчительська семінарія.

За часів А. Бачинського відбувся досить стрімкий розвиток народної освіти краю. За його ініціативою при греко-католицьких церквах засновувалися народні школи, в яких мовою викладання була руська. Єпископ сприяв виданню букварів і підручників для народних шкіл рідною мовою. З цієї метою він навіть звернувся до Намісницької ради з проектом про впровадження в початковий процес закарпатських народних шкіл підручників рідною мовою: «предкладаю таблицю руського алфавіту як кириличного, так і громадянського друку, ... шанобливо умоваючи при цьому не відкладати на довгий час друкування такого роду посібників, тому що наші народні школи, з яких деякі працюють успішно не досягають бажаного рівня з-за нестачі підручників» [6, 248]. Цей проект частково був реалізований через надання дозволу на друкування підручників руською мовою в книгарні Будинського університету. Крім цього, церковнослов'янську літературу видавали в книгарні Курцбека, дозвіл на друкування якої він отримав від Марії Терезії на 20 років. У 1790 році він повідомляв про передачу 3 000 букварів до єпархіального управління в Ужгороді [3, 100]. Як

видно, організаційно-педагогічна діяльність А. Бачинського була спрямована на розвиток народної освіти на Закарпатті, впровадженні руської мови в навчальний процес не тільки початкових, але й середніх шкіл (семінарій), наближенні церковнослов'янської мови до народної, обстоювання прав рідної мови у богослужіннях, освіті й науці.

Отже, формування народного шкільництва на закарпатських землях досліджуваного періоду залежало від позиції, насамперед, єпископів Мукачівської єпархії. Греко-католицька церква опікувалася і народними школами, що в переважній більшості були приходськими, і семінаріями, в яких готували священників та вчителів для місцевого населення. Завдяки невтомній просвітницькій та організаційно-педагогічній діяльності духовенства Мукачівської єпархії культурно-національне життя закарпатського населення ідентифікувалося з церковнослов'янською мовою, яку активно пропагувала греко-католицька церква. Саме вона протистояла спробам денаціоналізації руського населення краю, яке не мало власної держави і постійно було під тиском панівних імперій. Перспективним напрямом дослідження є вивчення діяльності духовенства Мукачівської єпархії у наступні історичні періоди, з'ясування їх внеску у розвиток шкільництва краю та формування національної свідомості закарпатського населення.

Список використаних джерел

1. Гаджега В. Виховання молодого клиру Мукачівської єпархії / В. Гаджега // Праці греко-католицької Богословської Академії у Львові. — Львів, 1936. — Т. III. — С. 25—59.
2. Кічера В. Культурно-освітня діяльність монахів-василіан на Закарпатті в угорський та австро-угорський період / В. Кічера // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія історія. — Ужгород, 2007. — Вип. 19. — С. 44—48.
3. Кондратович І. Стремління за руську печатню на Подкарпатской Руси и памятники старопечатных церковных книг / І. Кондратович // Подкарпатская Русь. — Ужгород, 1924. — Рочник 1. — Чис. 4. — С. 100.
4. Лелекач Н. Мункачевська богословська школа (1744 — 1776) / Н. Лелекач. — Унгвар: Друкарня Подкарпатського Общества Наук, 1943. — 24 с.
5. Пекар А. Нариси історії церкви Закарпаття. Записки ЧСВВ / Атанасій Пекар. — Львів: Вид-во Отців Василіан «Місіонер». — Том II. — Рим-Львів, 1997. — 493 с.
6. Рудловчак О. З історії наших букварів кінця XVII – зачатку XX ст. / О. Рудловчак. // Біля джерел сучасності. — Братислава — Пряшів, 1981. — С. 237—260.
7. Удвари І. Собрание источников для изучения русинской письменности II. Епископы Гавриил Благовский, Мануил Ольшавский, Иоанн Брадач и их время / И. Удвари. — Nyíregyháza, 2005. — 236 с.
8. Федака С. Д. З історії християнства на Закарпатті / С. Д. Федака. — Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2013. — 188 с.
9. Hodinka A. A Munkácsi gör. szert. püspökség okmánytára / A. Hodinka. — Ungvár, 1911. — 668 p.

References

1. Hadzhega, V. (1936). Vykhovannya molodoho klyru Mukachivs'koyi yeparkhiyi [The education of the young clergy of the Mukachevo diocese]. Pratsi hreko-katolyts'koyi Bohoslovs'koyi Akademiyi u L'vovi. — Works of the Greek Catholic Theological Academy in Lviv, 3, 25-59 [in Ukrainian].
2. Kichera, V. (2007). Kul'turno-osvitnya diyal'nist' monakhiv-vasylian na Zakarpatti v uhors'kyy ta avstro-uhors'kyy period [Cultural and educational activities Basilian monks in Transcarpathia in Hungarian and Austrian period] Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu: Seriya istoriya. — Scientific Bulletin of the Uzhgorod University: Series history, 19, 44-48 [in Ukrainian].
3. Kondratovych, I. (1924). Stremli'nnya za rus'ku pechatnyu na Podkarpat-skoy Rusy u pamyatnyky staropечатnykh tserkovnykh knyuh [Desire for Russian printing in Subcarpathian Rus and monuments of old-printed church books]. Podkarpat-skaya Rus'. — Subcarpathian Rus, 1 (4), 100 [in Ukrainian].
4. Lelekach, N. (1943). Munkachevska bohoslovska shkola (1744—1776) [Mukachevo Theological School (1744 — 1776)]. Unhvar: Drukarnya Podkarpat-skoho Obshchestva Nauk, 24 [in Ukrainian].

5. Pekar, A. (1997). Narysy istoriyi tserkvy Zakarpattya. Zapysky ChSVV [Essays on the history of the Transcarpathian church]. Lviv: Vyd-vo Ottsiv Vasyliyan «Misioner», V. II, 493 [in Ukrainian].
6. Rudlovchak, O. (1981). Z istoriyi nashykh bukvariv kintsya XVII — zachatku XX st. [From the history of our primers of the end of the 17th — the beginnings of the 20th century]. Bilya dzherel suchasnosti. — Near the sources of modern times, 237-260 [in Ukrainian].
7. Udvary, Y. (2005). Sobranie ystochnykov dlya yzuchenyya rusynskoy pys'mennosti II. Epyskopy Havryyl Blazhovskyy, Manuyl Ol'shavskyy, Yoann Bradach y ykh vremya [Collection of sources for studying of Rusyn writing II. Bishops Gabriel Blazhovsky, Manuel Olshavsky, John Bradach and their time]. Nyíregyháza, 236 [in Russian].
8. Fedaka, C. D. (2013). Z istoriyi khrystyianstva na Zakarpatti [From the history of Christianity in Transcarpathia]. Uzhhorod: Lira, 188. [in Ukrainian].
9. Hodinka, A. (1911). A Munkácsi gör. szert. püspökség okmánytára [Mukachevo Greek Catholic bishop's documents]. Ungvár, 668 [in Hungarian].

Розлуцкая Г. М. Организационно-педагогическая деятельность епископов Мукачевской греко-католической епархии в XVIII ст.

Статья посвящена изучению и анализу организационно-педагогической деятельности епископов Мукачевской греко-католической епархии в XVIII в., которые значительно повлияли на формирование и развитие народного образования в закарпатском крае. Установлено, что епископы (И. Где Камелис, М. Ольшавский, И. Брадач, А. Бачинский) влияли на организацию начальных школ в Закарпатье, создание учебников и азбук на родном языке, открытие Мукачевской богословской школы и ее дальнейшую реорганизацию в Ужгородскую богословскую семинарию. Выяснено, что национально-культурная идентификация закарпатского населения исследуемого периода непосредственно связана с греко-католической церковью и церковнославянским языком, который греко-католическое духовенство приближало в своих работах к разговорной речи.

Ключевые слова: епископы, Мукачевская греко-католическая епархия, народное образование, начальные школы, богословская школа, духовная семинария.

Rozlutska G. Organizational and pedagogical activity of bishops of the Mukachevo Greek Catholic Diocese in the XVIIIth century

The article is devoted to the study and the analysis of the organizational and pedagogical activity of bishops of the Mukachevo Greek Catholic eparchy in the eighteenth century, which greatly influenced the formation and the development of the public education in the Transcarpathian region. It has been found out that the bishops (J. De Camelis, M. Olszavski, I. Bradach, A. Bachinsky) contributed to the organization of elementary schools in the Transcarpathian region, the creation of textbooks and alphabets in their native language, the organization of the Mukachevo Theological School and its further reorganization in the Uzhgorod Theological Seminary. On the initiative of bishop A. Bachinsky in the Transcarpathian region the Uzhgorod's Teaching Seminary was opened in which teachers training for the needs of the local population took place. The training here was in the Church Slavonic language. It has been revealed that Mukachevo bishops fought for the right to use their native language in the worship, the education and the science. It has been determined that the national-cultural identification of the Transcarpathian population of the period named above was directly related to the Greek-Catholic Church and Church Slavonic language, which the Greek-Catholic clergy approached in their writings on the spoken language.

Key words: bishops, Mukachevo Greek-Catholic eparchy, public education, elementary schools, theological school, theological seminary.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 378.094+371.134

Людмила РОМАНИШИНА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
м. Хмельницький, Україна
e-mail: romanyshyna43@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОНФЛІКТІВ

У професійній діяльності майбутнім фахівцям доволі часто необхідно розв'язувати різного роду конфліктні протистояння. Формувати у студентів готовність до розв'язування конфліктів необхідно ще зі студентської лави. Вагомим потенціалом у формуванні практичних умінь та навичок у розв'язуванні конфліктних ситуацій володіє праксеологічний підхід. У статті обґрунтовано доцільність використання праксеологічного підходу, проаналізовано його зміст і сутність, визначено переваги та охарактеризовано взаємозв'язок цього підходу з іншими загальнонауковими підходами. Головна увага зосереджена на висвітленні практичного аспекту професійної підготовки майбутніх учителів під час навчання, що забезпечить підвищення дієвості та результативності практичних умінь і навичок у розв'язуванні конфліктів.

Ключові слова: професійна підготовка, конфлікти, майбутні учителі, праксеологічний підхід.

Під час реалізації своєї професійної діяльності усі, без винятку, фахівці будуть задіяні у відкритому чи прихованому конфліктному протистоянні. Не є виключенням і майбутні педагоги. Нині в загальноосвітніх навчальних закладах відображаються усі конфліктні протиріччя та соціальні проблеми, які існують в українській державі, а тому майбутні учителі мають оволодіти інноваційним типом мислення щодо розв'язування конфліктів у професійній сфері. Як свідчить практика, доволі часто майбутні педагоги зустрічаються із гострими внутрішньоособистісними, міжособистісними, внутрішньогруповими, міжгруповими видами конфліктів. Не рідко виникають конфліктні протиріччя у професійній педагогічній діяльності вертикального та горизонтального типу (учитель – учень; учитель – учитель; учитель – адміністрація; учитель – батька та ін.). До прикладу, як зазначає М. Трухан «за статистичними даними станом на 1 червня 2015 р. на обліку кримінально-виконавчої інспекції перебував 1931 засуджений неповнолітній причому, більшість проступків розцінюються як хуліганство у стінах загальноосвітніх навчальних закладах» [6, 5].

Очевидним фактом є те, що у нинішній час без ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки конструктивно розв'язувати конфліктні протистояння у загальноосвітніх навчальних закладах надзвичайно складно. Нерозв'язанні конфліктні протиріччя заважають якісній організації навчального процесу, спричиняють гострі захворювання педагога, руйнують сумісну діяльність, погіршують міжособистісні взаємини, руйнують

психологічний мікроклімат освітнього закладу. У цьому контексті необхідно ще під час навчання у ВНЗ сформувати у майбутніх педагогів готовність до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Якщо у вчителя сформовані практичні уміння у розв'язанні конфліктів, то це позитивно позначатиметься на всіх учасниках педагогічної взаємодії.

Проведений аналіз наукових публікацій засвідчує, що питання формування готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у професійній діяльності та розвиток конфліктологічної компетентності перебували в центрі уваги українських дослідників. Так, у дослідженні Л. Мухіної представлено загальні підходи до формування конфліктологічної компетентності як складової професійної компетентності викладача; публікації С. Баникіної, С. Калаур, А. Лукашенка і розкривають теоретико-методологічні аспекти формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів; дисертаційні роботи І. Козич та М. Трухан присвячені формуванню готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів.

У працях Ю. Богоявленської, В. Діденка, Л. Комахи, Т. Пцоловського та ін. акцентовано увагу на тому, що праксеологічний підхід передбачає досягнення ефективності практичної діяльності на основі дієвого, результативного та продуктивного навчання. Незважаючи на те, що цей підхід відомий давно, досі не вироблені загальноприйняті та науково-обґрунтовані підходи до його сутності. У науковій літературі мало відомостей про його потенціал під час професійної

підготовки учительських кадрів до розв'язування конфліктів. Можемо констатувати й той факт, що поза увагою науковців залишилися практичні механізми його впровадження в освітній процес ВНЗ. Актуальність нашої публікації додатково зумовлена багатогранними проявами деструктивної конфліктної поведінки деяких педагогів.

Представлені факти покладено в основу статті, основна *мета* якої спрямована на обґрунтування доцільності впровадження праксеологічного підходу під час формування у майбутніх педагогів готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності, а також дослідженню його потенціалу.

Насамперед відзначимо, що нині в українському суспільстві, у цілому, та у вищій школі, зокрема спостерігається прагнення до практичної спрямованості діяльності, яка обумовлює розвиток праксеології як найважливішої передумови підвищення ефективності організації та управління в соціальних системах. Як свідчать реалії сьогодення праксеологія займає перший ряд серед тих наук, що досліджують становлення глобальних знань про людину та її діяльність. Це, головним чином, зумовлено тим, що праксеологія є дисципліною, яка націлена на аналіз раціональної та результативної професійної діяльності та охоплює трансдисциплінарну галузь знань.

Формування у студентів, що готуються стати педагогами, практичних умінь раціонально організовувати свою майбутню педагогічну діяльність та домагатися позитивних і якісних результатів під час розв'язування конфліктних протистоянь необхідно розглядати у якості найважливіших завдань професійної підготовки студентів. У цьому контексті повністю поділяємо позицією Л. Романовської, яка доводить, що «оптимізація практичної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності визначається одним із найважливіших чинників удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти. Основою практичної підготовки є формування в студентів готовності правильно й ефективно виконувати професійну діяльність» [5, 214]. У процесі вивчення означеного кола проблематики встановлено, що саме праксеологічний підхід «забезпечує ефективне управління діяльністю через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду. У баченні В. Чайки «теорія праксеології відображає залежність результатів роботи насамперед від попередньої ретельної підготовки до її виконання, ступеня підготовленості дій у широкому розумінні, що охоплює оволодіння знаннями, свідомий вибір засобів, методів аналізу і регулюван-

ня, критерії емоційного і практичного оцінювання результатів» [4, 56]. Подібну позицію задекларовано й у публікації С. Калаур, яка довела, що праксеологічний підхід передбачає формування у майбутніх фахівців «раціонального мислення та пропагує методи ефективної діяльності у сфері розв'язання конфліктів» [3, 13].

Тобто, підсумовуючи наведені аргументи, можемо стверджувати, що нині є потреба у впровадженні праксеологічного підходу у професійну підготовку майбутніх педагогів як профілюючого. Обираючи цей підхід, до уваги було взято міркування про те, що результативність освітньої діяльності студентів має відповідати продуктивності, економічності, раціональності та інтенсивності.

Вивчення та аналіз публікацій О. Бартош [6], І. Гінсіровської [5] та Л. Романовської [2] дав можливість встановити, що праксеологічний підхід інтегрується з іншими загальнонауковими підходами, причому найбільш тісні взаємозв'язки встановлено з діяльнісним, комплексним, особистісним, акмеологічним, та аксіологічним підходами. Проілюструємо цей зв'язок у контексті формування у майбутніх учителів готовності до розв'язання конфліктів. До прикладу, взаємозв'язок діяльнісного та праксеологічного підходів спрямований на формування в студентів необхідних умінь і навичок виконання професійних дій та безпосередньо передбачає практичну апробацію раціональних моделей професійної діяльності під час розв'язання конфліктних ситуацій. У нашому розумінні поєднання праксеологічного підходу з комплексним дозволяє активно залучати інноваційні підходи у професійну підготовку майбутніх педагогів та дає можливість використовувати інноваційні підходи, моделі і стратегії поведінки під час попередження деструктивної конфліктної взаємодії в педагогічному процесі. На основі інтеграції особистісного підходу з праксеологічним, студенти ще під час навчання мають змогу провести ґрунтовний рефлексивний аналіз власних професійних дій, встановити причини помилкових вчинків, які поглиблюють конфлікт. Саме таким чином майбутні учителі можуть набути реальний практичний досвід успішного використання прийомів налагодження конструктивної співпраці під час міжособистісної взаємодії. Інтеграція праксеологічного підходу з акмеологічним спрямовує зусилля студентів на досягнення найвищих вершини професійного зростання через навчальну діяльність та надихає майбутніх педагогів на здобуття найвищих досягнень («акме») у конфліктологічній компетентності. Налагодження тісної інтеграції праксеологічного та аксіологічного підходів дозволяє проводити ефективне порівняння прак-

тичних моделей професійних дій та визначати доцільність і ефективність їх використання. Таким чином студенти мають змогу визначати серед них найбільш цінні зразки для власного професійного становлення не лише як педагогів, але і як кваліфікованих медіаторів (посередників) під час конфліктної взаємодії в освітньому середовищі.

Процес інтеграції праксеологічного підходу з іншими наведеними вище підходами ми також розглядаємо через потребу у формуванні певних особистісних якостей у майбутніх учителів, до яких відносимо:

- 1) гідність (шляхетність у комунікативній взаємодії, віра в себе як компетентного фахівця, який зможе кваліфіковано розв'язати конфлікти);
- 2) ввічливість (повага, уважність, тактовність);
- 3) терпимість (прийняття іншої людини, усвідомленість її позитивних і негативних рис), дотримання обов'язків і прав, сумлінність, надійність слова, вірність своєму професійному обов'язку, довіру до колег по роботі);
- 4) особистісна зрілість (сформувати компетентність сприйняття іншої людини, що базується на готовності спокійно вислухати критику і зауваження, проявляти стриманість, чуйність та співчуття).

Отже, усі загальнонаукові підходи (діяльнісний, комплексний, особистісний, акмеологічний, аксіологічний) безпосередньо пов'язані із різними аспектами діяльності. У практичному контексті така інтеграція обумовлює потребу у налагодженні цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням можливостей поєднання міждисциплінарних знань під час вивчення навчальних дисциплін, які відносяться до циклу професійної та практичної підготовки з дисциплінами гуманітарної і соціально-економічної підготовки.

Акцентуємо увагу на тому, що центральну роль у праксеологічному підході відіграє наукова дефініція «діяльність», яка визначає ціль освітнього процесу та показує наскільки знання студентів змогли перетворитися у практичні уміння та навички. Посилити практичний аспект професійної підготовки майбутніх учителів можна на основі праксеологічного підходу, що передбачає інтеграцію процесів формування теоретичних знань і розвиток практичних умінь, що забезпечує підвищення дієвості використання найоптимальніших методів та шляхів розв'язання конфліктного протистояння.

Вважаємо, що осмислення результативності професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті формування у них готовності до розв'язання конфліктів, з точки зору праксеології, ґрун-

тується на таких позиціях:

- по-перше, фокусування уваги на практичних результатах (практичних уміннях і навичках), які залежать від якості та результативності пізнавальних дій студента щодо бажання ефективно розв'язувати конфлікти;
- по-друге, усвідомлення результатів щодо можливості конструктивного завершення діяльності по розв'язуванні кожного конкретного конфліктного протистояння в освітньому середовищі навчального закладу;
- по-третє, формування уявлень про значущі характеристики результатів, до яких відносяться ступінь досягнення мети, якість, ефективність, успішність, продуктивність, конструктивність конфліктів у педагогічній діяльності.

До загальних аспектів результативної професійної діяльності по формуванню у майбутніх учителів готовності до розв'язання конфліктів у контексті праксеологічного підходу належить: 1) продумування та передбачення; 2) визначення головної мети, що поставлена під час конфліктної взаємодії та виконання конкретної професійної дії; 3) визначення найбільш оптимальних шляхів розв'язання конфлікту на вибір конкретної стратегії (суперництво, поступки, компроміс, співробітництво, уникнення); 4) обрання найефективніших способів практичної діяльності у конфліктному протистоянні.

Тобто, з методологічної точки зору, праксеологічний підхід спрямований на формування цілісної професійної позиції студента, котрий вмітиме «бачити проблему», навчиться висувати гіпотези і користуватися аналогією та перенесенням здобутих знань у практичні дії, комбінувати відомі способи і створювати нові, шукати альтернативні шляхи вирішення професійних конфліктів. У цілому, необхідність посилення практичної зорієнтованості професійної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ зумовлює потребу перегляду змісту програм, лекцій, практичних занять з метою посилення міжпредметних зв'язків. Вважаємо, що ефективна організація освітнього процесу у ВНЗ на основі праксеологічного підходу передбачає раціональне використання всіх ресурсів і засобів, які забезпечують узгодженість освітнього процесу.

Компетентність майбутнього учителя як фахівця, що уміє розв'язувати конфлікти це особистісний досвід у вигляді не лише теоретичної складової, а й комплексу практичних умінь, навичок, цінностей, способів сприйняття, мислення, дій, переживань, цілей, що переросли в практичну модель дій під час неконфліктної (толерантної та емпатійної) реалізації майбутньої професійної

діяльності. Переконані у тому, що на основі цього підходу відбувається безпосередня орієнтація освітнього процесу у ВНЗ на практичну спрямованість, яка передбачає використання практичних завдань, розгляд конкретних проблемних ситуацій конфліктологічного змісту відповідно до фаху.

Отже, впровадження праксеологічного підходу у професійну підготовку майбутніх педагогічних кадрів матиме загальний позитивний ефект щодо вдосконалення фахової компетентності, а також сприятиме підвищенню практичної складової готовності до розв'язування конфліктів. Майбутні педагоги ще під час навчання мають усвідомити місце і роль готовності до розв'язування конфліктів в професійній сфері, а тому саме праксеологічний підхід дозволить систематизувати теоретичні знання й поглибити практичні уміння. Встановлено, що на основі праксеологічного підходу можна суттєво підвищити загальну культуру студентів та вдосконалити рівень конфліктологічної компетентності, шляхом формування практичних умінь і навичок. У найбільш загальному контексті праксеологічний підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу у ВНЗ на практичну спрямованість, яка базується на використанні практико-орієнтованих завдань у контексті майбутньої професійної діяльності студентів. Тобто, у зміст праксеологічного підходу покладено перетворення теоретичних знань в практичні уміння. Реалізація праксеологічного підходу уможливує перетворення здобутих знань у мисленнєву діяльність, що сприяє формуванню практичних умінь і навичок. З позиції праксеологічного підходу практичні уміння та навички пропонуємо формувати через спеціально створені зміст, інноваційні технології навчання, культурно збагачене освітнє середовище ВНЗ, яке, в обов'язковому порядку, має бути сформоване на засадах демократичності та відкритості.

Подальші наші напрацювання будуть стосуватися вивчення практичних механізмів формування готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів. Зокрема плануємо зосередити увагу на впровадженні у професійну підготовку студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії тренінгових технологій.

Подальші наші напрацювання будуть стосуватися вивчення практичних механізмів формування готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів. Зокрема плануємо зосередити увагу на впровадженні у професійну підготовку студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії тренінгових технологій.

Список використаних джерел

1. Бартош О. П. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах праксеологічного підходу у вищих навчальних закладах України / Олена Павлівна Бартош // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». — Вип. 34. — 2014. — С. 14—21.
2. Гінсіровська І. Р. Формування праксеологічних умінь у майбутніх фахівців з менеджменту у вищих технічних навчальних закладах / І. Р. Гінсіровська // 27-а Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя» (20—25 травня 2014 року). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/27/ginsirovska.php>. — Загол. з екрану. — Мова укр.
3. Калаур С. М. Характеристика підходів до формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. — Вип. 1(12). — Херсон : Гринь Д. С., 2015. — Т. 5. — С. 12—16.
4. Основи дидактики: навчальний посібник / В. М. Чайка. — Київ : Академвидав, 2011. — 238 с.
5. Романовська Л. І. Практико-орієнтований підхід до підготовки майбутніх працівників соціальної сфери / Л. І. Романовська // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». — 2016. — Випуск 2 (39) — С. 214—216.
6. Трухан М. А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Марія Андріївна Трухан; Хмельницький національний університет. — Хмельницький, 2016. — 278 с.

References

1. Bartosh, O. P. (2014). Deiaiki aspekty profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv na zasadakh prakseolohichnoho pidkhodu u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [To the issue of professional training of future social workers on the basis of praxeological approach in higher education institutions of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedagogika. Sotsialna robota»*, 34, 14—21. [in Ukrainian].
2. Hinsirovska, I. R. (2014). Formuvannia prakseolohichnykh umin u maibutnikh fakhivtsiv z menedzhmentu u vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Formation of Practical Skills for Future Management Specialists in Higher Technical Institutions] 27-a Mizhnarodna naukovopraktychna konferentsiia «Innovatsiinyi potentsial svitovoi nauky – KhKhI storichchia» (20—25 travnia 2014 roku). Retrieved from: <http://nauka.zinet.info/27/ginsirovska.php>. [in Ukrainian].
3. Kalaur, S. M. (2015). Kharakterystyka pidkhodiv do formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery do rozv'iazannia konfliktiv [The characteristics of approaches to the formation of readiness of future professionals of social sphere to conflict resolution]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu*. 1(12). — Kherson., T. 5, 12—16. [in Ukrainian].
4. Chaika V. M. (2011) *Osnovy dydaktyky: navchalnyi posibnyk* [Basics of didactics]. Kyiv : Akademvydav. [in Ukrainian].
5. Romanovska, L. I. (2016) *Prakseolohichniy pidkhid do pidhotovky maibutnikh pratsivnykiv sotsialnoi sfery* [Praxiological approach to the future social workers training]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii : «Pedagogika. Sotsialna robota»*, 39, 214—216. [in Ukrainian].

6. Trukhan, M. A. (2016) Formuvannya hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do diialnosti z rozv'iazannia profesiinykh konfliktiv u zakladakh osvity [Formation of Readiness of Future Social Pedagogues to Work on Resolving Professional Conflicts in Educational Establishments]. Extended abstract of candidate's thesis. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

Романишина Л. Использование праксеологического подхода при профессиональной подготовке студентов к решению конфликтов

В профессиональной деятельности будущим специалистам довольно часто необходимо решать разного рода производственные конфликты. Формировать у студентов готовность к решению конфликтов необходимо еще со студенческой скамьи. Весомым потенциалом в формировании практических умений и навыков в решении конфликтных ситуаций обладает праксеологический подход. В статье обоснована целесообразность использования праксеологического подхода, проанализированы его содержание и сущность, определены преимущества и охарактеризованы взаимосвязь этого подхода с другими общенаучными подходами. Главное внимание сосредоточено на освещении практического аспекта профессиональной подготовки будущих учителей во время обучения, что обеспечит повышение эффективности и результативности практических умений и навыков в решении конфликтов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, конфликты, будущие специалисты, праксеологический подход.

Romanyshyna L. The usage of praxeological approach in students' professional training for conflict solution

All conflicting contradictions that exist in the Ukrainian state are reflected in general education establishments, and therefore future teachers should be prepared to conflicts solution in their professional sphere. Praxeological approach plays an important part in future teachers' training for professional conflicts solution. This approach ensures effective activity management through self-analysis, self-evaluation, modelling of conditions and means, synthesis of theoretical knowledge and empirical experience. It has been found out that praxeological approach presupposes the future specialists' rational thinking formation and promotes methods of effective activity in the sphere of conflict solution. It has been revealed in the course of study that praxeological approach is integrated with other general scientific approaches. The closest relationships are established with activity, complex, personal, acmeological, and axiological approaches.

The process of praxeological approach integration with other approaches is considered due to the need for the future teachers' personal qualities formation as follows: dignity; politeness; tolerance; personal maturity.

From the methodological point of view, the praxeological approach is aimed at the formation of students' coherent professional standpoint. It will allow the future teachers to «see the problem», to put forward hypotheses and to transfer theoretical knowledge into practical actions, to look for alternative ways of professional conflicts solution. The necessity for strengthening of the practical orientation of the future teacher training preconditions the need to revise the content of programs, lectures, and practical classes in order to strengthen interdisciplinary connections and improve the practical basis of the educational process.

On the basis of this approach, the direct orientation of the educational process in higher educational establishments to the practice-oriented, which presupposes the use of practical tasks, the peculiar problematic situations of conflictological content consideration. It has been established that on the basis of praxeological approach it is possible to enhance students' general culture significantly as well as to improve the level of conflictological competence through the practical skills formation.

Key words: professional training, conflicts, future specialists, praxeological approach.

Стаття надійшла до редколегії 13.12.2017

УДК 378.147.811

Наталія РОМАНЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, Україна

Наталія РОМАНЧУК

студентка третього курсу факультету іноземної філології
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: nataliaromanchuk11@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті досліджуються можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах у сучасних умовах. Проаналізовано актуальні проблеми, сучасні підходи до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Визначено і обґрунтовано сутність, зміст, функції інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Доводиться ефективність застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання іноземних мов для формування іншомовної компетенції студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: технології навчання, інформаційно-комунікаційні технології, гуманістична парадигма в освіті, процес навчання іноземним мовам, іншомовні комунікаційні компетенції.

Сучасний розвиток вищої освіти України визначається в загальному контексті світових цивілізаційних процесів відповідно до умов європейської інтеграції. Орієнтирами реформування державної системи освіти визначено входження в науковий простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Основними цілями інтеграційних процесів є створення умов для всебічного розвитку високоосвіченої, творчої особистості, здатної до професійного саморозвитку, самовдосконалення протягом життя.

Актуальність дослідження зумовлена сучасним станом освіти як соціального інституту, що забезпечує професійну успішність молоді людини та її конкурентоспроможність на ринку праці; поширенням відкритих форм навчання, інформаційно-комунікаційних технологій, які характеризуються впровадженням і використанням мережі Інтернет і детермінують застосування продуктивних методів роботи з науковими, навчальними, методичними матеріалами; реалізацією концепції гуманістичної освіти, яка передбачає підготовку майбутніх фахівців, здатних до творчого підходу до освітньої і професійної діяльності; підвищенням міри суб'єктності та готовності до рефлексії викладачів, які працюють зі студентами, з метою кращого усвідомлення змісту і методів роботи.

Сучасні зміни в економіці, політиці, розвиток новітніх технологій, необхідність підготовки фа-

хівців, які володіють не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, професійними вміннями й навичками, а й вміють спілкуватися з іноземними партнерами в ході організації виробничого процесу та обміну досвідом зумовлюють зростання інтересу до вивчення іноземних мов. Ефективне вивчення іноземних мов у сучасному вищому навчальному закладі можливе за умов упровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Саме тому актуальним є дослідження проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в процесі вивчення іноземних мов.

Аналізуючи сутність та ієрархію понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» сучасні науковці К. О. Баханов, В. П. Беспалько, І. М. Богданова, С. У. Гончаренко, В. В. Гузеєв, М. В. Кларін, Т. С. Назарова, О. Ф. Норкіна, І. Ф. Прокопенко, Г. С. Сазоненко, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєва, зазначають, що це поняття в науково-педагогічній літературі розглядається, як: раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети; наука; педагогічна система; педагогічна діяльність; система знань; мистецтво педагога; модель; засіб оптимізації і модернізації освітнього простору; інтегративний підхід в освіті та інше [5].

Проблеми формування інформаційного освітнього простору, впровадження інформаційних

технологій у навчальний процес започатковано і розвинуто у фундаментальних працях В. Ю. Бикова, Б. С. Гершунського, Р. С. Гуревича, А. М. Гуржія, М. І. Жалдака, О. В. Співаковського, А. В. Литвина, М. Ю. Кадемїї, Н. В. Морзе, Є. С. Полат, Ю. В. Триуса, І. В. Роберт та ін. На їхню думку, широке впровадження нових інтенсивних педагогічних технологій дозволить змінити парадигму освіти; інформаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в нових технологіях навчання. Ефективність діяльності ВНЗ визначається інноваційним освітнім середовищем, яке є сукупністю всіх можливостей навчання і розвитку особистості. Інформаційне середовище, створене засобами інформаційно-комунікаційних технологій, розглядається сучасними вченими як компонент освітнього середовища і виступає як складне, багатоаспектне утворення.

Проблеми підвищення якості підготовки фахівців, покращення науково-методичного забезпечення навчального процесу у вищій школі, реалізацію комплексного підходу до вдосконалення змісту й методів навчання іноземним мовам досліджують науковці у сфері іншомовної освіти: Н. П. Басай, Н. Ф. Бориско, Р. О. Гришкова, Л. Я. Зе-ня, Л. В. Калініна, С. Ю. Ніколаєва, Т. К. Полонська, В. Г. Редько, І. В. Самойлюкевич та ін.

На сучасному етапі розвитку державної економіки володіння іноземними мовами стає невід'ємною складовою професійної компетентності фахівців різного напрямку підготовки не лише в Україні, а й на міжнародному ринку праці. Саме іноземна мова характеризується унікальною властивістю, яка виражається у підготовці студентів до ефективного мовленнєвого спілкування; цей вимір визначається вмінням адекватно виражати власні думки та розуміти думки співрозмовника у реальній ситуації [1].

Саме тому метою статті є дослідження актуальних проблем навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах, аналіз існуючих підходів до викладання іноземних мов та його вдосконалення шляхом упровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Вітчизняні вчені проводять активні дослідження проблеми викладання іноземних мов та займаються пошуком шляхів її розв'язання. Відтак, лінгводидактичні засади конструювання змісту компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі досліджено в працях В. Г. Редько. Зокрема, феномен іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи дослідник трактує як інтегративне утворення, на формування якого впливають цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоцій-

но-оцінний, рефлексивний аспекти, кожен з яких виконує свої специфічні функції, і в комплексі вони сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи. Учений доходить висновку, що формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи охоплює кілька видів діяльності, під час якої вони набувають навчальний досвід відповідно до їхніх вікових можливостей, інтересів і потреб, який дає змогу оволодівати культурою іншомовної взаємодії в межах тематичного, мовленнєвого та мовного матеріалу згідно з вимогами навчальної програми й удосконалювати набутий досвід, орієнтуючись на власні комунікативні наміри [6].

Актуальним в світлі нашого дослідження вважаємо використання інтерактивних технологій як способу інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах, розкритих Є. П. Ісаковою. Під інтенсифікацією дослідниця розуміє комплексний науково-методичний процес організації навчально-виховної роботи ВНЗ, в основі якого лежить психолого-педагогічна взаємодія між викладачем іноземної мови та студентами, завдяки якій забезпечується ефективне формування іншомовної компетентності студентів. Серед основних інтерактивних технологій, які сприяють інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам у ВНЗ автор виокремлює наступні: презентації, дискусії, метод «круглого столу», метод «ділової гри», конкурси науково-практичних робіт, рольові ігри, тренінги, колективні пошуки вирішення творчих завдань, кейс-метод та ін. [3].

У цілому погоджуючись з автором, серед ефективних технологій, які забезпечують формування іншомовної компетентності студентів ВНЗ, виділяємо інформаційно-комунікаційні технології навчання іноземним мовам.

Інформаційно-комунікаційні технології – це комплекс об'єктів, дій і правил, пов'язаних з підготовкою, переробкою, доставкою інформації при персональній, масовій та виробничій комунікації, а також всі технології і галузі, що інтегрально забезпечують перераховані процеси. ІКТ дають змогу представити матеріал за допомогою комп'ютера і використання мультимедіа, а також діагностувати рівень компетентності студентів за рейтинговими оцінками. Використання ІКТ сприяє розвитку мислення студентів, формуванню вміння приймати рішення в складних ситуаціях, формуванню інформаційної культури [4].

Актуальним в ході організації навчально-виховного процесу є питання роботи з сучасними технічними засобами навчання, що включають комп'ютерні, мультимедійні, телекомунікаційні,

використання ліцензійного програмного забезпечення. Зміна способів навчальної взаємодії між викладачами та студентами на основі ІКТ і використанням в навчальному процесі гіпертекстових й інтерактивних електронних навчальних ресурсів призводять до зміни інформаційного освітнього середовища. Воно нині є багатокomпонентною системою, що акумулює не лише комунікаційні, комп'ютерні, організаційні ресурси, а й інтелектуальний, культурний потенціал ВНЗ, функціональну інфраструктуру, що забезпечує єдиними технологічними засобами діяльність викладачів і студентів [2].

За таких умов освітнє середовище ВНЗ має бути сформоване як інформаційне, таке, що надає можливості використовувати нові ІКТ та сучасні технічні засоби навчання. Компонентами такого середовища є інструментальні технічні засоби візуального способу демонстрації навчальної інформації студентам з метою організації ефективного навчання з вищої математики із застосуванням цифрових освітніх ресурсів. Використання на етапі вивчення нового матеріалу інтерактивних дошок дозволяє керувати процесом демонстрації моделюючих програм або віртуальних об'єктів, вносити правки, корективи у графічне зображення, виділяти кольором необхідні елементи тощо. Візуальне насичення навчального матеріалу з вищої математики, використання ілюстративного матеріалу сприяє кращому сприйняттю та засвоєнню інформації.

Застосування в процесі вивчення іноземних мов ІКТ дозволяє інтенсифікувати навчальний процес. Багатофакторність системи, науковий підхід, багатий інструментарій, значний обсяг електронної довідкової інформації, застосування мультимедійних засобів дозволяють вдало поєднувати пізнавальну, експериментальну, дослідницьку активність студентів в процесі вивчення математичних дисциплін.

Застосування ІКТ навчання іноземним мовам надає можливості студентам швидкого доступу до практично необмеженого світового освітнього інформаційного ресурсу (електронні підручники, навчальні посібники, мультимедійні енциклопедії тощо), сприяє формуванню вмінь пошуку та аналітичної обробки інформації; спілкування на великих відстанях; обрання видів самостійної навчальної діяльності у відповідності до власних запитів та рівня знань. Функціонал навчального програмного забезпечення дозволяє прослуховувати тексти та спостерігати відео супровід до них; здійснювати запис мови студента; поповнювати словниковий запас; проводити аудіювання, вдосконалювати навички вимови; виконувати граматичні вправи.

Використання ІКТ в процесі вивчення іноземних мов забезпечує інтерактивність навчання; сприяє врахуванню індивідуальних особливостей, формуванню творчих здібностей студентів; формуванню доброзичливого клімату, атмосфери співробітництва, співпраці. Використання ІКТ дає можливість впливати на мотиваційну сферу студента, викликати інтерес за рахунок можливостей сприйняття, перетворення, подачі навчального матеріалу.

Пріоритетним напрямком у процесі вивчення іноземних мов із застосуванням ІКТ є особистісно орієнтований підхід. Студент є не пасивним приймачем інформації, а співавтором заняття. Викладач виявляє індивідуальні особливості, здібності, нахили студентів, створює умови для їх розвитку. ІКТ мають особистісну і професійну спрямованість, оскільки спрямовані на розвиток особистості, її професійне становлення.

Застосування ІКТ з метою контролю знань студентів в процесі вивчення іноземних мов дозволяє викладачеві за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння навчального матеріалу, своєчасно його корегувати. Рефлексія навчальних досягнень студентів здійснюється шляхом аналізу отриманих результатів навчання; обрання власної траєкторії подальших дій: використання допоміжної інформації, у разі потреби детальніший розгляд теми, можливість повторення певного заняття, теми, розділу. До переваг застосування ІКТ слід віднести:

- позитивне сприйняття студентами системи комп'ютерної перевірки знань, яка стимулює й спонукає студентів до систематичної роботи протягом семестру;
- оптимізація робочого часу викладача за рахунок автоматичної перевірки результатів, усунення впливу людського фактора;
- можливість отримання студентами та їх батьками в будь-який час повну і прозору про результати контролю та оцінювання знань.

Важливою умовою ефективного вивчення іноземних мов визначаємо його реалізацію на засадах гуманістичних ідей, принципів, цінностей. Гуманізація вивчення іноземних мов, за нашими висновками, характеризується: повагою до особистості студента; довірою; прийняттям його особистісних цілей, запитів, інтересів; створенням сприятливих умов для особистісного та професійного саморозвитку студентів. Застосування в процесі вивчення іноземних мов ІКТ, відтак, дає змогу забезпечити реалізацію гуманістичної парадигми в сучасній освіті.

Таким чином, необхідність реформування системи освіти України, її вдосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною

проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у світі. Одним із засобів реалізації ідей та принципів державної політики в галузі освіти є застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Їх використання в процесі викладання іноземних мов сприяє урізноманітненню подачі навча-

льного матеріалу, підвищенню інтересу студентів до вивчення іноземних мов, дозволяє інтенсифікувати процес навчання, забезпечуючи формування іншомовної компетенції студентів ВНЗ; дає змогу враховувати особистісні потреби, запити, суб'єктивний досвід студентів, позитивно впливає на результати навчання, створює умови для особистісного та професійного саморозвитку студентів.

Список використаних джерел

1. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія / Р. О. Гришкова. — Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. — 424 с.
2. Гуревич Р. С. Інформаційне суспільство як важливий чинник розвитку освітнього середовища у ВНЗ / Р. С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Випуск 43. — Київ — Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. — С. 3—9.
3. Ісакова Є. П. Інтенсифікація процесу навчання іноземним мовам у ВНЗ шляхом використання інтерактивних технологій / Є. П. Ісакова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць. — № 2 (57), травень 2017. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. — С. 223—227.
4. Компанець Н. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземних мов / Н. М. Компанець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Випуск 47. — Київ — Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. — С. 186—189.
5. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька та ін.]; за ред. С. О. Сисоєвої. — К.: ВІПОЛ, 2001. — 502 с.
6. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : наук.-метод. посібник / В. Редько. — К.: Генеза, 2006. — 136 с.

References

1. Hryshkova, R. O. (2007). Formuvannya inshomovnoyi sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi studentiv nefilologichnykh spetsial'nostey [The socio-cultural formation of foreign language competence of students of non-philological specialties]. Mykolayiv: Vyd-vo MDHU im. Petra Mohyly, 424 [in Ukrainian].
2. Hurevych, R. S. (2015). Informatsiyne suspil'stvo yak vazhlyvyi chynnyk rozvytku osvith'oho seredovyshcha u VNZ [Information society as an important factor in the development of the educational environment at the university]. Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. — Vypusk 43. — Kyiv — Vinnytsya: TOV firma «Planer», P. 3-9 [in Ukrainian].
3. Isakova, Ye. P. (2017) Intensyfikatsiya protsesu navchannya inozemnym movam u VNZ shlyakhom vykorystannya interaktyvnykh tekhnolohiy [The intensification of the process of teaching foreign languages at the university through the use of interactive technologies]. Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. O. Sukhomlyn's'koho. Pedagogichni nauky : zbirnyk naukovykh prats'. — № 2 (57), traven' 2017. — Mykolayiv : MNU imeni V. O. Sukhomlyn's'koho, P. 223-227 [in Ukrainian].
4. Kompanets', N. M. (2016). Vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy dlya aktyvizatsiyi piznaval'noyi diyal'nosti studentiv u protsesi vyvchennya inozemnykh mov [The use of information and communication technologies to enhance the cognitive activity of students in learning foreign languages]. Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. — Vypusk 47. — Kyiv — Vinnytsya: TOV firma «Planer», P. 186-189 [in Ukrainian].
5. Pedagogichni tekhnolohiyi u neperervniy profesyniy osviti: monohrafiya / S. O. Sysoyeva, A. M. Aleksyuk, P. M. Volovyk, O. I. Kul'chyts'ka ta in., za red. S. O. Sysoyevoyi [Educational technology in continuing professional education]. — K.: VI-POL, 2001. — 502 [in Ukrainian].
6. Red'ko, V. H. (2006) Lihvodydaktychni zasady navchannya inozemnoyi movy uchniv pochatkovoyi shkoly : nauk.-metod. posibnyk [Linguodidactic basics of teaching a foreign language to elementary school students]. Kyiv: Heneza, 136 [in Ukrainian].

Романчук Н. А., Романчук Н. А. Применение информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях

В статье исследуются возможности применения информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях в современных условиях. Проанализированы актуальные проблемы, современные подходы к преподаванию иностранных языков в высших учебных заведениях. Определены и обоснованы сущность, содержание, функции информационно-коммуникационных технологий обучения. Доказывается эффективность применения информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам для формирования иноязычной компетенции студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: технологии обучения, информационно-коммуникационные технологии, гуманистическая парадигма в образовании, процесс обучения иностранным языкам, иноязычные коммуникативные компетенции.

Romanchuk N., Romanchuk N. The use of information and communication technologies of teaching foreign languages in higher educational institution

The article explores the possibility of using information and communication technologies of teaching foreign languages in higher educational institutions in modern conditions. Actual problems of modern approaches to teaching foreign languages in higher educational institutions are analyzed. Knowledge of foreign languages is a component of professional competence of specialists in various areas of study. Foreign language is characterized by a unique property, which is expressed by the preparation of students to effective speech communication that depends on the ability to adequately express their own thoughts and understand the thoughts of the interlocutor in a real situation. The essence, content, functions, information and communication technology are identified and justified. Information and communication technologies give the opportunity to present material using computer and media usage; the level of competence of students on the ratings is diagnosed. The use of information and communication technologies contributes to the development of thinking of students, formation of skills to make decisions in difficult situations, formation of information culture. The effectiveness of information and communication technologies of teaching foreign languages for the development of speaking competence of students of higher educational institutions is proved.

Key words: learning technology, information and communication technology, humanistic paradigm in education, the process of teaching foreign languages, foreign language communicative competence.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 378:[81'243:33]

Катерина РУДНІЦЬКА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна
e-mail: karudik29@gmail.com

**ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

У статті висвітлено особливості професійно-орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови охарактеризовано як навчання у тісному взаємозв'язку із фаховими дисциплінами для отримання додаткових професійних знань і формування професійно значущих якостей особистості. Обґрунтовано необхідність поступового переходу від адаптованих навчальних матеріалів на першому курсі до автентичних на старших курсах підготовки. З'ясовано, що одиницею представлення такого матеріалу є навчальний текст. Комунікативна діяльність на основі навчальних текстів формує професійно-мовленнєві, навчально-професійні, соціокультурні вміння і навички майбутніх фахівців економічного профілю.

Ключові слова: професійно-орієнтоване навчання, іноземна мова, фахівці економічного профілю, навчальний текст, методика навчання, студент.

Сучасна економічна ситуація в Україні, зростання багатонаціонального співробітництва роблять актуальним питання підготовки фахівців економічного профілю, які здатні спілкуватися іноземною мовою, налагоджувати професійні контакти, досягати взаєморозуміння у діалозі культур сучасного ділового світу.

Працюючи з іншомовними партнерами, документацією та професійною літературою іноземною мовою, майбутнім фахівцям економічного профілю потрібно вміти точно та зрозуміло передавати, ідентифікувати та використовувати поняття рідною та іноземною мовами. З метою формування цих умінь необхідно не лише знати базову термінологію економічної сфери, рідною, а й

уміти аналізувати поняття, здійснювати переклад термінів, які не мають стійкого еквіваленту, мовних паралелей.

У зв'язку з цим, оновлення змісту і методів навчання, розвиток і модернізація вищої освіти, зокрема забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю до професійного спілкування іноземною мовою, набуває першочергового значення.

Протягом останніх років вітчизняні та зарубіжні науковці активно досліджували питання професійно-орієнтованого навчання іноземної мови. Зокрема підходи до навчання іноземної мови в системі вищої освіти проаналізовані в працях Г. Китайгородської, Е. Комарової, С. Ніколаєвої.

Методологією та практикою навчання іноземних мов займалися Н. Басай, О. Б. Бігич, І. Зимняя, С. Ніколаєва. Особливості підготовки майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування вивчали такі британські вчені, як Дж. Адамс, М. Аллан, М. Барнард.

Водночас аналіз науково-педагогічної літератури та наявної практики засвідчує, що проблема професійно-орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю не осмислена належним чином.

Мета статті – визначити особливості професійно-орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю.

Професійно-орієнтоване навчання мови виникло в 50-ті роки XX століття як метод профільного вивчення іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах, спрямований на підвищення рівня знань у межах своєї спеціальності та професійної спрямованості майбутнього фахівця. Проблемам теорії професійно-орієнтованого викладання іноземної мови присвячені роботи Л. Алексєєвої [2], О. Іванової [3], О. Мінеєвої [4]. Науковці обґрунтували теоретичні положення про іноземну мову як ефективний засіб підвищення рівня знань зі своєї спеціальності та формування професійної спрямованості; сформулювали принцип професійної спрямованості навчального матеріалу під час навчання іноземної мови у ВНЗ. На початку XXI ст. професійно-орієнтоване навчання іноземної мови розвивається в контексті нового напрямку, який у зарубіжній науковій літературі отримав назву «викладання іноземних мов для спеціальних цілей» або «мова спеціального призначення» («languages for special purposes» (LSP) – в англо-американській літературі, «Fachsprachen» – у німецькомовній літературі). Теоретичні основи напрямку закладені у працях Дж. Седжера, Д. Дунгуса і П. Макдональда [7], які сформулювали методичні принципи розробки курсів і програм LSP, визначили необхідність адаптації програм з вивчення іноземної мови відповідно до навчальних і лінгвістичних потреб конкретної групи.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави характеризувати професійно-орієнтоване навчання іноземної мови як навчання у тісному взаємозв'язку із фаховими дисциплінами для отримання додаткових професійних знань і формування професійно значущих якостей особистості. Іноземна мова є важливим засобом особистісно-професійного розвитку студентів, необхідною умовою успішної майбутньої професійної діяльності [5, 3].

На усіх етапах професійно-орієнтованого навчання іноземної мови важливо дотримуватися

певних вимог до проведення занять. На кожному етапі важливо враховувати: рівень іншомовної підготовки студентів-економістів; логічну послідовність у викладі навчального матеріалу, виділення основної інформації, виключення повторів, обов'язкове використання засобів зв'язку між частинами складних речень і частинами тексту; дозування обсягу текстового і мовного матеріалу; дотримання відповідного темпу подачі інформації; дотримання обґрунтованого співвідношення видів мовленнєвої діяльності; використання форм організації занять і форм контролю відповідно до рівня сформованості навичок і вмінь у певній мовленнєвій діяльності.

Тривале спостереження за навчальною діяльністю студентів економічних спеціальностей підтверджує необхідність наблизити зміст навчання до комунікативних потреб їхньої майбутньої професійної діяльності. Здебільшого майбутнім фахівцям економічного профілю на практичних заняттях з іноземної мови доводиться читати оригінальну навчальну літературу (підручники, статті за фахом тощо), слухати автентичні тексти, передавати наукову інформацію в різних формах монологічного і діалогічного мовлення. У зв'язку з цим основними формами комунікативної діяльності в навчально-професійній сфері слід визнати читання, аудіювання і говоріння. Водночас для забезпечення таких потреб студентам необхідні знання з наукового стилю мовлення обраного фаху, зокрема граматичних форм і структур, правила їх оформлення, а також сукупність термінів загальнонаукового і загальнопрофесійного вокабуляру. Зазначимо, що студенти опановують мову фаху на 2–4 курсах (факультативно), яку дослідники визначають як «практичну реалізацію наукового стилю мовлення у системі потреб певного профілю знань і конкретної спеціальності» [6, 8]. Основною метою і завданнями викладання мови фаху є вивчення термінології базових дисциплін, формування і розвиток умінь і навичок працювати з відповідною фаховою літературою.

Навчання мови спеціальності відбувається на основі опрацювання навчальних текстів. Навчальний текст постає як одиниця, що містить таке повідомлення, у якому доказово розкривається зміст досліджуваного об'єкта, сукупність його характеристик у певному напрямі, що відображає аспект розгляду певного об'єкта в конкретній дисципліні. Використання навчального тексту дозволяє створювати ситуації навчально-професійного спілкування, доповнює знання студентів, отримані під час вивчення базових дисциплін. Комунікативна діяльність на основі навчальних текстів формує професійно-мовленнєві,

навчально-професійні, соціокультурні вміння і навички, зокрема, адекватно розуміти загальний зміст наукових текстів, на основі сприйнятої інформації виділяти мікротеми, ключові слова, деталі, окремі факти, положення і зв'язки між ними, репродукувати основний зміст навчального тексту з опорою на план, будувати власне (усне чи письмове) висловлювання за вивченим матеріалом, застосовувати здобуті знання під час розв'язування навчально-професійних завдань тощо.

У зв'язку з низьким рівнем володіння іноземною мовою студентами економічного профілю і необхідністю формування в них лексичного запасу для читання професійно-орієнтованих текстів постає проблема створення і відбору навчальних текстів. Правильним є рішення, що враховує поступовий перехід від адаптованих навчальних матеріалів на першому курсі до автентичних на старших курсах підготовки. Провідними методистами визначено, що лексичний матеріал до текстів має добиратися з урахуванням критеріїв комунікативної значущості, професійної орієнтованості, частотності відібраної термінології, семантичної і словотвірної цінності слів. Обсяг нового граматичного матеріалу подається дозовано. Зважаючи на те, що в подальшому студентам доведеться самостійно опрацьовувати великі обсяги літератури за фахом, рекомендується зберігати стильову своєрідність текстів, характерних для певної спеціальності.

Аналіз навчально-методичної літератури показав, що основними типами навчальних текстів, на основі яких майбутні фахівці економічного профілю вчать будувати свої монологічні висловлювання, є тексти описового характеру: описи матеріальних об'єктів (предметів, явищ, фактів), опис матеріального процесу (експерименту, дії тощо), опис абстрактних понять, опис таблиць, схем тощо. Вибір такого функціонально-смыслового типу тексту зумовлений ще й іншими причинами. По-перше, такий тип тексту містить основний пласт лексики, передбаченої мінімумом. По-друге, він дозволяє реалізувати комунікативні ситуації, що є типовими для тематики занять з фахових дисциплін: визначення об'єкта, якісна характеристика об'єкта, класифікація об'єкта, характеристика за складом і властивостями, використання явища на практиці тощо.

Підкреслимо, що одиницею представлення навчального матеріалу є навчальний текст, але першочерговим завданням для викладачів постає розробка системи алгоритмів роботи з текстом і комунікативно-когнітивних вправ і завдань на закріплення способів вираження логіко-смыслових категорій наукового тексту та професійного мовлення. Роботу з навчальними текстами

плануємо так: від підготовленого сприйняття тексту до його репродукування, а потім і продукування власного монологічного висловлювання на основі вивченого. Такий алгоритм роботи з навчальним текстом формує у студентів навички мовленнєвої поведінки у навчально-професійній сфері.

Досвід показує, що краще засвоїти навчальний матеріал і підвищити продуктивність навчання допомагає використання сучасних методик. Саме тому, на заняттях з іноземної мови особливу увагу приділяємо методикам проблемного навчання («Task-based Learning»), проектного навчання («Project-based Learning») та змішаного навчання («Blended learning») іноземної мови.

Методика проблемного навчання «Task-based Learning» передбачає зосередження уваги на завданні, а не граматичних або лексичних структурах. Цілком зрозуміло, щоб успішно впоратися із завданням, студенти повинні правильно використовувати мову та обмінюватися своїми ідеями. Зазвичай не існує єдиної правильної відповіді на подібні завдання, а студенти самі вигадують спосіб їх виконання, використовуючи будь-які мовні зразки. Перший етап навчання згідно із зазначеною методикою полягає у тому, що викладач дає тему і знайомить студентів із ситуаціями, лексикою, текстами (читання і аудіювання). Подальша його діяльність полягає у поясненні сутності завдання й організації навчання студентів на занятті. Це сприяє їх активній участі та розвитку мовних навичок. На другому етапі студенти виконують завдання в парах або групах. Після цього вони можуть представити свої ідеї та висновки однокласникам. Особливістю третього етапу є те, що викладач продовжує роботу над завданнями, поставленими на другому етапі. На цьому етапі студенти використовують попередньо здобуті знання з іноземної мови задля швидкого вирішення визначеного завдання. Перевага методики «TBL» порівняно з традиційними підходами полягає в тому, що вона дозволяє студентам зосередитися на реальному спілкуванні, який передуює вивченню складних мовних конструкцій. Означена методика передбачає зосередженість на потребах студентів, «занурюючи» їх в комунікативні ситуації, що дає можливість використовувати всі свої мовні ресурси, для вирішення завдань, допомагає студентам визначити свої «прогалини» у знанні іноземної мови і розвиває комунікативні вміння, створює можливості для тренування широкого спектру мовних знань (сполучуваність слів, лексичні фрази, частини мови).

Методика проектного навчання «Project-based Learning, PBL», на відміну від TBL, зорієнтована на весь курс навчання або навчальний рік, а не на

кожне окреме заняття. Особливістю такої методики є виділення основної теми проекту, на основі якої формулюються всі завдання, подальший збір, аналіз і використання необхідного матеріалу, взаємодія з однокурсниками для обміну думками; отримання кінцевого продукту у вигляді плакатів, презентацій, доповідей, відео, веб-сторінок, блогів тощо. Перевагою подібної методики є відтворення реалій повсякденного життя в комунікативних ситуаціях на основі міждисциплінарних зв'язків.

Застосування методів проектування під час навчальної роботи (виготовлення власної візитної картки, мультимедійна презентація з тем «Perfect competition», «Monopoly – barriers to entry», «Economic strategy of Ukraine») сприяють комунікативному, когнітивному, морально-етичному розвитку особистості і формуванню таких якостей, як гнучкість мислення, самостійність, толерантність, здатність до саморефлексії тощо.

Методика змішаного навчання іноземної мови (Blended learning) набуває популярності, оскільки вона, з одного боку, дозволяє максимально продуктивно організувати час викладача і окремо взятого студента, а з іншого – робить процес вивчення мови цікавим і доступним. Ця методика передбачає комбінування різних способів подачі

навчального матеріалу (очне face-to-face, електронне online learning та самостійне навчання self-study learning) з використанням методики управління знаннями [1]. Переваги змішаного навчання передусім полягають у можливості вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію студента разом з викладачем, постійної взаємодії студента з однокурсниками і викладачем, відповідальності самого студента за результати навчання.

Отже, професійно-орієнтоване навчання іноземної мови ґрунтується на мовному і текстовому матеріалі, джерелом якого є наукова інформація текстів підручників чи лекцій з фахових дисциплін. В процесі навчання викладач іноземної мови повинен здійснювати поступовий перехід від адаптованих навчальних матеріалів на першому курсі до автентичних на старших курсах підготовки, а також координувати свою професійну діяльність з роботою викладачів-предметників. На кожному етапі важливо враховувати: рівень іншомовної підготовки студентів-економістів, логічну послідовність у викладі навчального матеріалу, виділення основної інформації, дозування обсягу текстового і мовного матеріалу, дотримання відповідного темпу подачі інформації, використання сучасних методик.

Список використаних джерел

1. Адольф В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина ; Агентство образования адм. Краснояр. края, Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования. — Красноярск : Поликом, 2007. — 204 с.
2. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку: курс лекций : методическое пособие / Л. Е. Алексеева. — СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2007. — 136 с.
3. Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Иванова Оксана Юрьевна ; Орловский государственный университет. — Орел, 2005. — 245 с.
4. Минеева О. А. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 08 «Теория и методика профессионального образования» / Минеева Ольга Александровна ; Волж. гос. инженер.-пед. ун-т. — Нижний Новгород, 2009. — 226 с.
5. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова ; под ред. П. И. Образцова. — Орел : ОГУ, 2005. — 114 с.
6. Основы научной речи : учебное пособие для студентов филологических высших учебных заведений / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова и др. ; под ред. В. В. Химики, Л. Б. Волковой. — СПб. : Филологический факультет СПбГУ. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — 272 с.
7. Sager J. C. English Special Languages: Principles and Practice in Science and Terminology / J. C. Sager, D. Dungworth, P. F. MacDonald. — Wiesbaden : O. Brandstetter Verlag KG, 1980. — 368 p.

References

1. Adolf, V. A., & Ilina, N. F. (2007). Innovatsionnaia deiatelnost pedagoga v protsesse ego professionalnogo stanovleniia. Krasnoiar'sk: Polikom [in Russian].
2. Alekseeva, L. E. (2007). Metodika obucheniiia professionalno orientirovannomu inostrannomu iazyku: kurs lektzii. Sankt-Peterburg: Filologicheskii fakultet SPbGU [in Russian].
3. Bure, N. A., Bystrykh, M. V. & Vishniakova, S. A. (2003). Osnovy nauchnoi rechi: uchebnoe posobie dlia studentov nefilologicheskikh vysshikh uchebnykh zavedenii. Sankt-Peterburg: Filologicheskii fakultet SpbGU [in Russian].
4. Ivanova, O. Iu. (2005). Professionalno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu iazyku na neiazykovykh fakultetakh vuzov. (Dis. kand. ped. nauk). Orlovskii gosudarstvennyi universitet, Orel [in Russian].
5. Mineeva, O. A. (2009). Formirovanie professionalno-inoiazychnoi kommunikativnoi kompetentnosti budushchikh inzhenerov v vuze. (Dis. kand. ped. nauk). Volzhskii gosudarstvennyi inzhenerno-pedagogicheskii universitet, Nizhnii Novgorod. [in Russian].
6. Obraztsov, P. I., & Ivanova, O. Iu. (2005). Professionalno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu iazyku na neiazykovykh fakultetakh vuzov. Orel: OGU [in Russian].
7. Sager, J. C., Dungworth, D., & MacDonald, P. F. (1980). English special languages: principles and practice in science and terminology. Wiesbaden: O. Brandstetter Verlag KG.

Рудницкая К. В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку будущих специалистов экономического профиля

В статье освещены особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих специалистов экономического профиля. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку характеризуется как обучение в тесной взаимосвязи с профессиональными дисциплинами для получения дополнительных профессиональных знаний и формирование профессионально значимых качеств личности. Обоснована необходимость перехода от адаптированных учебных материалов на первом курсе к аутентичным на старших курсах подготовки. Выяснено, что единицей представления такого материала является учебный текст. Коммуникативная деятельность на основе учебных текстов формирует профессионально-речевые, учебно-профессиональные, социокультурные умения и навыки будущих специалистов экономического профиля.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык, специалисты экономического профиля, учебный текст, методика обучения, студент.

Rudnitska K. Professionally-oriented foreign language teaching of future economists

The article deals with the peculiarities of professionally-oriented foreign language teaching of future economists. Professionally-oriented language teaching appeared in the 50 years of the twentieth century as a method of specialized teaching of foreign languages in non-language higher education institutions, aimed at improving the level of knowledge within its specialty and the professional orientation of a future specialist. The theoretical problems of professionally-oriented foreign language teaching were analyzed by L. Alekseeva, O. Ivanova, O. Mineeva. The researches revealed that the foreign language can be an effective tool to improve the level of students' knowledge in specialty and to form their professional orientation.

At the beginning of the XXI century professionally-oriented foreign language teaching was developed in the context of a new direction, which in foreign scientific literature has been called «teaching foreign languages for special purposes» or «languages for special purposes» (LSP). The theoretical foundations of this direction were laid down in the research of Sager J., Dungworth D., MacDonald P., who formulated the methodological principles for the development of LSP courses.

At all stages of professionally oriented foreign language teaching it is important to adhere to certain requirements. At each stage the teacher must take into account: the level of foreign language of students; the use of class organization forms; the allocation of basic information; the logical sequence in the presentation of the educational material; the volume of educational material. Fundamental element of educational material becomes scientific text, the use of which allows students: to learn professional and scientific terms; to understand the general content theme; to allocate keywords, details, separate facts; to reproduce the main content of the text on the basis of the plan, to build the dialogue.

Key words: professionally-oriented teaching, foreign language, specialists in economics, scientific text, teaching methods, student.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 378.14

Наталія РУЧИНСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики
і математичного моделювання Миколаївського національного
аграрного університету, м. Миколаїв, Україна
e-mail: ruchinska@outlook.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ В УМОВАХ ПОЄДНАННЯ ОЧНОЇ І ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ

У статті охарактеризовано методологічну основу дослідження підготовки бакалаврів математики в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання. Її склали системний, діяльнісний і технологічний підходи. Обґрунтовано важливість кожного із них у змішаному навчанні: системний підхід до підготовки бакалаврів математики в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання сприяє цілісності освітнього процесу, діяльнісний підхід забезпечує переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування готових форм знань на процес їх отримання і функціонування, компетентнісний підхід полягає в розвитку компетентностей в ході освоєння змісту різних дисциплін, практик в рамках освітньої програми і їх оцінювання на різних етапах освітнього процесу.

Ключові слова: методологія дослідження, системний підхід, діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, поєднання очної і дистанційної форм навчання.

Сучасний інформаційний світ вимагає переосмислення підходів до отримання вищої освіти. Динамічний розвиток телекомунікаційної інфраструктури, теоретико-методологічне обґрунтування дидактичних можливостей змішаного навчання, розвиток його програмної і методичної підтримки уможливають організацію такого освітнього процесу, в якому максимально враховуються особливості, здібності і схильності кожного здобувача вищої освіти, а також достатньою мірою забезпечується диференціація навчання. Теоретико-методологічну основу сучасної педагогіки становлять підходи, кожен з яких спирається на систему принципів і має свою логіку постановки проблем і формування висновків.

Методологічну основу нашого дослідження підготовки бакалаврів математики в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання склали системний, діяльнісний і технологічний підходи.

У філософському плані *системний підхід* означає формування системного погляду на світ, який бере за основу ідеї цілісності, складної організованості досліджуваних об'єктів та їхньої внутрішньої активності й динамізму. Ці ідеї почерпаються системним підходом з діалектико-матеріалістичної картини світу і означають певний розвиток як філософського розуміння дійсності, так і принципів його пізнання [12].

Український педагогічний словник трактує системний підхід як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у

педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину [4].

Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, у розвитку і русі. Він дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики, які відсутні у елементах, що складають систему. Застосування даного підходу в нашому дослідженні дозволило виявити такий варіативний компонент наукового знання педагогіки, як педагогічна система з усіма її характеристиками: цілісність, зв'язок, структура і організація, рівні системи і їх ієрархія, управління, мета і доцільна поведінка системи, самоорганізація системи, її функціонування і розвиток.

Системний підхід вимагає розглядати процес створення навчального веб-ресурсу для змішаного навчання як складну систему, яка має свої підсистеми (інформаційна, методична, організаційна) та входить у надсистему (система навчання кафедри, університету). Змішане навчання можна розглядати як традиційну систему навчання, до якої додаються елементи дистанційного навчання (це найбільш простий шлях для учасників навчального процесу). Але можна йти від системи дистанційного навчання. Як більш складна технологія, система дистанційного навчання базується на системному проектуванні (технологія ADDIE). Якість змішаного навчання система може отримати лише при використанні останнього підходу. Враховуючи, що якість навчального веб-ресурсу

дисципліни оцінити дуже важко, оцінку можна робити для кожної складової. Системний підхід при гарантованій якості кожного етапу може гарантувати якість всього проекту [7].

Упровадження *діяльнісного підходу* в сучасних умовах цілком умотивоване, адже діяльність є поштовхом до розвитку здібностей людини, у процесі діяльності здобуваються знання, зароджуються навички ефективної взаємодії людини зі світом, суспільством, іншими людьми. Діяльнісний підхід спрямований на те, щоб людина придбала навички та прагнення до самостійного розвитку, що забезпечує цілісну інтеграцію особистості в культурному і суспільному середовищі [3].

У законодавчій базі України діяльнісний підхід визначається як спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти [9].

Сучасні дослідники проблем освіти наголошують, що нині немає потреби у нагромадженні у здобувача освіти певного обсягу знань, інформації, значно важливіше допомогти йому освоїти види діяльності, володіючи якими, він зможе самостійно добувати необхідну інформацію. Суть діяльнісного підходу визначають по-різному: як сукупність освітніх технологій чи методичних прийомів, як свого роду філософію, методологічну базу розвивального навчання, як освітню концепцію, що спирається на суб'єктну діяльність здобувача освіти [3].

У педагогіці діяльнісний підхід передбачає створення умов для активної позиції здобувача освіти (суб'єкта діяльності), завдяки чому відбуватиметься свідоме, міцне засвоєння ним певного досвіду. Тобто, діяльнісний підхід у навчанні являє собою виявлення й опис тих способів дії, які повинні призвести до розкриття змісту поняття в навчальному матеріалі й повноцінного засвоєння відповідних знань. Реалізація діяльнісного підходу до здійснення навчання стосується формування загально навчальних умінь (умінь навчальної діяльності) і професійних умінь [2].

Діяльнісний підхід передбачає включення здобувача вищої освіти в діяльність: чи то пізнавальну, чи то професійну. Зважаючи на те, що ми досліджуємо підготовку бакалаврів математики в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання, то найбільше нас цікавить саме пізнавальна діяльність, як етап чи засіб освоєння знань у названих умовах.

Основна теза діяльнісного підходу в підготовці бакалаврів полягає в тому, що людина виявляє

властивості і зв'язки елементів реального світу лише в процесі і на основі різних видів діяльності. У навчальній діяльності, як і в будь-якій іншій, виділяються три компоненти: мотиви і навчальні задачі; навчальні дії; дії контролю і оцінювання знань здобувачів освіти. Повноцінна навчальна діяльність завжди є єдністю взаємопроникненням всіх цих трьох компонентів.

В умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання у здобувачів вищої освіти потрібно виховувати певне ставлення до знань, навчальні мотиви. Завдяки цьому знання й уміння набудуть для них особливого сенсу, стануть для них внутрішнім надбанням. Здобувач добре усвідомлює лише те, що виступає як прямий предмет і як мета його діяльності. Усвідомленість навчання передбачає, з одного боку, виконання здобувачами відповідних дій з навчальним матеріалом (а не просто його спостереження і прослуховування), а з іншого – перетворення матеріалу, що засвоюється, на пряму мету цих дій, тобто на розв'язування навчальних задач. Знання й уміння, у тому числі з математичних дисциплін, свідомо засвоюються лише тоді, коли студент з діяльності, що виконується, і результатів добуває інформацію про істотні властивості реального світу, зокрема про кількісні і просторові його форми.

У науці широко проаналізовано причини, які заважають здобувачам вищої освіти нормально користуватися тією інформацією, яка їм надається у закладі вищої освіти. На вирішення цих проблем спрямована нова технологія, яка являє собою сукупність як традиційних способів подачі навчального матеріалу, так і методів, які передбачають самостійну роботу здобувача щодо здобуття нових знань і формування відповідних навичок. Усе це поєднує в собі єдине інформаційно-освітнє середовище, що містить веб-ресурси навчальних дисциплін.

Змінюється завдання викладача в цьому випадку. Він лише задає напрямок роботи, координує освітній процес, а також підводить підсумок самостійної діяльності здобувачів вищої освіти. Він же відповідає за те, щоб давати адекватну оцінку діям кожного здобувача. Діяльнісний підхід в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання не супроводжується доповідями викладача. Всі алгоритми запам'ятовування та обробки даних здобувачі опрацьовують самостійно. В ході цього процесу розвиваються розумові здібності здобувачів, вони вчаться мислити логічно, раціонально, але не втрачаючи при тому здатності до творчості.

Можна сказати, що діяльнісний підхід у підготовці бакалаврів в умовах поєднання очної і

дистанційної форм навчання надає їх навчання емоційного забарвлення, змушує їх почувати значимість виконуваної ними роботи. Все це призводить до того, що здобувачі починають вчитися не з примусу, а тому, що їм це дійсно цікаво.

Приєднання України до Болонського процесу, інтеграція в європейський простір вищої освіти і досліджень, прийняття прогресивного Закону України «Про вищу освіту» покликані змінити національну вищу освіту і її ключові складники і чинники – освітні програми і відповідні кваліфікації (ступені). Актуальною стає проблема оцінювання результатів освітнього процесу. Складність цієї процедури пов'язана з сутнісною особливістю компетентностей, які є інтегральною характеристикою особистості. Вони формуються в процесі діяльності посередництвом освоєння змісту освітньої програми з адекватним використанням освітніх технологій [11].

Проведений аналіз досліджень зарубіжних і вітчизняних учених показав, що формування і розвиток компетентностей може розглядатися у вигляді тривалого, циклічного інтеграційного процесу, що реалізується в ході освоєння освітньої програми вищої освіти. *Компетентнісний підхід* обумовлений загальноєвропейською тенденцією побудови освітніх програм вищої освіти – Tuning. Спочатку Tuning, задуманий як найбільший європейський проект для вирішення суто європейських освітніх проблем, став згодом методологією, і був адаптований у структурах вищої освіти різних країн. На сьогодні методологія Tuning активно запроваджується і в освіту України. Основна позиція методології полягає в розвитку компетентностей в ході освоєння змісту різних дисциплін, практик в рамках освітньої програми і їх оцінювання на різних етапах освітнього процесу [8, 10].

Під компетентностями розуміють поєднання таких складових як знання і розуміння, що дозволяють описати рівень оволодіння ними і ступінь їх реалізації. Вони проявляються в ситуації, коли приводиться в дію певна здатність людини, що дозволяє виконати поставлене завдання, а рівень її виконання піддається оцінюванню. Слід зазначити, що неможливо в абсолютних величинах оцінити наявність або відсутності компетентності, оскільки володіння ними відбувається в різному ступені, що дозволяє, в свою чергу говорити про можливість їх формування під час теоретичного і практичного навчання. Особливістю компетентностей є те, що вони набуваються поступово, формуються цілою низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах даної програми, і можуть починати формуватися в рамках програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні [1, 10].

Методологія Tuning пропонує поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences) та загальні компетентності (generic competences, transferable skills). Згідно з визначенням перші залежать від предметної області, адже вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника, роблять кожну освітню програму індивідуальною. Інші, не менш важливі, компетентності, якими здобувач оволодіває в процесі виконання даної освітньої програми, носять універсальний, не прив'язаний до предметної області характер. Це, наприклад, здатність до навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо. Хоча ці загальні компетентності повинні бути збалансованими із спеціальними компетентностями, при розробленні освітніх програм їх розвиток обов'язково повинен бути запланований [10].

Дослідження загальних компетентностей було однією із найважливіших задач проекту Тюнінг. Отримані в ньому результати дали можливість класифікувати компетентності за трьома категоріями:

1. Інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності).
2. Міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця).
3. Системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удосконалення систем, розроблення нових систем) [8].

Що стосується фахових компетентностей, то в силу їх предметної специфічності, не може існувати жоден загальноприйнятий їх перелік. Проте в рамках різноманітних професійних об'єднань, міжнародних проектів, національних агенцій забезпечення якості напрацьовано низку міжнародно визнаних переліків за окремими галузями/спеціальностями (предметними областями), які можуть бути використані як при створенні національних стандартів (у частині нормативних результатів навчання та компетентностей), так і при проектуванні освітніх програм конкретними вищими навчальними закладами. Що стосується класифікації фахових компетентностей, то у більшості випадків вони діляться на три види: знання і розуміння в предметній області, когнітивні уміння та навички в предметній області, практичні навички в предметній області [10].

Важливим нюансом запровадження компетентнісного підходу є його зв'язок із Національною рамкою кваліфікацій. Вона по своїй суті є системним описом кваліфікаційних рівнів та компетентностей працівників, який базується на європейських

стандартах та передбачає зв'язок освіти з вимогами ринку праці.

Таким чином, врахування системного, діяльнісного і компетентнісного підходів у підготовці бакалаврів в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання забезпечує ефективність освітнього процесу. Так, системний підхід до підготовки бакалаврів математики в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання сприяє ціліс-

ності освітнього процесу, діяльнісний підхід забезпечує переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування готових форм знань на процес їх отримання і функціонування, компетентнісний підхід полягає в розвитку компетентностей в ході освоєння змісту різних дисциплін, практик в рамках освітньої програми і їх оцінювання на різних етапах освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию ГОС ВПО (методологические и методические вопросы) : методическое пособие. — Москва : Исследов. центр проблем кач-ва подготовки спец-в, 2005. — 114 с.
2. Брюханова Н. О. Застосування діяльнісного підходу до навчання у вищій школі // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2007. — № 4. — С. 80—87.
3. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. // Українська мова і література в школі. — № 3 (155). — 2015. — С. 2—10.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — Київ : Либідь, 1997. — 374 с.
5. Діяльнісний підхід у навчанні. URL: <http://lestylefou. xyz/psihologija/osobistist/73274-dijalnisnij-pidhid-u-navchanni. html>.
6. Елагина О. Б., Саранская Т. В. Моделирование компетенций преподавателя дистанционного обучения. URL: http://ou. tsu. ru/upload/form/not_image/cc6/. pdf.
7. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. Інформаційні технології в освіті. 2015. № 24. URL: http://ite. kspu. edu/webfm_send/846.
8. Методологія TUNING. URL: <http://www. unideusto. org/tuningeu/tuning-methodology. html>.
9. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <http://zakon0. rada. gov. ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
10. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт. : В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
11. Ручинська Н. С., Бацуровська І. В., Самойленко О. М. Теорія та практика формування професійних компетентностей фахівців аграрної галузі в умовах єдиного інформаційно-освітнього університетського простору : колективна монографія. / за загальною редакцією д-ра пед. наук О. М. Самойленко та канд. пед. наук І. В. Бацуровська. — Миколаїв : 2017. — 414 с.
12. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. — Москва, 1974.

References

1. Bajdenko, V. Y. (2005). Kompetentnostnij podxod k proektyrovanyyu GOS VPO (metodologicheskyye i metodicheskyye voprosy): metodicheskoe posobyie. [Competency approach to the design of GOS VPO (methodological and methodological issues)]. Moskva : Issledov. centr problem kach-va podgotovky specz-v. 114 s. [in Russian].
2. Bryuxanova, N. O. (2007). Zastosuvannya diyal'nisnogo pidxodu do navchannya u vyshhij shkoli. Teoriya i praktyka upravlinnya social'nymy systemamy: filosofiya, psixologiya, pedagogika, sociologiya. [Applying an activity approach to higher education]. № 4. S. 80–87. [in Ukrainian].
3. Golub, N. B. (2015). Pidxody do navchannya ukrayins'koyi movy v osnovnij shkoli. Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli. [Approaches to teaching Ukrainian at the secondary school]. № 3 (155). S. 2–10. [in Ukrainian].
4. Goncharenko, S. U. (1997). Ukrayins'kyj pedagogichnyj slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : L'bid'. 374 s. [in Ukrainian].
5. Diyal'nisnyj pidxid u navchanni. [Activity approach in learning]. URL: <http://lestylefou. xyz/psihologija/osobistist/73274-dijalnisnij-pidhid-u-navchanni. html>. [in Ukrainian].
6. Elagyna, O. B., Saranskaya, T. V. Modelyrovanye kompetencyj prepodavatela dystancyonnogo obuchenyya. [Modeling the competences of a distance learning teacher]. URL: http://ou. tsu. ru/upload/form/not_image/cc6/. pdf. [in Russian].
7. Kuxarenko, V. M. (2015). Systemnyj pidxid do zmishanogo navchannya. Informacijni texnologiyi v osviti. [Systemic approach to mixed learning]. № 24. URL: http://ite. kspu. edu/webfm_send/846 [in Ukrainian].
8. Metodologiya TUNING. [TUNING methodology]. URL: <http://www. unideusto. org/tuningeu/tuning-methodology. html> [in Europe].
9. Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu bazovoyi i povnoyi zagal'noyi seredn'oyi osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. [On Approval of the State Standard for Basic and Comprehensive Secondary Education]. № 1392. URL: <http://zakon0. rada. gov. ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>. [in Ukrainian].
10. Rozroblennya osvitnix program. Metodychni rekomendaciyi [Development of educational programs]. / Avt. : V. M. Zaxarchenko, V. I. Lugovij, Yu. M. Rashkevych, Zh. V. Talanova / Za red. V. G. Kremenya. Kyiv : DP «NVCz «Priorytety», 2014. 120 s. [in Ukrainian].
11. Ruchyn'ska, N. S., Baczurows'ka, I. V., Samojlenko, O. M. (2017). Teoriya ta prakty'ka formuvannya profesijnny'x kompetentnostej faxivciv agrarnoyi galuzi v umovax yedy'nogo informacijno-osvitn'ogo universytets'kogo prostoru : kolekty'vna monografiya. [Theory and practice of forming professional competencies of specialists in the agrarian sector in the conditions of a single informational and educational university environment]. / za zagal'noyu redakciyeyu d-ra ped. nauk O. M. Samojlenko ta kand. ped. nauk I. V. Baczurows'ka. My'kolayiv. 414 s. [in Ukrainian].
12. Sadovskij, V. N. (1974). Osnovanyua obshej teoryy system. [Foundations of the general theory of systems]. Moskva. [in Russian].

Ручинская Н. С. Теоретико-методологические подходы к подготовке бакалавров в условиях сочетания очной и дистанционной форм обучения

В статье охарактеризовано методологическую основу исследования подготовки бакалавров математики в условиях сочетания очной и дистанционной форм обучения. Ее составили системный, деятельностный и технологический подходы. Обоснована важность каждого из них в смешанном обучении: системный подход к подготовке бакалавров математики в условиях сочетания очной и дистанционной форм обучения способствует целостности образовательного процесса, деятельностный подход обеспечивает переориентацию обучения с традиционного усвоения и запоминания готовых форм знаний на процесс их получения и функционирования, компетентностный подход заключается в развитии компетенций в ходе освоения содержания различных дисциплин, практик в рамках образовательной программы и их оценки на различных этапах образовательного процесса.

Ключевые слова: методология исследования, системный подход, деятельностный подход, компетентностный подход, сочетание очной и дистанционной форм обучения.

Ruchinska N. S. Theoretical and methodological approaches to the preparation of bachelors in the conditions of combination of full-time and distance learning forms

The article describes the methodological basis for studying the preparation of bachelors of mathematics in the conditions of combination of full-time and distance learning forms. It consists of systematic, operational and technological approaches. The importance of each of them in the mixed learning is substantiated. The essence of the systematic approach is that relatively independent components are not considered in isolation, but in their interrelation, in development and motion. So a systematic approach in a combination of full-time and distance learning forms contributes to the integrity of the educational process in the preparation of bachelors of mathematics. Activity approach in pedagogy involves the creation of conditions for the active position of the applicant of education, which will result in a conscious, firm assimilation of certain experience; provides a reorientation of learning from traditional learning and memorization of ready-made forms of knowledge on the process of their obtaining and functioning. Competency approach is stipulated by the European tendency of building educational programs of higher education Tuning and provides the development of competencies in the course of mastering the content of different disciplines, practices within the educational program and their evaluation at different stages of the educational process.

Key words: methodology of research, systematic approach, activity approach, competency approach, combination of full-time and distance learning forms.

Стаття надійшла до редколегії 11.12.2017

УДК 371:93:528.931(477)

Іван РЯБУХА

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри англійської мови
з підготовки морських фахівців за скороченою програмою
Херсонської державної морської академії, м. Херсон, Україна
e-mail: r. i. m_17@ukr.net

ДИНАСТІЇ МОРСЬКИХ ОФІЦЕРІВ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ МОРСЬКОЇ СПРАВИ

У статті розглядаються кілька династій морських офіцерів, які мали вплив на розвиток Чорноморського флоту за більш ніж трьохсотрічну епоху морської справи в Чорноморському басейні. Формування династій сприяло розвитку маринізму в середовищі тогочасного суспільства на території нинішньої Південної України. Розкрито внесок таких династій, як Бутакових, Мордвинових, Грейгів та Аркасів у еволюцію військово-морської справи, військово-морського мистецтва, морської науки та морської освіти. Особливу увагу приділено науковим та практичним працям представників зазначених династій, які стали рушіями реформ як кораблебудування, так і підготовки морських фахівців за новими спеціальностями та методиками.

Ключові слова: династія морських офіцерів, морська справа, військово-морський флот, адмірал, реформатор.

Без минулого не існує майбутнього, весь накопичений попередніми поколіннями досвід не має розсіюватися і втрачатися, тому наступність поколінь – один з найважливіших суспільних феноменів, завдяки йому зберігаються й примножу-

ються надбання, забезпечується цілісність соціуму та визначається вектор його подальшого розвитку.

Морські династії – особлива сторінка в історії морського флоту та морської освіти. За більш ніж

трьохсотрічну епоху мореплавання виникло багато поколінь фахівців морської справи, мандрівників і адміралів, героїв морських битв, науковців і педагогів. Десятки представників відомих дворянських родів вважали за честь віддати своїх дітей на виховання до Морської академії чи Морського корпусу. Великим було і бажання самих юнаків слідувати славетними шляхами своїх батьків і дідів. Тому отримання морської освіти у династіях було швидше правилом, ніж винятком. Більше того, формування династій сприяло розвитку маринізму в середовищі тогочасного дворянства, а пізніше і в усьому російсько-українському (радянському) суспільстві.

У російській дореволюційній історіографії проблема внеску видатних особистостей у розвиток морської справи частково розглядалася у працях Д. Афанасьєва, В. Веселаго, С. Огороднікова та ін. Серед сучасних науковців її побіжно згадують О. Чорний, Ю. Нагрибельний та ін.

Коротко схарактеризуємо кілька найбільш видатних, на наш погляд, російсько-українських (за місцем народження або діяльності) династій, розкриємо значущість їх внеску у розвиток морської справи.

Вивчення історичних документів, мемуарів та художньо-публіцистичної літератури засвідчує, що в імператорському флоті (XVIII–XX ст.) офіцери часто служили кількома поколіннями. Більш того, були сім'ї, де єдиною можливою професією для чоловіка була виключно морська служба. Якщо проаналізувати списки морських офіцерів (випускників навчальних закладів морського профілю, членів екіпажів кораблів [4]), то можна виокремити понад 200 морських династій або сімей, не менше п'яти членів яких служили на бойових кораблях або в берегових установах флоту.

Однією з найплодовитіших на морських офіцерів сімей, можна назвати родину Бутакових, яка дала флоту понад 120 морських офіцерів.

Засновником цієї морської династії був Іван Миколайович Бутаков (1776–1865) – російський військово-морський діяч, адмірал флоту, чотири з п'яти синів якого також заслужили на присвоєння адміральського чину. Вже у віці 14 років Іван, будучи гардемариним, отримав бойове хрещення в Красногорській битві (1790). У чині контр-адмірала І. Бутаков був призначений на Чорноморський флот: у 1831 р. – командиром всіх дунайських портів, у 1837 р. – начальником п'ятої флотської дивізії флоту, де служив під командуванням адмірала М. Лазарева.

Серед його дітей найвідомішими були – один із засновників тактики парових і броненосних флотів – адмірал Григорій Бутаков (1820–1882) та його брати – друг Тараса Шевченка і ескадр-

майор імператора Олександра II контр-адмірал Олексій Бутаков (1816–1869) та ескадр-майор імператорів Олександра II і Олександра III – віце-адмірал Іван Бутаков (1822–1882).

Григорій Іванович Бутаков (1820–1882) – російський військово-морський діяч, флотоводець, адмірал, основоположник тактики парового броненосного флоту, відомий дослідник Чорного моря. Маючи фахову освіту морської спеціальності, на підґрунті багаторічного досвіду і розуміння необхідності принципових змін на флоті, він підготував доробок «Нові підстави пароплавної тактики» (1863), який по праву можна вважати значним внеском у розвиток теорії військово-морської справи. У цій праці представлено деякі тактичні задачі, укладені наочні таблиці курсів і рухів кораблів, описано три основних лади загонів кораблів і т. і. «Я попав на ту просту идею, – писав він, – что за основание пароходных эволюций непременно должно принять две простые геометрические линии: круг и касательную к нему» [11]. Г. Бутаков не лише придумав особливий спосіб «туманних сигналів» та винайшов оригінальний різновид брашпіля, а й будучи спеціалістом у використанні парового військового флоту, розробив «Правила маневру парового корабля», які знайшли визнання і застосування у всіх флотах світу [13]. За ці праці Академія наук нагородила Г. Бутакова Демідовською премією.

Г. Бутаков, за дорученням адмірала М. Лазарева відвідав усі російські та турецькі порти Чорного моря і склав його першу систематизовану лоцію, надруковану у «Морському збірнику» у 1851 р. [3] У 1867 р. він заснував першу лабораторію мінних дослідів, яка вивчала дію гальванічних мін. При лабораторії проводилися теоретичні заняття, які з 1874 р. були переформатовані у Мінний офіцерський клас і Мінну школу для нижніх чинів флоту.

Григорій Бутаков, окрім військових, займав і адміністративні посади – отримавши звання контр-адмірала у 1856 р., він був призначений завідувачем морської частини м. Миколаєва та військовим губернатором міст Миколаєва і Севастополя.

Г. Бутаков увійшов в історію російського флоту як видатний організатор, вихователь і громадський діяч, засновник парової броненосної школи. Він увів прогресивні методи бойової підготовки, намагався готувати флот не для оглядів і парадів, а для війни, для бою, результат якого залежить від майстерності офіцерів і матросів. Головним він вважав практику – більше плавати, проводити практичні заняття і навчання в умовах, максимально наближених до бойових. Як одну з форм підготовки, він запропонував проведення змагань на

шлюпках, уклав «Правила для шлюпочних гонок» і навіть отримав щорічне фінансування на їх проведення [3].

Адмірал Г. Бутаков, отримавши у молодості морську підготовку у М. Лазарєва, В. Корнілова, П. Нахімова та В. Істоміна, пізніше самостійно виховував кадри стройових офіцерів та інженерів нового парового броненосного флоту. Він отримав світове визнання не лише досвідченого флотоводця, а й науковця.

Олексій Іванович Бутаков (1816–1869) – російський військово-морський діяч, контр-адмірал, один з перших дослідників Аральського моря, автор дорожок «Дневные записки плавания А. И. Бутакова по Аральскому морю в 1848–1849 гг.» та «Записки русского морского офицера во время путешествия вокруг света в 1840, 1841 и 1842 годах». На момент закінчення Морського кадетського корпусу і отримання звання гардемарина, О. Бутаков мав чималий досвід мореплавання, оскільки батько хлопчиком часто брав його з собою у морські походи і навчав морській справі. За період навчання він вирізнявся успіхами у навігації, морехідній астрономії, історії, фізиці та іноземних мовах; кожне літо проводив у плаваннях по Балтійському морю, заготовуючи побачене.

У 1838–1839 рр. у журналі «Сын отечества» друкується цикл його статей різної тематики, а «Библиотека для чтения» видає літературний твір О. Бутакова «Три яхты» [ЦГАВМФ. Ф. 4. Спр. 82. Арк. 37]. Будучи в чині лейтенанта він взяв участь у навколосвітній подорожі, де вивчав поведінку «магнитной стрелки и все ее капризы в разных частях земного шара...»; крім цього, він проводив барометричні вимірювання [ЦГАВМФ. Ф. 4. Оп. 33. Спр. 82. Арк. 32]. Результати наукових спостережень О. Бутаков узагальнив у трьох статтях на сторінках журналу «Отечественные записки», а на сторінках щорічника «Записки Гидрографического департамента» було надруковано стислий звіт про подорож [Отечественные записки, 1844. – т. 33, отдел науки и искусства. – С. 20]. Як і більшість передових флотоводців, він вважав навколосвітні плавання одним із засобів розвитку не лише морського знання, а й флоту в цілому.

Іван Іванович Бутаков (1822–1882) – російський віце-адмірал, який двічі обійшов земну кулю. Відомий не лише участю у навколосвітній подорожі, за результатами якої його ім'ям названо мис і острови в Японському морі, а й численними військовими перемогами. Після закінчення Морського корпусу і отримання звання мічмана був направлений на Чорноморський флот, пізніше він командував гребною флотилією на Тихому океані. Перебуваючи тривалий час на Середземному морі, він надсилав цікаві звіти, які пізніше були друковані

у «Морському збірнику». У 1853 р. вийшла його ґрунтовна стаття «Вооружение артиллериею и комплектование людьми гребных судов», написана на основі багаторічного досвіду [13].

Олександр Миколайович Бутаков (1779–1845) – офіцер Російського імператорського флоту, один з представників дворянського роду Бутакових, учасник війни з Туреччиною 1806–1812 рр., генерал-майор адміралтейства, директор Департаменту корабельних лісів, письменник і перекладач. Отримавши військово-морську освіту, О. Бутаков, окрім військових посад, займав й адміністративні – він служив у Міністерстві внутрішніх справ, Санкт-Петербурзькій портовій митниці, Чорноморському інтендантстві, був віце-директором Інспекторського департаменту Морського міністерства.

За перевід і доповнення «Морского телеграфа» (1818) О. Бутаков був нагороджений особисто імператором, відомий він і як автор власних книг – «Телеграфные сигналы для господъ помѣщиковъ» (1833), «Словарь морскихъ словъ и реченій, съ англійскаго на французскій и русскій языки» (1837) [Веселаго Ф. Ф. Общій морской список. – СПб. : Типография В. Демакова, 1890. – Т. III. – С. 228–230. – 602 с.].

Серед представників цієї славетної династії були й Бутаков Олександр Михайлович (1851–1936), російський генерал, військовий письменник, Бутаков Григорій Іванович (1873–1960), офіцер російського флоту, командир крейсера «Аврора» і багато інших. Загалом морська династія Бутакових внесла значний вклад у розвиток військово-морського флоту та військово-морського мистецтва. Представники роду Бутакових брали участь у багатьох війнах з іноземними державами, навколосвітніх подорожах та науково-дослідних експедиціях.

До відомих флотських реформаторів належить династія Мордвинових. Семен Іванович Мордвинов (1701–1777) – російський адмірал, відомий флотоводець, державний діяч і науковець. Після опанування «цифирной науки», він закінчив Морську академію і був записаний на флот гардемариним. Після кількох років плавання і командування різними кораблями, став членом Комісаріатської Експедиції і Комісії для «рассмотрения законов (морских)». За часів Петра III С. Мордвинову «был поручен весь флот и Коллегия с Адмиралтейством», за часів Катерини II він був Головою Комісії «для приведения флотов в безопасное и для чести империи сходное положение» [1].

У 1735 р. С. Мордвинов представив до Адміралтейств-колегії свою книгу «О учреждении флота на море», укладену на основі різних прикладів з власної адміністративної діяльності (рукопис не

зберігся). У 1736 р. він надіслав нові праці – «Книгу полного собрания о эволюции, или об экзерзиции флота на море. Переводы с Французского языка на Российский от флота лейтенанта Семена Мордвинова 1733 года» і пізніше – «Краткий каталог для познания принадлежностей в мореплавании» (у 1744 р. остання книга вийшла друком під назвою «Каталог содержащий о Солнце, луне и звёздах, также о полном в знатных местах, заливах и реках, наводнении и прочая к мореплаванию принадлежащая в разных по Санкт-Петербургскому меридиану таблицах»). У 1740 р. С. Мордвинов написав «Полное собрание о навигации» (у трьох частинах), яку Адміралтейств-колегія схвалила до друку під назвою «Книга полного собрания о Навигации, по указу ЕЯ ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА Государственной Адмиралтейств-коллегии, напечатанная в царствующем граде Санктпетербурге при Морской Академической типографии лета 1744...». У 1749 р. з під його пера вийшли три частини «Книги полного собрания о навигации», у 1753 р. була надрукована й четверта частина. У цьому ж році С. Мордвинов написав підручник «Толкование о геометрии» [2].

Беззаперечною і неоціненною за значущістю заслугою С. Мордвинова є закладання основ Російського Державного архіву Воєнно-Морського флоту, коли він упорядковував документи генерал-адмірала Ф. Апраксіна – голови морського відомства більш чверті століття, що залишилися після його смерті.

С. Мордвинов був різносторонньою людиною, і винахідником також – він удосконалив компас, «стрелка которого намагничена искусственным магнитом, а не натуральным, как было до того», який визнали «лучше прежних» [1].

Інший представник династії Мордвинових – його син, Микола Семенович (1754–1845) – російський флотоводець і державний діяч, один з організаторів Чорноморського флоту, перший в історії Росії морський міністр (1802), голова Вільного економічного суспільства. М. Мордвинов є автором значущих праць з економіки, фінансової політики, сільського господарства, банківської справи. Перебуваючи на посаді командувача Чорноморським флотом та військовим губернатором м. Миколаєва, він займався організацією будівництва кораблів для Чорноморського флоту, не забуваючи вирішувати проблеми молодого міста і порту.

Історики називають його найзначущішим мислителем-економістом початку XIX ст. Він є автором багатьох службових записок, в яких виступає за розвиток промисловості, обґрунтовує необхідність будівництва залізних доріг, пропонує введення додатку на прибуток [Особое мнение адмирала Мордвинова. – М. : Изд. Дом «Экономическая газета», 2008. – С. 35].

За часів правління Катерини II до Російського флоту були прийняті талановиті іноземні офіцери, серед яких був Самуїл Карлович Грейг (1735–1788) – російський адмірал шотландського походження, який зробив значний вклад у розвиток і реформування російського флоту. У 1760–1770-ті роки він розробив та удосконалив систему парусного озброєння кораблів, зробив низку пропозицій щодо вдосконалення конструкції корпусів кораблів і суднових пристроїв. У 1783 р. під керівництвом С. Грейга вперше у практиці російського флоту була обшита мідними листами підводна частина корабля, що значно поліпшило його ходові якості [6].

Троє синів адмірала пішли його стопами і стали морськими офіцерами, найстарший з яких став командиром Чорноморського флоту та відомим флотським реформатором. Олексій Самуїлович Грейг (1775–1845) – російський адмірал, командувач Чорноморським флотом (1816–1833), президент Вільного економічного товариства (1840–1845), гідрограф, державний діяч, вчений-кораблебудівник. Будучи військовим губернатором м. Миколаєва, розпочав будівництво відразу кількох нових елінгів, завдяки чому лише у 20-ті роки XIX ст. було побудовано 95 різних кораблів. За його ініціативи було побудовано перше парове плавуче землечерпальне судно, за допомогою якого було поглиблено фарватер від Миколаєва до Очакова.

У 1820 р. О. Грейг ініціював будівництво в Миколаєві морської астрономічної обсерваторії, яка почала функціонувати у 1827 р. і успішно діє й до сьогодні. У 1822 р. він відкрив у Севастополі першу на південноукраїнських землях морську бібліотеку. У 1822–23 рр. він ініціював і здійснив будівництво Спаського самопливного водопроводу, завдяки якому була вирішена проблема постачання міста питною водою. У 1824 р. О. Грейг створив гідрографічну службу, яка займалася вивченням Чорного і Азовського морів, укладала карти. У 1826 р. за його підтримкою було побудовано перший телеграф (оптичний) між Миколаєвом, Очаковом і Голою Пристанню.

Адмірал О. Грейг розробив багато пропозицій щодо удосконалення у кораблебудуванні, завдяки чому строк служби кораблів збільшився на декілька років, а самі кораблі покращили ходові якості. Він розробив параболічний метод проектування кораблів і особисто спроектував кілька кораблів нового типу. Він запропонував уніфікацію палубної артилерії і з того часу на кожній палубі розташовували зброю одного калібру, що сприяло підвищенню ефективності озброєння кораблів. Він придумав і запровадив систему рівномірного розміщення кораблів, що встали на стоянку, вздовж акваторії порту з метою їх рівномірного прогріву та запобігання пересихання рангоуту і корпусів [7].

Маючи глибокі знання з фізики, математики, кораблебудування, мореплавання, астрономії та економіки, до речі отримані шляхом самоосвіти, дозволи О. Грейгу зробити Чорноморський флот одним з найкращих і боєздатних.

Батько і син увійшли у воєнно-морську історію як найвеличніші флотоводці, їх ім'ям названо острів у тихому океані та мис у Берінговому морі. Онук – Самуїл Олексійович Грейг (1827–1887) також став відомим російським військовим і державним діячем. Він обіймав посади Державного контролеру Росії (1874–1878), міністра фінансів (1878–1880), був членом Державної Ради і кількох комітетів: Комітету з реформування морських навчальних закладів; Комітету для обговорення питання про спорудження броненосного флоту; Комітету залізниць.

Одним з найвідоміших офіцерських родів іноземного походження був і рід грецьких мігрантів – Аркасів.

Першим з роду Аркасів, які прибули до Російської імперії, був Андреас Аркас (1766–1825) з родини грецького священика. Він дуже скоро став дворянином Херсонської губернії, зайняв посаду викладача історії та мов у штурманському училищі Миколаєва. Окрім цього, він займався археологією і складав словники (досконально володіючи 12 мовами), що дозволило йому пізніше зайняти посаду головного перекладача при штабі Чорноморського флоту.

Четверо синів Аркаса стали моряками. Наймолодшого з них – Миколу Андрійовича Аркаса (1816–1881) у 1871 р. було призначено головним командиром Миколаївського порту і військовим губернатором м. Миколаєва. Трохи згодом він стає Головним командиром Чорноморського флоту і портів. Закладені адміралом основи залізного парового суднобудування в Миколаєві, дозволили створити умови для побудови в місті багатьох відомих броненосців для Чорноморського флоту. Під час російсько-турецької війни 1877–1878 рр. адмірал М. Аркас здійснював у Миколаєві особисте керівництво підготовкою мобілізованих пароплавів і шхун для бойових дій на Чорному морі, організував випробування якісно нової зброї – мін. Влаштовані ним у Миколаєві, Севастополі та Керчі морські класи дозволи підготувати 35 офіцерів і 20 нижніх чинів – фахівців мінної справи.

Генерал-лейтенант при відвідуванні іноземних портів вів записи, найбільш цікаві з яких були надруковані на сторінках «Морского сборника» у

1853 р. У 1856 р., при створенні акціонерної компанії «Русское общество пароходства и торговли», він виступив одним з її засновників і був обраний директором [5].

Інший син – Захарій Андрійович Аркас (1793–1866), став російським морським офіцером, істориком і археологом. Генерал-лейтенант Військово-морського флоту Російської імперії у 1826–1832 рр. був доглядачем Чорноморської штурманської роти. У 1830 р. був призначений помічником Інспектора Одеського карантину і начальником порту, впродовж 1838–1851 рр. він був членом правління Севастопольського військового карантину, Головою Севастопольського статистичного комітету. У 1851 році його було призначено генерал-майором флоту і він отримав посаду Інспектора училища для «дочок нижніх чинів чорноморського відомства» у Миколаєві. Під час Кримської війни 1853–1856 рр. він перевіз з Севастополя до Миколаєва морську офіцерську бібліотеку, а з 1858 р. був Директором її філії у Севастополі.

З 1840 р. З. Аркас захопився науковими дослідженнями у галузі археології. Результати його археологічних досліджень друкувалися у «Записках Одеського товариства історії та старожитностей», членом якого він був з 1846 р. Він написав низку статей з історії Чорноморського флоту й цікаві спогади про російсько-турецькі війни, дії флоту. Перу З. Аркаса належать праці: «Опис Іраклійського півострова та старожитностей його», «Історія Херсонеса», «Порівнювальна таблиця еллінських поселень по Евксінському Понту» [4].

Мабуть найбільш відомим на сьогодні є Микола Миколайович Аркас (1853–1909) – український діяч культури і освіти, письменник, відомий історик. Отримав різносторонню освіту, зокрема у Новоросійському університеті. Після завершення навчання, за сімейною традицією, служив у морському відомстві Миколаєва. Після закінчення морської служби у 1881 р. зайняв посаду мирового судді в Херсоні. Одна з його книг – «Істрія України-Руси», яка була надрукована перший раз у 1912 р. дозволила по-новому розглядати численні історичні події та факти.

Висновок. Названі вище та багато інших представників славетних морських династій внесли вагомий вклад як у розвиток воєнно-морської справи, так і у військово-морське мистецтво, морську науку та морську освіту. Ґрунтовний аналіз досвіду їх діяльності все ще є перспективним завданням історичної і історико-педагогічної наук.

Список використаних джерел

1. Архив графов Мордвиновых: [в 10 т.] / предисл. и примеч. В. А. Бильбасова. — С. -Петербург: Типография И. Н. Скороходова, 1901-1903.
2. Берх В. Н. Жизнеописание адмирала Семёна Ивановича Мордвинова. — СПб. : типография Н. Греча, 1831.
3. Бутаков, Григорий Иванович // Военная энциклопедия : [в 18 т.] / Под ред. В. Ф. Новицкого [и др.]. — СПб. ; [М.] : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911-1915.

4. Веселаго Ф. Ф. Очерк истории Морского кадетского корпуса с приложением списка воспитанников за 100 лет / сост. Ф. Веселаго. — СПб.: тип. Морск. кадетск. корпуса, 1852. — [2], 208, [2], 144, II с., 18 л. ил., портр.
5. Генерал-адъютант, адмирал Николай Андреевич Аркас: Биографический очерк / Сост. Денисов А. И. - Севастополь, 1887.
6. Доценко В. Д. Морской биографический словарь. — Санкт-Петербург: Логос, 1995. — 496 с.
7. Лурье В. М. Адмиралы и генералы Военно-Морского Флота СССР в период Великой Отечественной и Советско-японской войн (1941-1945). — СПб: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001. — 280 с.
8. Лурье В. М. Морской биографический словарь. Деятели Российского флота XVIII века. — СПб., 2005.
9. Макаров, Степан Осипович // Военная энциклопедия : [в 18 т.] / под ред. В. Ф. Новицкого [и др.]. — СПб. ; [М.] : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911-1915.
10. Мордвинова Н. Н. Воспоминания об адмирале, графе Николае Семеновиче Мордвинове и о семействе его. Записки дочери его графини Н. Н. Мордвиновой — Л.: Типография Морского министерства, 1873.
11. РГА ВМФ «Бутаковы» (XVIII-XX вв.) (Семейный фонд) Фонд № 4. Опись № 3. 1728-1990 гг.
12. Семанов С. Н. Макаров — М., «Молодая гвардия», 1972. — 288 с. («Жизнь замечательных людей». Серия биографий. Вып. 8 (515).
13. Скрицкий Н. В. Самые знаменитые флотоводцы России. — М.: Вече, 2000.

References

1. Archiv grafov Mordvinovikh (1901-1903): [v 10 t.] [Archive of Dukes Mordvinoffs (1901-1903): [in 10 v.]]. St. Petersburg: I. N. Skorokhodov [in Russian].
2. Berkh, V. N. (1831) Zhizneopisanie admirala Semena Ivanovicha Mordvinova [Biography of the Admiral Semen Ivanovich Mordvinov]. St. Petersburg: N. Grecha [in Russian].
3. Butakov, G. I. (1911-1915) Voyennaya encyclopedia: [v 10 t.] [Military Encyclopedia: [in 10 v.]]. St. Petersburg: I. D. Sytyin [in Russian].
4. Veselago, F. F. (1852) Ocherk istorii Morskogo korpusa s prilozheniem spiska vospitannikov za 100 let [Outline of the history of Sea Corps with addendum of the list of students for 100 years]. St. Petersburg: Morskoy Korpus [in Russian].
5. Denisov, A. I. (1887) General-adyutant, admiral Nikolay Andreyevich Arkas: Biograficheskiy ocherk [Adjutant General, Admiral Nikolay Andreyevich Arkas: Biography Outline]. Sevastopol [in Russian].
6. Dotsenko, V. D. (1995) Morskoy biograficheskiy slovar' [Sea biography dictionary]. St. Petersburg: Logos [in Russian].
7. Lurye, V. M. (2001) Admiraly I generaly Voennno-Morskogo Flota SSSR v period Velikoy Otechestvennoy b Sovetsko-yaponskoy voyn (1941-1945) [Admirals and generals of USSR Navy in the period of Great Patriotic and Soviet-Japan Wars (1941-1945)]. St. Petersburg: Russko-Baltiyskiy inform. Centre "BLITS" [in Russian].
8. Lurye, V. M. (2005) Morskoy biograficheskiy slovar'. Deyateli Rossiyskogo flota XVIII veka [Sea biography dictionary. Figures of Russian Navy of XVIII century]. St. Petersburg [in Russian].
9. Makarov, S. O. (1911-1915) Voyennaya encyclopedia: [v 10 t.] [Military Encyclopedia: [in 10 v.]]. St. Petersburg: I. D. Sytyin [in Russian].
10. Mordvinova, N. N. (1873) Vospominaniya ob admirale, grafe Nikolaye Semenoviche Mordvinove i o semeystve ego. Zapiski docheri ego grafini N. N. Mordvinovoy [Memoirs about admiral, count Nikolay Semenovich Mordvinov and his family. Notes of his daughter countess N. N. Mordvinova]. Leningrad: Morskoye ministerstvo [in Russian].
11. RGA VMF "Butakovy" (XVIII-XX vv.) (Semeynyy fond) (1728-1990) [RGA VMF "Butakovy" (XVIII-XX centuries) (Family fund) (1728-1990)]. Fund #4. Opis #3. [in Russian].
12. Semanov, S. N. (1972) Makarov [Makarov]. Moscow: Molodaya Gvardiya [in Russian].
13. Skritskiy, N. V. (2000) Samye znamenitye flotovodtzi Rossiyi [The most famous naval commanders of Russia]. Moscow: Vechе [in Russian].

Рябуха І. М. Династії морських офіцерів як основа розвитку морського дела

Стаття розглядає декілька династій морських офіцерів, які впливали на розвиток Чорноморського флоту за історію його існування. Розкрит вклад цих династій в еволюцію військово-морського дела, морської науки і освіти. Особливу увагу приділено науковим і практичним роботам представників цих династій, які стали рушійною силою реформ в кораблебудуванні і в підготовці морських фахівців.

Ключові слова: династія морських офіцерів, морське дело, військово-морський флот, адмірал, реформатор.

Ryabukha I. Dynasties of marine officers as the basis of seamanship development

The article describes several dynasties of marine officers, which had a great influence onto development of Black Sea Navy during more than three hundred years of seamanship in Black Sea region. The formation of these dynasties favored the evolution of seamanship in those times society in the territories of present day Southern Ukraine. The contribution of the dynasties of Butakoffs, Mordvinoffs, Greys and Arcases into the development and growth of military navy, the art of naval fights, maritime science and maritime education and training is revealed. Special attention is paid to scientific and practical works of the representatives of the dynasties, which became the driving force for the reforms in the fields of shipbuilding, training and education of maritime officers and development of new maritime specialties. The life and work of the representatives of these dynasties brought the seamanship of that time in the region into the next higher level and prepared the background for the upbringing of further generations of marine officers in the South of Ukraine.

Key- words: dynasty of marine officers, seamanship, navy, admiral, reformer.

Стаття надійшла до редколегії 11.11.2017

УДК 378.147.87(73):61

Наталія СИМОНЕНКО

аспірантка кафедри педагогіки

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,

м. Суми, Україна

e-mail: simonenko@status-k.sumy.ua

ЗМІСТОВІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

У статті висвітлено змістові основи організації самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах США в умовах інтегрованого навчального плану. Розкрито сутність поняття «горизонтальна та вертикальна інтеграція» в медичній освіті та проведено контент-аналіз курикулумів вищих медичних навчальних закладів США. Розглянуто сутнісні характеристики кожної з виокремлених моделей навчальних планів, змістові пріоритети медичних шкіл, спрямовані на самостійну підготовку студентів-медиків, та висвітлено переваги у процесі вивчення теоретичних та клінічних дисциплін з точки зору навчальної доцільності. Доведено, що мета інтеграції полягає в зменшенні змістової перевантаженості дисциплін та кількості лекцій, розширенні функцій самостійної роботи, запровадженні раннього клінічного досвіду. З'ясовано, що самостійна робота в інтегрованому навчальному плані організовується за допомогою проведення самостійного наукового дослідження студента, яке відповідає його професійним інтересам та цілям і відбувається протягом чотирьох років навчання у медичній школі та шляхом запровадження елективних дисциплін на старших курсах.

Ключові слова: організація самостійної роботи, студенти-медики, змістові основи, інтегрований навчальний план, вища медична освіта США.

Самостійна робота є обов'язковим компонентом освітньої програми з підготовки американських студентів-медиків, що має на меті набуття професійних умінь та навичок, які знадобляться їм у навчанні протягом життя. Важливим аспектом дослідження організації самостійної роботи студентів у вищих медичних закладах США є аналіз її змістових основ – передбачених навчальними програмами та планами елементів змісту медичної освіти, спрямованих на самостійну підготовку студентів. З метою визначення змістових пріоритетів медичних шкіл зосередимо увагу на дослідженнях американських вчених і розглянемо діяльність провідних закладів медичної освіти США.

Проблемою організації самостійної роботи студентів займалися та займаються вітчизняні вчені Т. Балицька, О. Котова, Т. Пашенко, І. Руднева, І. Сулім-Карлір, Є. Танько та ін. Значний внесок у розроблення навчальних планів, що використовують для формування професійно важливих умінь студентів-медиків, здійснили Р. Бейкер, Д. Керн, П. Томас, Ч. Фрідмен, та ін. Над проблемою впровадження інтегрованого навчального плану в медичну освіту працювали Р. Гарден, Д. Ірбі, Р. Фогарті. Поза увагою дослідників залишилася проблема вивчення змістових основ організації самостійної роботи студентів-медиків, що й зумовило її вивчення.

Мета статті полягає в аналізі змістових основ організації самостійної роботи студентів у вищій медичній освіті США.

Протягом останніх двох десятиліть навчальні плани медичних шкіл США зазнали значних змін, оскільки замість традиційних курсів теоретичної та клінічної підготовки студентів-медиків з'явилися нові моделі інтеграції навчальних дисциплін, які спрямовані на підготовку лікаря, здатного самостійно навчатися упродовж усієї кар'єри. Як зазначають американські дослідники Р. Дрейк і Д. Макбрайд, рушійними силами реформування навчальних планів медичних шкіл США за останні 15 років стало бажання скоротити кількість контактних годин та додати кількість годин для самостійної роботи, зменшуючи кількість лекцій і перевантаженість курсів за рахунок збільшення кількості занять, які залучають інтерактивне навчання та інтеграції різних предметів, раннього контакту з викладачами-клініцистами, використання електронних ресурсів. Зменшення кількості лекцій та акцентування уваги на самостійній роботі досягаються за рахунок застосування проблемного навчання, інтеграції навчальних планів, запровадження інтерактивних занять у малих групах, проведення семінарів самими студентами, застосування інтернет-технологій при викладанні матеріалу і т. д. [4, 314].

На думку Д. Полсена та Б. Клемент, інтеграція навчальних планів – це обов'язок не тільки академічних департаментів, а й центральних органів управління навчальних закладів за зовнішньої підтримки Комітету по взаємодії в сфері медичної освіти, який покладає відповідальність за розроблення,

виконання й оцінювання узгодженого та скоординованого навчального плану підготовки медичного працівника на комітет по навчальних планах, а професорсько-викладацький склад несе відповідальність за детальний дизайн та впровадження компонентів навчального плану [4, 333]. Зазначимо, що навчальний план програми медичної освіти має включати можливості для елективних курсів, згідно з особистими інтересами студентів. Зміст навчального плану повинен забезпечувати студентів-медиків можливістю досягати таких характеристик та компетенцій, які дозволяють їм активно і самостійно навчатися, що веде до навчання протягом усього життя. В інтегрованому навчальному плані студенти мають більше свободи та можливостей вибору дисциплін, які становлять найбільший інтерес для майбутнього медика, що збільшує мотивацію до навчання та сприяє формуванню навичок самостійної роботи. Включення у навчальний план клінічних дисциплін з першого року навчання (вертикальна інтеграція) також сприяє підвищенню цікавості студентів до навчання, встановленню зв'язку теорії та практики медицини, зменшенню змістового навантаження курсів.

Традиційно, навчальні плани медичних шкіл побудовані за принципом поділу на два роки вивчення переважно фундаментальних наук та два роки клінічної практики. У цій моделі навчальний план фундаментальних наук зазвичай складається з незалежних курсів, таких як анатомія, ембріологія, нейробіологія, клітинна біологія / гістологія, фізіологія, біохімія, мікробіологія, фармакологія та патологія. Проте ефективність цього підходу була поставлена під сумнів в останні роки, що викликало заклик до інтеграції фундаментальних та клінічних наук в нову парадигму медичної освіти [7, 157]. Отже, замість поділу чотирирічної програми медичних шкіл на два курси теоретичної підготовки та два курси клінічної практики, пріоритетною у розвитку медичної освіти у XXI столітті стала інтеграція теоретичних та клінічних дисциплін.

Дослідники П. Енгл-Гіллз та К. Вінберг вважають, що навчальна програма, орієнтована на зміст, була ефективною для підготовки лікарів у стабільних умовах. Мета сьогодишньої професійної освіти полягає в підготовці фахівців, які готові до практичної діяльності і самостійної роботи у середовищі, що постійно змінюється та розвивається. Отже, у сучасному середовищі інтегрований навчальний план є відповідною педагогічною стратегією для підготовки професіоналів у галузі медичної практики [16, 99].

Інтегрований навчальний план може сприяти формуванню компетенції у складних формах

практики, якщо він побудований відповідно до таких умов: 1) об'єднання навчальних напрямків за тематичним принципом організації; 2) плану демонстрації взаємозв'язку між поняттями, принципами та темами; 3) структурованого, але гнучкого графіку; 4) застосування навчальних заходів, які проводяться у малих групах; 5) використання широкого кола інформаційних ресурсів; 6) акценту на завданнях та комплексній оцінці. Діапазон стратегій інтеграції може бути застосований до всього навчального плану, окремого аспекту навчання або будь-якого модуля чи його частини, і може бути використаний у невеликих та великих групах студентів [16, 101]. Зауважимо, що саме інтеграція навчальних планів допомагає економити час, встановлюючи зв'язки між різними предметами, уникаючи зайвих повторень, звільняючи час для самостійної роботи. Моделі навчального плану дозволяють візуалізувати поточні та передбачувані формати навчальних програм з використанням двох основних компонентів навчального плану: часу та теоретичних і клінічних дисциплін. Тут включаються відповідні моделі – горизонтальна та вертикальна інтеграція.

Горизонтальна інтеграція визначається сучасними дослідниками як інтеграція різних дисциплін, але протягом визначеного періоду часу. Наприклад, поєднання окремих дисциплін, як правило, базових наук, у єдиний, річний вступний курс (на першому курсі це може бути поєднання анатомії, фізіології, біохімії та нейробіології в одну дисципліну), що сприяє зменшенню надмірності у змісті та іспитах і збільшенню часу для самостійної роботи. Один з перших прикладів горизонтальної інтеграції – це досвід університету Мак-Мастера, де вперше відбулось горизонтальне об'єднання курсів у «міждисциплінарні блоки», до початку вивчення клінічних дисциплін. Вертикальна інтеграція являє собою інтеграцію за часом, тобто об'єднання основних та клінічних наук [2, 314]. Це означає, що вивчення основних наук відбувається в контексті клінічної та професійної практики.

Американська дослідниця А. Ратка вважає, що горизонтальна інтеграція зв'язує різні предметні області, в той час як вертикальна інтеграція поєднує основні та клінічні науки. Навчальний процес, заснований на інтеграції, приводить до покращення збереження знань, адже інформацію, отриману поза змістом та непов'язану з досвідом, складно запам'ятати і застосувати в реальних життєвих ситуаціях [10]. Зауважимо, що інтеграція необхідна для запобігання перевантаженню інформацією, оскільки у традиційному навчальному плані навчання відбувається в контексті

дисциплін, які мають недостатні тематичні та міжпредметні зв'язки, які є необхідними для створення доступних знань та застосування в нових ситуаціях. Інтегруючи дисципліни та основні і клінічні науки, студенти мають більше можливостей та часу на проведення самостійних досліджень, причому протягом всього навчання у медичній школі.

Завдяки інтегрованому навчальному процесу студенти навчаються надавати медичні послуги, що ґрунтуються на доказовій медицині, а також аналізувати та застосовувати інформацію; бути творчими, інноваційними та компетентними. Інтеграція, як освітня стратегія, змінює формат використання аудиторних годин від неефективної лекції до високоефективного формату активного навчання. У цьому інноваційному навчальному середовищі студенти вчаться ефективно використовувати велику кількість інформації, критично думати, раціоналізувати, синтезувати фактичну інформацію та вирішувати проблеми [10]. Крім того, процес інтегрованого навчання створює умови для більш активної взаємодії та поглиблення зв'язків студентів з викладачами; розвиває інтелектуальні сили студентів; реорганізує реалізацію навчального змісту; посилює зв'язок між різними дисциплінами (основними та клінічними), факультетами та студентами; сприяє принципам навчання протягом усього життя та подальшому професійному розвитку [10], які ґрунтуються на активній самостійній роботі протягом усієї професійної діяльності. У тісній співпраці з викладачами студент сам планує навчальну діяльність, вчиться застосовувати теоретичну інформацію у контексті клінічної практики, використовувати наявні ресурси, раціонально використовувати час, тощо.

Отже, горизонтальна інтеграція об'єднує дисципліни та теми (всередині теоретичних і клінічних дисциплін), а вертикальна інтеграція об'єднує основні та клінічні науки. Мета інтеграції полягає в зменшенні змістової перевантаженості дисциплін та кількості лекцій, збільшенні годин для самостійної роботи, запровадженні раннього клінічного досвіду.

Контекстний дискурс-аналіз та контент-аналіз курикулумів вищих медичних навчальних закладів США дав змогу констатувати, що інтегрований навчальний план запроваджено у більшості медичних шкіл. Ми дослідили навчальні плани медичної школи Стенфордського університету, медичної школи Каріліона штату Вірджинія, медичного коледжу університету Центральної Флориди, школи медицини та біомедичних наук імені Джейкобса університету в Буффало, медичного

коледжу університету Цинциннаті, медичної школи університету Дьюка та медичної школи імені Уоррена Альперта Браунівського університету [14; 11; 8; 15; 12; 1; 5; 6; 9; 3; 13].

Самостійна робота є невід'ємною частиною інтегрованого навчального плану закладів медичної освіти і наскрізно пронизує його як вертикально, так і горизонтально. Медичні школи в США використовують інтегрований навчальний план для зміщення акцентів з дидактичної освіти, орієнтованої на педагогів, на інтеграцію фундаментальних наук, підвищуючи значимість клінічних дисциплін та розширюючи функції самостійної роботи. Самостійна робота в інтегрованому навчальному плані організовується за допомогою проведення самостійного дослідження студента, яке відповідає його професійним інтересам та цілям, включено до розкладу і проводиться протягом чотирьох років навчання у медичній школі. Завдяки інтеграції студенти мають більш гнучкі графіки навчання та більше часу на самостійну роботу.

Навчальний план Стенфордського університету інтегрує базову науку та клінічний досвід з поглибленим вивченням та самостійним дослідженням протягом навчання у медичній школі. Бар'єри між дисциплінами розмиті шляхом змішування елементів дослідження, фундаментальної науки та клінічної практики в рамках індивідуальних освітніх блоків, які називаються науковими концентраціями (Scholarly Concentration – SC) [14].

Програма «Наукова концентрація» є обов'язковим, структурованим складником змісту медичної освіти, що сприяє поглибленому вивченню предметів і підвищенню загальної ерудованості студентів, надає їм можливість отримання (за допомогою викладача-ментора) досвіду наукової роботи у сфері індивідуального інтересу в поєднанні зі структурованими курсами. Цей компонент навчального плану розвиває критичне мислення, вміння оцінювати нові дані та сприяє отриманню практичного досвіду роботи з методами, за допомогою яких збирається нова наукова інформація. Програма має 15 напрямків навчання: 8 основних та 7 областей застосування (прикладних). Студенти мають вибрати один з 8 основних напрямків, які призначені для формування навичок і вибору засобів, які можуть бути застосовані до вирішення важливих проблем охорони здоров'я [14].

У Медичній школі Каріліона штату Вірджинія дослідницька програма є інтегрованою протягом чотирьох років навчання і закінчується публікацією наукової роботи. Перший рік навчального плану по роботі з проектом зосереджений на інформуванні

студентів щодо забезпечення первинними інструментами, необхідними для виконання дослідницького проекту. Студенти отримують 4,5 години науково-дослідного інструктажу щотижня. У рамках цього навчального часу вони продивляються «Презентації наживо» від викладачів факультету, які висвітлюють дослідницькі можливості, доступні для студентів школи. Блок, що складається з семи тижнів позапланових годин, включений в розклад студентів [11].

Протягом другого курсу викладачі факультету проводять додатковий інструктаж, зосереджуючи увагу на таких сферах, як юридичні питання, нормативні акти, етика, тощо. Після затвердження проекту студентам надається час у 14-тижневому блоці між другим та третім роками навчання на виконання основної частини експериментів та збору даних для своїх проектів. Протягом третього та четвертого років навчання студенти продовжують роботу над своїми дослідними проектами у блоках навчання, які складають від 2 до 4 тижнів між клінічною практикою. На четвертому році пишеться рукопис роботи, що презентується на національних та міжнародних конференціях. Загалом, у навчальному плані школи зарезервовано понад 1200 годин на виконання досліджень [11]. Зазначимо, що такий компонент навчального плану, як самостійне дослідження формує у студента навички самостійної роботи та сприяє інтеграції клінічних та теоретичних дисциплін.

У навчальному плані медичного коледжу університету Центральної Флориди самостійна робота посідає важливе місце, оскільки всі студенти спеціальності «медичний лікар» повинні виконати самостійний дворічний дослідницький проект за допомогою модуля «Цілеспрямоване дослідження та дослідницький досвід» (Focused Inquiry and Research Experience – FIRE), який охоплює 38 тижнів першого року та 27 тижнів другого року навчання [8].

Основна мета цього модуля полягає у забезпеченні та полегшенні для студентів можливостей для отримання безпосереднього досвіду участі в наукових дослідженнях, які дозволяють їм розвивати навички інтелектуальної допитливості, що застосовуються у медичній практиці. Дослідницький проект може бути пов'язаний з будь-якою сферою інтересів студента у галузі медицини, де може бути визначений кваліфікований науковий керівник з числа викладачів факультету. Навчальна програма включає навчання та інструментарій для успішного та ретельного розроблення самостійного науково-дослідного проекту [15].

Навчальна програма першого курсу спрямована на засвоєння змісту освіти під час офіційно

запланованого навчального часу (F2F), а також гнучких методів онлайн-навчання під керівництвом наукового керівника. На другому курсі модуль FIRE продовжується, студенти завершують свої дослідні проекти і представляють їх результати у вигляді презентації на конференції FIRE [15].

На четвертому курсі студенти можуть проходити практичне стажування в будь-якій основній області – внутрішня медицина, сімейна медицина, хірургія, психіатрія, педіатрія, неврологія, акушерство та гінекологія, невідкладна медицина або критична допомога (проводиться в афілійованих лікарнях). Передбачено 7 факультативів (до 4 з них можуть проводитися в затверджених установах поза кампусом, і не більше 4 факультативів дозволено проходити в одній і тій же області). Три залишкових блоки четвертого курсу можуть бути використані для інших факультативних курсів, самостійної роботи, подальших досліджень, співбесід для вступу до резидентури [8]. На нашу думку, саме свобода вибору студента теми дослідження, факультативів за інтересами, застосування гнучких методів навчання, забезпечення консультування викладачів у зручний для студентів час, офіційне планування розкладу для самостійної роботи надають студентам ефективні можливості навчатися самостійно.

Для студентів школи медицини та біомедичних наук імені Джейкобса університету в Буффало існує безліч можливостей для проведення самостійних наукових досліджень у сфері професійного інтересу студента. Дослідження можна проводити під керівництвом ментора протягом літа між першим та другим роками навчання, на другому курсі або обирати виконання дослідного проекту в якості елективного курсу на третьому чи четвертому році навчання. Студентам-другокурсникам пропонуються п'ять галузей для проведення самостійного наукового дослідження: кардіологія, невідкладна медицина, сімейна медицина, інфекційні хвороби, мікробіологія та імунологія, педіатрія. Виконання досліджень студенти поєднують з клінічною практикою [12], що свідчить про вертикальну інтеграцію.

Медичний коледж університету Цинциннаті пропонує програму медичних студентів-науковців (Medical Student Scholars Program), яка охоплює курси «Здоров'я дітей та підлітків», «Невідкладна допомога», «Кардіологія», «Здоров'я людей похилого віку», «Неврологія», «Психіатрія та поведінкова неврологія», «Жіноче здоров'я». Студенти, залучені до програми, під керівництвом наставника отримують навчальний досвід у сфері найбільшого інтересу, а також беруть участь у

клінічних і дидактичних заходах, які виходять за межі необхідних компонентів навчального плану медичної школи [9].

Інтегрований навчальний план перших двох років навчання у медичному коледжі представляє собою поєднання базових теоретичних дисциплін і курсів з клінічної підготовки. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує дисципліна «Навчальні спільноти» («Learning Communities»), загальна мета якої – забезпечити таку клінічну освіту, яка допоможе інтегрувати всі аспекти навчального плану протягом перших двох років медичної школи. Основними цілями дисципліни є: формування навичок вирішення клінічних проблем, критичного мислення та самостійної роботи; відповідне застосування наукової літератури; демонстрація навичок та стратегії, щоб навчати інших студентів (що готує їх до кар'єри менторів). Дисципліна запроваджена задля формування навичок самостійної роботи студентів на самому початку навчального плану і подальшого застосування їх протягом усього навчання [5].

Третій рік навчання присвячений клінічній практиці, яка складається з 7 обов'язкових предметів та 14 факультативних дисциплін на вибір [6]. На четвертому році студент має двомісячне стажування (Acting Internship – AI) в стаціонарі під керівництвом резидента або лікаря і 8 тижнів навчання обов'язкових предметів; 16 тижнів студенти відвідують елективні курси в межах університету та 8 факультативів поза його межами [1].

Метою студентів першого курсу університету Дьюка є ознайомлення з основними принципами кожного предмету протягом 45 кредитів у затвердженій базовій навчальній програмі. Керівними принципами організації навчального процесу першого року навчання є: 1) інтеграція матеріалу в межах курсу та між курсами; 2) робота у малих групах, застосування активних та інтерактивних можливостей навчання, включаючи семінари, гуртки та навчання в команді; 3) включення у навчальний план часу для самостійної роботи (як правило, півдня, не включеного до навчального плану часу на тиждень). Крім того, протягом перших трьох років студенти вивчають практичний курс (Practice course), призначений для впровадження у змістові елементи навчального плану клінічних дисциплін, який робить акцент на поєднанні прогресивних знань і компетенцій [3, 53–54].

Другий рік присвячений вивченню клінічних дисциплін і складається з 56 кредитів у затвердженій навчальній програмі з клінічної науки. Навчальний план складається з курсу клінічної майстерності, восьми курсів клінічної практики, міжпредметного курсу 204C (Охорона здоров'я у

світі та політика в галузі охорони здоров'я), двох факультативів, розрахованих на два тижні, практичного курсу та курсу клінічної оцінки [3, 54].

На третьому й четвертому курсах студенти виконують наукове дослідження протягом 10, 11 або 12 місяців; відвідують сім елективних курсів з клінічних дисциплін; чотиритижневий «Кепстоун курс» (capstone course). До початку наукового дослідження студенти можуть вибрати від одного до трьох курсів з клінічних дисциплін [3, 54].

Метою наукового дослідження є надання студенту можливості провести глибоку самостійну наукову розвідку та зосередити увагу на цікавій для нього темі. За допомогою радників програма будується таким чином, щоб охопити сферу концентрації студента (an area of concentration). Досвід наукового дослідження включає в себе наукове керівництво, консультації та написання роботи. Під час виконання наукового дослідження студент повинен отримати 36 кредитів (з них 3 кредити з клінічних дисциплін), а також зобов'язаний здати модулі з етики дослідження та медичної статистики, середньострокову доповідь про успішність, та підготувати усну презентацію на День Досліджень студентів-медиків [3, 55]. На четвертому курсі студенти вибирають елективні курси, доступні для всіх студентів, з акцентом на обрану спеціалізацію (наприклад, первинна медична допомога, нейрохірургія, ортопедія, тощо) [3, 56]. Отже, програма самостійного наукового дослідження вплетена до навчального плану горизонтально та вертикально. Час для самостійної роботи офіційно заплановано у розкладі, а студенти мають право використовувати його на свій розсуд, обираючи теми, модулі, елективні дисципліни за інтересами.

Медична школа імені Уоррена Альперта Браунівського університету пропонує «Програму наукових концентрацій» («Scholarly Concentrations Program») для самостійної роботи студентів та надає можливість відвідати поза основною програмою заняття з 13 предметів, що відносяться до медицини, але мають міждисциплінарний характер. Це такі курси, як «Геронтологія», «Біомедична інформатика», «Населення, недостатньо охоплене медичним обслуговуванням», «Глобальне здоров'я», «Політика охорони здоров'я», «Інтегративне здоров'я та споглядальна практика», «Охорона здоров'я та захист прав ЛГБТ», «Медична освіта», «Медичні гуманітарні науки та етика», «Медичні технології, інновації та підприємництво», «Лікар-комунікатор», «Трансляційне дослідження в медицині», «Репродуктивне здоров'я жінки». Програма передбачає активну самостійну роботу з кваліфікованим наставником

(ментором) на чолі, відвідування семінарів, лабораторних занять протягом чотирьох курсів навчання. Між першим та другим курсами навчання студенти відвідують літні курси, розраховані на 8–10 тижнів, протягом яких окреслюють чотирирічний план навчання та під керівництвом ментора складають наукову доповідь для свого портфоліо. На другому курсі студенти працюють самостійно над проектом у спеціально відведений для цього час та відвідують курси та семінари, які відносяться до теми проекту. На третьому та четвертому курсах студенти відвідують елективні курси відповідно до обраної теми [13].

Отже, можемо констатувати, що в усіх зазначених навчальних закладах організація самостійної роботи студентів відбувається у вигляді самостійного дослідження та завдяки горизонтальній та вертикальній інтеграції навчальних планів. Наукові дослідження, розраховані на самостійну роботу студентів, проводяться у багатьох медичних школах США. Подібні програми існують в медичній школі Уельського університету («Дослідження») та університету Джорджтауна («Самостійний науковий проект»), школи медицини Західного резервного університету Кейса («Дослід-

ження та Ерудиція»), університету Рутгерса («Самостійний проект») та ін. Інтегрований навчальний план сприяє ефективному залученню студентів до самостійної роботи. Включення програм самостійного наукового дослідження у навчальний план медичної школи для всіх студентів забезпечує механізм інтеграції дослідної та клінічної медицини, підвищує інтерес до навчання, сприяє формуванню навичок самостійної роботи. Програми навчання дозволяють студентам-медикам проводити ретельно продумані самостійні проекти, які не тільки підвищують навички критичного мислення, а й стимулюють творчість й інтелектуальну самостійність студентів. Виконання самостійних досліджень, відвідування самостійно обраних елективних курсів за індивідуальним графіком, вибір викладачів для консультування, офіційно запланований час для самостійної роботи – це елементи навчання, направлені на самостійну підготовку студентів-медиків, які доцільно застосовувати в українській медичній освіті.

Подальшого глибокого дослідження потребують питання, пов'язані з вивченням процесуальних основ організації самостійної роботи студентів вищих медичних закладів США.

References

1. Advanced Training – Fourth Year Requirements. (2017). Retrieved from University of Cincinnati College of Medicine website : <https://med.uc.edu/med-ed/integrated-curriculum/advanced-training>.
2. Brauer D. & Ferguson K. (2015, April). The Integrated Curriculum in Medical Education: AMEE Guide No. 96. Medical Teacher, 37 (4), 312–322.
3. Bulletin of Duke University. School of Medicine. 2017-2018. (2017, June). Retrieved from Duke University School of Medicine website : <https://registrar.duke.edu/sites/default/files/bulletins/2017-18/2017-18/Medical/School/Bulletin.pdf>.
4. Chan L. K. & Pawlina W. (Eds.). (2015). Teaching Anatomy. A Practical Guide. Switzerland : Springer International Publishing.
5. Integrated Basic Sciences and Clinical Courses. (2017). Retrieved from University of Cincinnati. College of Medicine website : <https://med.uc.edu/med-ed/integrated-curriculum/integrated-basic-sciences-clinical-courses>.
6. Integrated Clinical Clerkships. (2017). Retrieved from University of Cincinnati College of Medicine website : <https://med.uc.edu/med-ed/integrated-curriculum/thirdyear>. Klement B., Paulsen D. & Wineski L. (2011, May&June). Anatomy as the backbone of an integrated first year medical curriculum: Design and implementation. Anatomical Sciences Education, 4(3), 157–169.
7. M. D. Program Timeline. (2017). Retrieved from University of Central Florida College of Medicine website : <https://med.ucf.edu/academics/md-program/program-timeline/>
8. Medical Student Scholars Program. (2017). Retrieved from University of Cincinnati College of Medicine website : <https://med.uc.edu/med-ed/integrated-curriculum/medical-student-scholars-program>.
9. Ratka A. (2012). Integration as a Paramount Educational Strategy in Academic Pharmacy. American Journal of Pharmaceutical Education, 76 (2), Article 19. <http://doi.org/10.5688/apje76219>
10. Research. (2017). Retrieved from Virginia Tech Carilion School of Medicine. Research Institute website : <http://medicine.vtc.vt.edu/curriculum/research/>
11. Research Opportunities. (2017). Retrieved from Jacobs School of Medicine and Biomedical Sciences University at Buffalo website : <http://medicine.buffalo.edu/education/md/curriculum/research-opportunities.html>.
12. Scholarly Concentrations Program. (2017). Retrieved from Brown University Warren Alpert Medical School website : <https://www.brown.edu/academics/medical/education/scholarly-concentration-program>. Scholarly Concentrations. MD Program. (2017). Retrieved from Stanford University. Medical School website : <http://med.stanford.edu/md/student-research/scholarly-concentrations.html>
13. Student FIRE Program. (2017). Retrieved from University of Central Florida. College of Medicine website : <https://med.ucf.edu/research/m-d-student-research/fire/>.
14. Van Deven T., Hibbert M. K. & Chhem K. R. (Eds.). (2010). The Practice of Radiology Education: Challenges and Trends. Berlin, Heidelberg : Springer-Verlag.

Наталія Симоненко. Содержательные основы организации самостоятельной работы студентов-медиков в высших учебных заведениях США

В статье освещены содержательные основы организации самостоятельной работы студентов в высших медицинских заведениях США в условиях интегрированного учебного плана. Раскрыта сущность понятия «горизонтальная и вертикальная интеграция» в медицинском образовании и проведен контент-анализ curriculums высших медицинских заведений США. Рассмотрены сущностные характеристики каждой из выделенных моделей учебных планов, содержательные приоритеты медицинских школ, направленные на самостоятельную подготовку студентов-медиков, и освещены преимущества в процессе изучения теоретических и клинических дисциплин с точки зрения учебной целесообразности. Доказано, что цель интеграции заключается в уменьшении содержательной перегруженности дисциплин и количества лекций, расширении функций самостоятельной работы, внедрении раннего клинического опыта. Выяснено, что самостоятельная работа в интегрированном учебном плане организуется посредством проведения самостоятельного научного исследования студента, которое соответствует его профессиональным интересам и целям и происходит в течение четырех лет обучения в медицинской школе и путем введения элективных дисциплин на старших курсах.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы, студенты-медики, содержательные основы, интегрированный учебный план, высшее медицинское образование США.

Simonenko N. Contents of the Organization of the Independent Work of Medical Students in USA Higher Educational Institutions

The article highlights the content of the organization of independent work of students in higher medical educational institutions of the USA under conditions of the integrated curriculum. The essence of the concept of «horizontal and vertical integration» in medical education is revealed and content analysis of curriculums of higher medical educational institutions of the USA is conducted. The essential characteristics of each of the examined models are considered and the advantages are defined in learning theoretical and clinical subjects from the perspective of educational relevance. Both models of integration foster the effective organization of independent work of students in higher medical education in the USA. The curriculum content of the medical education program should be integrated to ensure that medical students achieve the characteristics and competencies of a good and efficient general physician and are capable of active and independent learning that leads to lifelong learning. The aim of the integration lies in decreasing the number of contact hours, reducing lectures and redundancy between courses, increasing time available for independent work and opportunities for early clinical experience. Horizontal and vertical integrations bring clinical relevance to basic sciences, strengthen basic sciences in clinical training and reshape the delivery of curricular content in medical education. It is revealed that independent work of a medical student in the integrated curriculum is organized by conducting an independent scholar research and takes place during four years of study at the medical school. Introduction of elective courses for the senior medical students is the obligatory component for the organization of the independent work of American students.

Key words: organization of independent work, medical students, contents, integrated curriculum, higher medical education of the USA.

Стаття надійшла до редколегії 31.10.2017

УДК. 37.036(018.26)

Ірина СЛЯТІНА

кандидат педагогічних наук,
концертмейстер кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: yuriyshef@rambler.ru

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Стаття присвячена дослідженню питання сучасних підходів до патріотичного виховання учнів підліткового віку.

Національна програма виховання і навчання підростаючого покоління в Україні передбачає підготовку високоморальних громадян, які піклуються про укріплення своєї незалежної Батьківщини, які володіють загальнолюдською системою цінностей та зберігають традиції українського народу.

Розкрито поняття терміну «патріотизм», викладено основні аспекти та завдання розвитку патріотичних нахилів серед учнів. Підкреслено важливість ролі вчителя музичного мистецтва у патріотичному вихованні учнів підліткового віку.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, музичне мистецтво, учні підліткового віку.

На будь-якої стадії розвитку суспільства домінують певні орієнтири на виховання підростаючого покоління. У наш час особливо актуальною стає проблема національно-патріотичного виховання учнів підліткового віку засобами музичного мистецтва. Виховання національної свідомості та засвоєння певних законів гармонійного перебування нас в цьому світі – має стати основою навчально-виховного процесу. На цих поняттях ґрунтується не тільки майбутнє нашої країни, але й особисте внутрішнє «Я», яке неодмінно слід виховувати з самого дитинства.

Питання патріотичного виховання знаходить своє відображення в законодавчих концепціях, що не втратили своєї актуальності й сьогодні але, постійно оновлюючись, вищеперераховані концепції так і не були втілені в реалізацію певних задач та вирішення поданої проблеми [4; 5; 7; 9].

Суспільство завжди потребує розвитку, певних змін, інноваційних перетворень, технологій та концепцій, що допоможуть досягнути поставлене питання та вирішити певну проблему. Освітня галузь також потребує деяких змін, тобто доповнень, уточнень саме виховного характеру.

Події останніх років змушують педагогів більш ретельно ставитися до питання патріотизму серед учнів. Отже, роль вчителя у вихованні дітей посідає першочергової необхідності. Він стає незмінним провідником учнів до країни добра і гармонії, через яку вони досягають здобуті знання. Розвиток патріотизму в дітях це щоденне завдання вчителів, які, звісно, самі мають бути справжніми патріотами й можуть пояснити сутність патріотизму учням.

Патріотичне виховання як основну засаду навчання учнів підліткового віку досліджували такі відомі педагоги-науковці як А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. Педагоги сьогодення продовжують активне вивчення поданої проблеми. Зокрема це: І. Бех, Ю. Бондаренко, П. Ігнатенко, Р. Захарченко, М. Косарева, Л. Крицька, О. Олексюк, О. Онищук, та інші. Дослідження питання формування національних та загальнолюдських цінностей в просторі освітньо-виховного середовища виконуються: О. Вишневським, В. Іванчуком, Л. Рибалко, О. Поповим, А. Троцько, та іншими. З основами патріотичного виховання сучасної молоді нас ознайомлюють такі педагоги сьогодення, як: Л. Вовк, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Г. Яківчук та інші.

Мета статті – розглянути шляхи реалізації сучасних підходів щодо патріотичного виховання учнів підліткового віку.

Підлітковий вік – називається так званим «перехідним». Згідно з цим часто з'являються певні труднощі в стосунках «батьки» – «діти», «вчитель» – «учень», «хлопець» – «дівчина», «учень» – «учень» тощо. Це все відбувається не випадково. Адже ця «перехідність» – не просто «важкий» характер або неправильне виховування батьків. Це, по-перше, викид певних гормонів та фізичні й статеві переміни, які відбуваються в кожній дитині приблизно в один і той же час. Ці роки вважаються особливо складними у порозумінні з дітьми, але ні батьки, ні тим паче вчителі, часто не бажають цього зрозуміти. Проте батькам ще можна пробачити їх некомпетентність у знанні педагогіки, але не вчителям.

У підлітковому віці важливо прививати хлопцям такі якості, як героїзм, безстрашність, стійкість та наполегливість, вони мають бажати відчувати себе справжніми захисниками Вітчизни. А дівчата мають відчувати себе берегинями «домашнього осередку», співати українських народних пісень та читати вірші українських поетів. Роль як хлопців, так і дівчат добре оспівується майже чи не в кожній українській народній пісні. От чому вчителеві музичного мистецтва необхідно привчати учнів до їх прослуховування не тільки в стінах класу, але й вдома. Отже, учень-підліток потребує значної уваги вчителя, як з боку навчання, так і з боку виховання. Від вчителя потрібен особливий методичний вплив на дітей, певні уміння зібрати на собі усі погляди та справді зацікавити своїм повчанням. Задля цього також необхідно, щоб вчитель і сам був добре розвинутий у багатьох галузях науки та мистецтва і вмів висловлювати власну думку щодо громадянського питання.

Існують також певні засоби реалізації патріотичного виховання учнів, які полягають у створенні відповідних умов на заняттях, позакласних годинах та заходах. Вагомою ланкою для формування патріотичних нахилів є звертання до славної доби Козацтва. Сучасна молодь, як відомо, знає про козаків дуже мало, вважаючи їх лише воїнами-захисниками. Насправді основна мета козаків мала в собі набагато більше значення, ніж просто захист рідної землі. Достовірно відомо, що козаки мали надзвичайні здібності, що допомагали їм у боротьбі з ворогами. Їх феноменальність справді вражає, але, звісно, вкрита таємничою завісою, адже хоробрі воїни добре приховували свої можливості, тим самим не дозволяючи себе викрити. Своім обов'язком вони вважали не тільки ідеальну військову підготовку, а й державно-політичні, культурно-історичні та психолого-педагогічні аспекти. Незрівнянна сила та мудрість, велич та могутність – ось головні характерні риси козацького війська. Отже, своїм прикладом козаки якнайліпше зможуть показати справжню патріотичну насагу, що пройшла крізь століття. Надання учням необхідної інформації з цієї теми неодмінно зацікавить їх та наддасть можливість підвищити рівень патріотичної свідомості.

Для вчителя музичного мистецтва повинно існувати кредо педагога-гуманіста В. О. Сухомлинського «Я, як вчитель, на своїх уроках намагаюсь приділяти велику увагу громадянина-патріота, і перш за все вихованню людини!» Педагог був переконаний, що ефективну виховну роботу школа може будувати лише на основі тисячолітнього досвіду народної педагогіки, культурно-

історичних традицій і звичаїв. При цьому в учнів формується «корінь духовності», «серцевина людини – любов до Батьківщини». Духовне багатство особистості, як вважав Сухомлинський, – це передусім частина духовного багатства нації. Він рішуче вимагав найдбайливішого ставлення до духовних скарбів народу, вирішальними з яких він вважав традиції виховання підростаючих поколінь [10].

Отже, патріотичне виховання – це запорука стабільності та всебічного розвитку будь-якої країни в її майбутньому. Але, спершу, необхідно визначитися із значенням самого поняття «патріотизм».

Патріотизм (з грец. співвітчизник та з лат. – батьківщина) – громадянське почуття, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури, готовність діяти в інтересах вітчизни та постати на її захист у разі необхідності [8].

Таким чином визначення даного слова саме виставляє перед вчителем завдання щодо розвитку патріотичних нахилів серед учнів: вивчення національної української культури; знаходження в ній певних особливостей, притаманних лише цій національності; розповідь про героїчні вчинки вітчизняних військовиків; пояснення ролі захисника вітчизни в теперішньому і майбутньому держави тощо.

Існує сучасне розуміння поняття «патріотизму». Воно є різнобарвним та неоднозначним. Це пояснюється складною природою даного явища та різноманітністю форм проявлення його. Скільки б різноманітних розумінь даного терміну не було, та головне в усіх них – це особиста повага та любов до рідної землі, яка повинна бути в серці кожної людини.

Не дарма Я. Л. Коменський вважав, що основним напрямком виховання повинно бути виховання у дитини прагнення надавати користь своїм послугами. Ця думка відображена у «Великій дидактиці»: «Тоді лише настав би щасливий стан у справах приватних і громадських, якщо б всі перейнялися бажанням діяти в інтересах загального добробуту» [3].

Задля цього саме вчителям необхідно приділяти велику увагу вихованню в учнях моральних, етичних, естетичних якостей, колективізму, шанобливого ставлення до людей поважного віку, своїх батьків та історії рідної землі, тобто, заохочувати дітей самостійно цікавитися традиціями та звичаями України, регіону, де учні проживають; історичними пам'ятками рідного міста тощо.

Видатний педагог А. С. Макаренко також визначав, що «патріотизм» – це не тільки «героїчний

спалах», а й тривала, болісна робота, часто навіть дуже важка, нецікава, брудна» [6]. Загалом так і відбувається – діти виростають та, не знаючи, куди їм себе подіти та що їм дійсно подобається, починають навчатися зовсім не в тій галузі, в якій би він міг найефективніше себе проявити. Саме тому ще одне важливе завдання вчителів розкрити індивідуальні здібності своїх учнів. Чим більше підлітків знайдуть себе на початку свого життєвого та творчого шляху, тим більше вони встигнуть зробити на благо своє та держави.

Завдання в цьому аспекті вчителя музичного мистецтва розкрити можливий творчий потенціал кожного зі своїх учнів. Для нашої країни ці «знахідки» є дуже важливими, тому що саме у справжніх майстрах своєї справи полягає надія на щасливе майбутнє України.

Ще одним важливим завданням вчителя музичного мистецтва є створення допоміжних образів, пов'язаних з рідним краєм, народною музикою, рідним словом, українськими піснями та символікою. На перший погляд, непомітні символи Прапора, Гербу та Гімну, які повинні бути в кожному класі будь-якої школи, насправді неабияк впливають на свідомість та підсвідомість учнів. А нагадування про кожен з цих символів та загальний спів Гімну взагалі привчить учнів з самого малку поважати рідну країну.

На уроках музичного мистецтва дуже доречно використовувати усілякі наочні матеріали, які б включали в себе хоча б маленьку часточку українського колориту: вишиванку, пшеничний колос, квіти барвінку, маку або мальви, народні інструменти (сопілку, ліру, свиріль, дрибну та ін.) – все це невимушено запам'ятовується учнем тощо. Саме тому урок музичного мистецтва – може за бажанням та при великій праці вчителя стати найефективнішим патріотично-виховним уроком, на якому учні усіма своїми рецепторами відчують дух української національної культури.

Патріотичне почуття за думкою К. Д. Ушинського «останнім гине навіть у лиходії». А завдання і батьків і вчителів – не дозволити цій «лиходії» статися, щоб ніщо не змогло похитнути пошани підростаючого покоління до своєї держави та культури. Таким чином, виховання патріотизму вимагає систематичного глибокого розвитку та збагачення усіх сторін виховної роботи, задля перетворення учнів на справжніх патріотів.

На заняттях музичного мистецтва, також як на інших предметах, вчитель має керуватися де-

якими принципами виховного процесу зі специфікою саме патріотичного виховання:

- розвиток суспільства та події, які в ньому відбуваються як обумовленість патріотичного виховання;
- застосування форм, методів, прийомів, засобів, змісту патріотичного виховання в залежності від вікових та індивідуальних особливостей кожного з учнів;
- органічний зв'язок і діалектична єдність між змістом позашкільних та позакласних заходів і навчальним матеріалом;
- звертання вчителя до нових концепцій щодо організаційних моментів та нове розуміння ним основних педагогічних понять під час впровадження на уроці патріотично-виховних заходів;
- інтеграція патріотичного виховання з іншими видами виховних робіт;
- створення вчителем сприятливої психологічної атмосфери на уроці музичного виховання та особистого позитивного ставлення до учнів під час проведення патріотично-виховних заходів;
- сприяння з боку вчителя сумісної з сім'єю дитини патріотично-виховної роботи.

Суспільство завжди потребує розвитку, певних змін, інноваційних перетворень, технологій та концепцій, що допоможуть досягнути поставлене питання та вирішити певну проблему. Освітня галузь також потребує деяких змін, доповнень, уточнень саме виховного характеру. Події останніх років змушують педагогів більш ретельно ставитися до питання патріотизму серед учнів. Адже розвиток патріотизму учнів підліткового віку це щоденне завдання вчителів, які, звісно, самі мають бути справжніми патріотами й зуміти пояснити сутність патріотизму учням.

Задля цього саме вчителям необхідно приділяти велику увагу вихованню в учнях підліткового віку моральних, етичних, естетичних якостей, колективізму, шанобливого ставлення до людей поважного віку, своїх батьків та історії рідної землі, заохочувати дітей самостійно цікавитися традиціями та звичаями країни, регіону, де учні проживають; історичними пам'ятками рідного міста тощо

Отже, якість патріотичного виховання учнів будь-якого віку залежить напряду від вчителів, які повинні на кожному уроці невимушено «пророщувати» в серцях дітей паростки патріотизму. Діти – це наше майбутнє, і те, що буде закладено в їх свідомість сьогодні, вони використовуватимуть завтра.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Концептуальні засади формування у школяра особистісних цінностей // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах. Матер. звітної науково-практичної конференції. — К., 1999. — С. 4—8.

2. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис : в 2 т. — К. : Оберіг, 1991. — Т. 1. — 449 с.
3. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. — М. : Учпедгиз, 1955. — С. 161—376.
4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник МО України, 1996. — № 13.
5. Концепція національного виховання // Рідна школа. — 1995. — № 6. — С. 18—25.
6. Макаренко А. С. Педагогическая поэма // Сочинения: В 7 т. — М. : Изд-во АПН, 1957. — Т. 1. — 784 с.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 червня 2015 року № 641 «Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novini/novini/2015/06/16/nacziionalno-patriotichne-vixovannya/>.
8. Новий тлумачний словник української мови. У 4 томах / Укладачі В. Яременко, О. Сліпущко. — К. : Аконіт, 1999. — Т. 3. — С. 223.
9. Основи національного виховання: Концептуальні положення / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук та інш. / за заг. ред. В. Г. Кузя та інш. — К. : Інф.-видавн. центр «Київ», 1993. — Ч. 1. — 152 с.
10. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. — К. : Рад. школа, 1975. — 243 с.
11. Ушинский К. Д. Про народність у громадському вихованні // Вибрані педагогічні твори в 2 т. — К. : Рад. школа, 1983. — Т. 1. — С. 43—123.

References

1. Bekh I. D. Kontseptualni zasady formuvannya u shkoliara osobystisnykh tsinnostei // Vykhovannia patriotyzmu u ditei ta molodi v suchasnykh sotsialno-ekonomichnykh umovakh. Mater. zvitnoi naukoivo-praktychnoi konferentsii. — K., 1999. — S. 4—8.
2. Voropai O. Zvychai nashoho narodu. Etnohrafichnyi narys: V 2 t. — K. : Oberih, 1991. — T. 1. — 449 s.
3. Komenskyi Ya. A. Velykaia dydaktyka // Yzbrannyye pedahohicheskye sochyneniya. — M. : Uchpedhiz, 1955. — S. 161—376.
4. Kontsepsiia vykhovannia ditei ta molodi u natsionalnii systemi osvity // Informatsiinyi zbirnyk MO Ukrainy, 1996. — № 13.
5. Kontsepsiia natsionalnoho vykhovannia // Ridna shkola. — 1995. — № 6. — S. 18—25.
6. Makarenko A. S. Pedahohyheskaia poezma // Sochyneniya: V 7 t. — M. : Yzd-vo APN, 1957. — T. 1. — 784 s.
7. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 chervnia 2015 roku № 641 «Kontsepsiia natsionalno- patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi» [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/usi-novini/novini/2015/06/16/nacziionalno-patriotichne-vixovannya/>.
8. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy. U 4 tomakh / Ukladachi V. Iaremenko, O. Slipushko. — K. : Akonit, 1999. — T. 3. — S. 223.
9. Osnovy natsionalnoho vykhovannia: Kontseptualni polozhennia / V. H. Kuz, Yu. D. Rudenko, Z. O. Serhiichuk ta insh. / Za zah. red. V. H. Kuzia ta insh. — K. : Inf.-vydavn. tsentr «Kyiv», 1993. — Ch. 1. — 152 s.
10. Sukhomlynskyi V. A. Kak vospytat nastoiashcheho cheloveka. — K. : Rad. shkola, 1975. — 243 s.
11. Ushynskyi K. D. Pro narodnist u hromadskomu vykhovanni // Vybrani pedahohichni tvory v 2 t. — K. : Rad. shkola, 1983. — T. 1. — S. 43—123.

Слятина И. А. Современные подходы патриотического воспитания учеников подросткового возраста

Статья посвящена исследованию вопроса современных подходов к патриотическому воспитанию учащихся подросткового возраста. Национальная программа воспитания и обучения подрастающего поколения в Украине предусматривает подготовку высоко нравственных граждан, которые заботятся об укреплении своей независимой Родины, которые обладают общечеловеческой системой ценностей и сохраняют традиции украинского народа. Раскрыто понятие термина «патриотизм», изложены основные аспекты и задачи развития патриотических наклонностей среди учеников. Подчеркнута важность роли учителя музыкального искусства в патриотическом воспитании учащихся подросткового возраста.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, музыкальное искусство, ученики подросткового возраста.

Slyatina I. Modern approaches to patriotic upbringing of teenagers

In this article, the principles of patriotic upbringing of pupils of adolescence, peculiarities and difficulties that may arise during their application will be considered. At each stage of society development certain guidelines to the upbringing of the younger generation are dominated. In our time, the problem of national-patriotic education of adolescent students by means of musical art becomes especially relevant. The definition of the word «patriotism» precisely sets the task for the teacher to develop patriotic inclinations among students: the study of the national Ukrainian culture; finding certain peculiarities inherent only in this nationality; a story about the heroic deeds of military men; an explanation of the role of the motherland's defender in the present and the future of the country. Adolescence has its own peculiarities, both in teaching and in upbringing. But in the teenage period, children comprehend any information very seriously and deeply. Therefore, pupils of adolescence have a good understanding of the surrounding situation in their native country already, they can express their opinion fully and, by analyzing, draw conclusions. That is why, teachers need to pay great attention to the moral, ethical, aesthetic qualities, collectivism, respect for elderly people, their parents and the history of their native land, to encourage children to study their own traditions and customs of the country, the region where the students live; historical sights of the hometown, etc. Consequently, the quality of patriotic education of pupils of any age depends on the direction of the teachers, who must «sprout» the seeds of patriotism in the hearts of children.

Key words: patriotism, patriotic education, art of music, pupils of adolescent age.

Стаття надійшла до редколегії 12.12.2017

УДК 372

Олександра СОКОЛОВСЬКА

доктор філософії в галузі освіти, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті висвітлюються теоретичні основи підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Підкреслюється точка зору вітчизняних і зарубіжних науковців які вважають за необхідність підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Окремо розглядаються педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими потребами. Розкривається роль вихователя у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими потребами. Розглядаються проблеми вихователя у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами у дошкільному закладі. Обґрунтовується доцільність включення дітей з особливими освітніми потребами в колектив здорових однолітків. Аналізуються фактори, що впливають на розвиток дітей з особливими освітніми потребами. Визначаються завданням вищої освіти у підготовці майбутніх фахівців, що відрізняються, насамперед, терпимістю до різних поглядів і переконань, неупередженістю у ставленні до дітей дошкільного віку з особливими потребами. Зазначено, що розвиток системи освіти, її рівень, можливості, спрямованість, кінцеві результати визначаються дією принципів гуманізації і демократизації. Зосереджується увага на вихованні й навчанні в дусі терпимості до дітей з особливими потребами, а це можливо лише в разі отримання освіти з впровадженням новітніх технологій, глибоких знань з педагогіки та психології.

Ключові слова: освіта, освітні потреби, інклюзія, вихователь.

Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами постає на сьогодні особливо гостро в Україні у сфері освіти, яка не готова прийняти на себе зобов'язання навчати дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах в тому числі і дошкільних.

В умовах інтеграції української освіти і науки у світовий освітній простір, її реформування і становлення на принципах гуманізму, здоров'язберігаючого простору й соціально-адаптованої компетентності важливою проблемою стає підготовка фахівців, упровадження новітніх технологій, цільових науково-педагогічних досліджень у практику діяльності навчальних закладів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Важливим завданням вищої педагогічної освіти є випереджувальна професійна підготовка фахівців, ліквідація розриву між змістом педагогічної освіти й досягненнями педагогічної науки і практики. Особливо гострою в руслі реалізації пріоритетів сучасної освіти постає проблема підготовки вихователів до роботи з дітьми з особливими потребами. Проблема включення дітей з особливими освітніми потребами в колектив здорових однолітків сьогодні набуває неабиякої актуальності. Розробка методик і технологій роботи в умовах інклюзивної групи дітей потребує від вихователя дошкільного закладу вивчення і впровадження класич-

ної спадщини видатних педагогів, новітніх досягнень в галузі психології і педагогіки.

Очевидно, що успішне розв'язання цієї проблеми сприятиме створенню повноцінного неперервного середовища для навчання, виховання й розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами.

Діяльність майбутнього вихователя з позиції системного підходу, включає взаємопов'язані між собою різні види діяльності. Перш за все, це встановлення доброзичливих відносин та залучення дошкільників з особливими освітніми потребами до колективу здорових дітей.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема підготовки вихователя до педагогічної взаємодії з дітьми 2–7 річного віку досліджується в різних наукових аспектах. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають теоретико-методичні основи фахової підготовки педагогів у вищих навчальних закладах (О. Абдулліна, О. Акімова, Р. Гуревич, С. Гончаренко, І. Зязун, О. Куцевол, В. Сластьонін, В. Шаков, О. Шестопалюк, І. Шоробура); навчання дітей дошкільного віку (А. Богуш, І. Лапшина, П. Поніманська, О. Проскура, Т. Степанова).

Зокрема, такі вітчизняні та зарубіжні автори, як Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, Г. Кедровіч, Г. Козлакова, Е. Лузик, Ю. Магибиць, Е. Полат, І. Роберш, С. Свириденко, О. Співаковський,

С. Томисон, А. Хуторський у своїх працях висвітлюють теоретичні та методичні аспекти раціонального використання новітніх технологій в роботі з дітьми з особливими потребами.

Теоретичні засади організації інклюзивного навчання стали предметом досліджень В. Синьова, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Назарової, В. Тарасун, І. Хафізулліної, Ю. Шумилівської. Практичним аспектам організації інклюзивного навчання присвячені праці О. Мартинчука, М. Захарчука, С. Алексєєнко, І. Демченко, М. Хайруддінова.

Різноаспектні характеристики дітей із інтелектуальними порушеннями вивчені достатньо широко. Дослідження видатних дефектологів (Т. Власова, В. Лубовський, І. Марковська, У. Ульяновова), зробили великий внесок в розвиток даної галузі педагогічної науки і дозволили виділити, як загальні специфічні особливості цієї категорії дітей, так і особливості освітньої роботи з ними. У вітчизняній спеціальній педагогіці розвиток, навчання й виховання дітей з інтелектуальними порушеннями стали предметом досліджень таких вчених, як І. Бех, В. Бондар, Л. Вавіна, А. Висоцька, І. Єременко, В. Липа, В. Синьов, Н. Стадненко, В. Турчинська, О. Хохліна.

Останніми роками дослідники приділяли велику увагу проблемі спілкування дошкільників (З. Богуславська, Л. Галігузова, М. Денисова, Д. Ельконін, М. Кистяківська, М. Лісіна, О. Смірнова, Н. Фігурін, Ф. Фрадкіна). Особливості спілкування дітей, що мають освітні потреби, зокрема розумову відсталість, досліджували такі вчені, як Д. Аугене, Т. Власова, Ж. Головіна, В. Лубовський, М. Певзнер, С. Рубінштейн, О. Слеповіч, У. Ульяновова.

Ми обрали дослідження проблеми, що виникає у підготовці майбутніх вихователів для дошкільних навчальних закладів в організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та сприяння усвідомленому засвоєнню студентами педагогічних ідей В. Сухомлинського, М. Монтесорі, формування інтересу до історико-педагогічної спадщини її переосмислення і творчого використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Забезпечення таких умов життєдіяльності для дітей з особливими потребами за яких вони зможуть адаптуватись в колектив здорових дітей.

Із вище сказаного логічно випливає необхідність використання історико-педагогічної спадщини у підготовці майбутніх вихователів ДНЗ які визначаються широкою загальною і педагогічною ерудицією. Зокрема, питання філософії освіти, психології в поєднанні із знаннями європейських і світових педагогічних систем. Зміст дошкільної освіти згідно Базового компонента полягає в

утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розвитку її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб дітей з особливими потребами, забезпеченні загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків дітей і навколишнього середовища, суспільства і природи.

Навчальний і виховний процес у вищій школі спрямований на формування фахівця високої кваліфікації. Формується особа майбутнього фахівця – її світогляд, ідейно-політичні переконання, моральне обличчя, загальна культура, і на цій основі набуваються фахові знання, виробляється система професійних умінь і навичок в тому числі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Метою вищого навчального закладу є підготовка фахівців, здатних після здобуття відповідної освіти включитися у виробничу діяльність, вирішувати виробничі або наукові завдання і відповідати за їх вирішення. Результативність такої системи вимірюється соціальною та професійною адаптацією випускників це, у свою чергу, зумовлює необхідність засвоєння майбутніми фахівцями новітніх знань з педагогіки, психології, ознайомлення із сучасними інформаційними технологіями, а також максимальним розвитком активності та самостійності студентів.

Навчально-виховний процес зорієнтований на оволодіння методами самостійної навчальної і науково-дослідної роботи, переходом освіти в самоосвіту, наявністю системи ціннісних відносин, що вже склалися.

Педагогічний процес стає ефективним, коли діяльність викладача, його вплив на студентів відповідає їхнім пізнавальним можливостям і характеру діяльності. Необхідні студентам якості для їхньої майбутньої професійної діяльності, найбільш успішно формуються тоді, коли весь зміст навчально-виховного процесу наближений до умов практичної діяльності майбутніх фахівців. Тому має бути насиченим професійним змістом і проходити в ситуаціях наближених до педагогічної діяльності, тобто до умов дошкільного навчального закладу в які включається випускник після завершення навчання.

У системі дошкільної освіти, як і в системі освіти в цілому, відбуваються істотні зміни. Видатний педагог В. Сухомлинський вважає, що «Гуманність, чуйність до людини, готовність прийти їй на допомогу – це елементарні риси людяності, порядності мають стати надбанням, особистим моральним багатством кожного вихованця» [9, 446]. Гуманістичні концепції сучасної освіти у своїй основі спираються на систему принципів, що визначають необхідність глибокої поваги, турботи, любові до кожної дитини, в тому числі і

до дитини з особливими потребами, здатності вихователя бачити в кожній дитині індивідуальність і забезпечувати умови для виховання її як особистості. За глибоким переконанням Василя Олександровича «Виховання в широкому розумінні – це багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення і тих, кого виховують, і тих, хто виховує» [10, 398].

Важливою проблемою вищих навчальних закладів є перебудова та організація педагогічного процесу таким чином, щоб надати студентам можливість сформувати в собі таку моральну якість як гуманність, отримати навички взаємодії з дітьми з особливими потребами в різних ситуаціях і на цій основі створити інклюзивне середовище.

Інклюзія входить до складу гуманістичного світогляду, це загальнолюдська цінність.

Для повноцінної функціональної та соціальної інклюзії необхідна особлива організація предметної взаємодії, міжособистісних контактів і спілкування, рівноправне партнерство, знання соціальної дистанції.

Інклюзивне включення дітей дошкільного віку в звичайну групу може здійснюватися за однією з форм:

- повна інтеграція, за якою дітей із психологічною готовністю до спільного перебування зі здоровими однолітками та рівнем психофізичного розвитку, що відповідає віковій нормі по 1-3 особи включають до звичайних груп дошкільного навчального закладу; при цьому вони мають одержувати корекційну допомогу за місцем проживання;
- комбінована інтеграція, за якої дітей із близьким до норми рівнем психофізичного розвитку по 1-3 особи включають до звичайних груп дошкільного закладу; у процесі перебування у ДНЗ вони постійно одержують допомогу дефектолога;
- часткова інтеграція, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку, які неспроможні разом зі здоровими однолітками оволодіти освітнім рівнем, включають до груп по 1-3 особи лише на частину дня;
- тимчасова інтеграція, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку об'єднують зі здоровими однолітками 2-4 рази на місяць для проведення спільних виховних заходів [4].

У лекціях наводимо змістовні, перевірені педагогічною практикою і науково обґрунтовані визначення «діти з особливими потребами», розкриваємо завдання вихователя в роботі з дітьми з особливими потребами. Основним завданням вихователя дошкільного навчального закладу є формування в дошкільника логіко-математичної

компетенції, яка дозволить розвинути логічні вміння та навички. А це, в свою чергу, сприятиме формуванню мотивації навчання; розвитку уваги, пам'яті варіативного мислення, уяви; навчанню вміння аргументувати власні висловлювання; формуванню прийомів розумових дій.

Під час педагогічної практики у дошкільному навчальному закладі студенти переконуються в тому, що вивчення теорії та методики курсу математичного розвитку дошкільників збагачує і систематизує у дітей з особливими освітніми потребами уявлення про властивості предметів навколишнього середовища, сприяє накопиченню досвіду практичних дій з множинами, забезпечує оволодіння дошкільниками системою математичних компетенцій необхідних у повсякденному житті, сприяє формуванню уявлень про кількість, число, форму та розмір предметів, розширює вміння вимірювати.

Саме з цими завданнями справляються діти з особливими потребами в інклюзивних групах. Навчання математики в умовах інклюзивної групи створює широкі можливості для розвитку пам'яті, логічного і критичного мислення, інтуїції, уяви, уваги, наполегливості, навичок контролю і самоконтролю, умінь планувати свою роботу, аналізувати навчальну задачу.

Необхідною умовою організації навчально-виховного процесу в інклюзивній групі є вибір раціональної системи методів і прийомів активного навчання. Це спонукає студентів до використання новітніх інформаційних технологій у поєднанні з традиційними засобами.

У сучасній дошкільній освіті існує чимало позитивних тенденцій, серед яких і запровадження педагогічних ідей М. Монтесорі. Вивчення історії педагогіки дозволяє поглиблено ознайомити майбутніх вихователів з педагогічною системою М. Монтесорі, В. Сухомлинського.

Навчання дітей в інклюзивній групі за методикою М. Монтесорі надається переважно предметно-практичній діяльності, яка забезпечує наочну основу для формування математичних понять і створення передумов для застосування математичних знань під час розв'язування практичних задач. Особливу увагу звертаємо на тому, що на заняттях з теорії та методики математичного розвитку у дітей формується науковий світогляд, відбувається розвиток пізнавальних здібностей, здійснюється підготовка до трудової діяльності.

Головна мета дидактичного матеріалу М. Монтесорі полягає не в навчанні дітей навичок і передавання їм знань через правильне використання, а в тому, щоб допомогти само будівництву, духовному розвитку дитини [3, 99]. Сенсорні

матеріали опосередковано готують дитину до сприймання математичних знань. Дитячий розум одночасно засвоює багатоманітний сенсорний і моторний досвід, природно розвиваючи при цьому математичні здібності. Математичні матеріали складені так, щоб зримо поставав зв'язок між окремими діями і сприяли засвоєнню знань дітей з особливими потребами.

М. Монтессорі розглядала математичну освіту як єдине ціле, прагнучи зробити дитину здатною за допомогою математичного мислення досягнути світ природи, культуру [3, 107].

Розвиток елементарних математичних уявлень у інклюзивній групі дошкільного навчального закладу здійснюється на фронтальних заняттях.

Детально на практичних заняттях з педагогіки студенти факультету дошкільної та початкової освіти вивчають форми роботи з дітьми з психофізичними порушеннями.

В процесі виховання дітей із психофізичними порушеннями враховуємо об'єктивні труднощі їхнього розвитку, а саме: труднощі мовленнєвої комунікації, соціальну інфантильність, несформованість соціально-побутової компетентності, емоційного розвитку, порушення поведінки, нечіткі уявлення про систему поведінки, порушення загального психічного розвитку.

Відхилення в розвитку особистості дитини виявляється по-різному: або у не конкретному розумінні мотивів діяльності, в обмеженні знань про вимоги колективу або в невмінні зіставляти свої наміри, бажання із загальними цілями.

У дітей з вадами слуху проблеми формуються у сфері словеснологічного мислення. Порушення слухових сприймань викликає підозріливість, неможливість зрозуміти почуте. Це призводить до нестійкої поведінки. Слабозорим дітям властива недостатня просторова орієнтація та збіднене емоційне життя. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається недорозвиток вищих форм пам'яті, мислення, характеру. Недорозвиток особистості виявляється у примітивних реакціях, підвищеній самооцінці, негативізмі, недорозвитку волі, невротичних реакціях. Діти із розумовими вадами проявляють пасивність, інертність, підкорення сторонньому впливу, і все це – через відсутність критичного мислення. У них важко сформувати мораль, поняття якості не проявляються у некритичному ставленні до власної поведінки та вміння правильно оцінити свої сили (Т. Власова, Г. Дульнев, О. Дячков, І. Єременко, М. Певзнер, С. Рубінштейн).

Особливою категорією дітей молодшого й дошкільного віку є діти із інтелектуальними порушеннями. Саме вони потребують у стосунках з вихователем особливих професійних знань.

Оволодіння глибокими теоретичними і практичними знаннями психофізичних особливостей дітей допомагає студентам в організації роботи щодо їхнього розвитку, навчання й виховання відповідним чином.

Розумова відсталість – сукупність етіологічно різних спадкових, вроджених або рано набутих стійких непрогресуючих синдромів загального психічного відставання, які проявляються в утрудненні соціальної адаптації головним чином через переважаючий інтелектуальний дефект [5].

У сучасній психології, педагогіці під поняттям «розумова відсталість» розуміється стійке, яскраво виражене незворотне порушення пізнавальної діяльності, що виникло внаслідок дифузного ураження центральної нервової системи (головного мозку). Ураження може бути результатом запальних процесів, різноманітних інтоксикацій організму, спадкових захворювань батьків, пологових травм та постнатальних уражень центральної нервової системи, негативних соціальних факторів (алкоголізм батьків) тощо [8].

Розумова відсталість виражена у таких двох формах, як олігофренія та деменція. Олігофренія уроджене або рано набуто у перші три роки життя слабоумство, що виражається в недорозвитку всієї психіки, але переважно інтелекту. Деменція ж – це стійке порушення інтелекту, яке призводить до послаблення пізнавальної активності, вихолощення почуттів, невміння використовувати життєвий досвід та переносити його у нову ситуацію [7].

Поняття «затримка психічного розвитку» визначається як «особливий тип аномалії», що виявляється в порушенні нормального темпу психічного розвитку дитини.

Багаторічний науковий досвід у вищому навчальному закладі, спостереження під час педагогічної практики засвідчили, спілкування, що виникає і розвивається в процесі навчання сюжетно-рольовим іграм, значно збагачує мовний розвиток дітей з інтелектуальною недостатністю. Перш за все, це виявляється у тому, що у дітей з'являється прагнення говорити з приводу того, що вони виконують, бажання розказати про свої наміри, поділитися з оточуючими новими враженнями, поза грою розділити з однолітками і дорослими свої радощі і засмучення. Гра забезпечує мотиваційний зміст мовленнєвої діяльності, стає умовою оволодіння дітьми різноманітними засобами мовної комунікації.

Питання навчання дітей з розладами аутистичного спектра в освітньому просторі на сьогодні надзвичайно складне. Складнощі впровадження освіти для аутичних дітей в нашій країні пов'язані з різноплановими дефіцитами.

Аутизм (від грец. *Autos-sam*) являє собою відрив від реальності, відгородженість від навколишнього світу.

Це спонукає детально вивчати зі студентами факультету дошкільної та початкової освіти форми роботи з дітьми з особливими потребами, а саме з аутизмом, розумовою відсталістю.

В роботі з розумово відсталими дошкільниками застосовуємо дії за наслідуванням, за зразком і вибір за зразком, «жестова інструкція», спільні дії вихователя і дитини. Розглянемо кожен з цих методів.

Розумово відсталим дошкільникам складно наслідувати діям вихователя. Тому наслідування за діями вихователя є об'єктом формування у процесі роботи з такими дітьми. Для цього на індивідуальному занятті використовуємо спільні дії вихователя та дитини (тобто дорослий руками дитини виконує завдання), і разом з поясненнями демонструємо дії дорослого. Для того, щоб дитина могла засвоїти способи дій з предметами за наслідуванням, дії дорослого повинні бути повільні, демонстративні.

Поступово дії за наслідуванням стають основним засобом надання дитині сенсорного досвіду, сумісні дії використовуємо лише у випадках, коли дитина ще не готова до наслідування. Але є діти, яким складно діяти навіть за наслідуванням. У цих випадках вихователь діє повільно, поетапно, щоб дитина встигла побачити та визначити всі етапи дії. При утрудненнях можна користуватися вказівним жестом, щоб виділити потрібний предмет, показати, куди його потрібно пересунути. Наприклад, при складанні іграшкового автомобіля дитина не діє за наслідуванням. Вихователь вказує пальцем на «кузов» і каже: «Візьми», потім показує на куб, що стоїть перед дитиною і каже: «Постав сюди». Цей прийом умовно називається жестовою інструкцією. Якщо дитина не діє і за допомогою жестової інструкції, слід скористатися методом спільних дій: взяти руки дитини в свої і разом з нею виконати потрібні дії.

Протягом засвоєння дитиною спільних дій, дій за наслідуванням та за зразком вихователь використовує вербальні методи навчання: для організації діяльності дітей, з метою звернення

уваги дитини до певної властивості, для визначення завдання, що постає перед дитиною, для узагальнення та фіксації результату дій дитини.

Для студентів, майбутніх вихователів, особливо важливим є високе почуття гуманності, відповідальності за справи суспільства, за результати своєї діяльності. Складні економічні, політичні завдання, які доведеться розв'язувати майбутнім вихователям, вимагають крім глибоких теоретичних знань і умінь, ще й професійних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Майбутні фахівці повинні мати не лише наукові знання про дітей з особливими освітніми потребами, але й розуміти складність роботи з такими дітьми.

Ми вважаємо, що професійно-педагогічну спрямованість слід розглядати як систему, що включає: організацію й зміст педагогічного процесу незалежно від предмета викладання; ґрунтовне теоретичне і практичне вивчення психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик дошкільної освіти; виконання практичних вправ, пов'язаних з вихованням дітей з особливими освітніми потребами в дошкільному навчальному закладі; проведення спеціальних семінарів з окремих важливих питань, що безпосередньо не включаються до змісту дисциплін, які викладаються на факультеті дошкільної та початкової освіти; постійний зв'язок з ДНЗ на засадах принципу гуманізму.

На думку вченого-практика В. Сухомлинського саме «стосунки людини з людиною, її суспільне життя розкриваються у праці на благо людей. У тому, як людина працює для інших, виявляється її гуманізм» [9, 62].

Вивчення педагогічної спадщини минулого сприятиме підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими потребами. Сенсорна система М. Монтесорі вплине позитивно на сприйняття та засвоєння знань дітей з особливими освітніми потребами та їх здорових однолітків. Позитивна динаміка навчання залежить від корекційної роботи, яка враховує суб'єктивний досвід, індивідуальні відмінності у розвитку кожної дитини в інклюзивній групі.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. — Підручник. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — С. — 256.
3. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтесорі: виклики сучасності / І. М. Дичківська. — Рівне: Волин. обереги, 2016. — 384 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / А. А. Колупаєва — К.: «Саміт-Книга», 2009. — 272 с.: іл. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Лисина М. И., Галигузова Л. Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / под ред. Лисиной М. И. — М., 1980. — 387 с.
6. Осипова Т. Ю., Бартенева І. О., Біла О. О. Виховна робота зі студентською молоддю: навч. посібник / за заг. ред. Т. Ю. Осипової. — Одеса: Фенікс, 2006. — 288 с.

7. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Підручник. — Ч. I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) / В. М. Синьов. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. — 238 с.
8. Синьов В. М., Кoberник Г. М. Основи дефектології. Навч. посібник / В. М. Синьов, Г. М. Кoberник. — К.: Вища школа, 1994. — 143 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. // В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1977. — Т. 3. — 670 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. // В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1977. — Т. 4. — 637 с.
11. Щербакова К. Й. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників / К. Й. Щербакова. — К.: Вища школа, 1996. — 356 с.

References

1. Beh I. D. Vihovannya osobistosti / I. D. Beh. — Pidruchnik. — K.: Libid, 2008. — 848 s.
2. Goncharenko S. U. Ukrayinskiy pedagogichniy slovník / S. U. Goncharenko. — K.: Libid, 1997. — S. — 256.
3. Dichkivska I. M. Pedagogika M. Montessori: vikliki suchasnosti / I. M. Dichkivska. — Rivne: Volin. oberegi, 2016. — 384 s.
4. Kolupaeva A. A. Inklyuzivna osvita: realiyi ta perspektivi: [monografiya] / A. A. Kolupaeva — K.: «Samit-Kniga», 2009. — 272 s.: il. — (Seriya «Inklyuzivna osvita»).
5. Lisina M. I., Galiguzova L. N. Stanovlenie potrebnosti detey v obschenii so vzroslyimi i sverstnikami / M. I. Lisina, L. N. Galiguzova // Issledovaniya po problemam vrozrastnoy i pedagogicheskoy psihologii / Pod red. Lisinoy M. I. — M., 1980. — 387 s.
6. Osipova T. Yu., Barteneva I. O., Bila O. O. Vihovna robota zi studentskoyu moloddyu: Navch. posibnik / Za zag. red. T. Yu. Osipovoyi. — Odesa: Feniks, 2006. — 288 s.
7. Sinov V. M. Korektsiyna psihopedagogika. Oligofrenopedagogika. Pidruchnik. — Ch. I. Zagalni osnovi korektsiynoyi psihopedagogiki (oligofrenopedagogiki) / V. M. Sinov. — K.: Vid-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2007. — 238 s.
8. Sinov V. M., Kobernik G. M. Osnovi defektologii. Navch. posuibnik / V. M. Sinov, G. M. Kobernik / — K.: Vischa shkola, 1994. — 143 s.
9. Suhomlinskiy V. O. Vibrani tvori: u 5 t. // V. O. uhomlinskiy. — K.: Rad. shkola, 1977. — T. 3. — 670 s.
10. Suhomlinskiy V. O. Vibrani tvori: u 5 t. // V. O. Suhomlinskiy. — K.: Rad. shkola, 1977. — T. 4. — 637 s.
11. Scherbakova K. Y. Metodika formuvannya elementarnih matematichnih uyavlen u doshklivnikiv. / K. Y. Scherbakova. — K.: Vischa shkola, 1996. — 356 s.

Соколовская А. Подготовка будущих воспитателей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями

В статье освещаются теоретические основы подготовки будущих воспитателей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Подчеркивается точка зрения отечественных и зарубежных ученых которые считают необходимость подготовки будущих воспитателей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Отдельно рассматриваются педагогические условия подготовки будущих воспитателей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Раскрывается роль воспитателя в работе с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Рассматриваются проблемы воспитателя в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в дошкольном учреждении. Обосновывается целесообразность включения детей с особыми образовательными потребностями в коллектив здоровых сверстников. Анализируются факторы, влияющие на развитие детей с особыми образовательными потребностями. Определяются задачи высшего образования в подготовке будущих специалистов, отличаются, прежде всего, терпимостью к различным взглядам и убеждениям, беспристрастностью в отношении детей дошкольного возраста с особыми потребностями. Отмечено, что развитие системы образования, ее уровень, возможности, направленность, конечные результаты определяются действием принципов гуманизации и демократизации. Сосредотачивается внимание на воспитании и обучении в духе терпимости к детям с особыми потребностями, а это возможно только в случае получения образования с использованием новейших технологий, глубоких знаний по педагогике и психологии.

Ключевые слова: образование, образовательные потребности, инклюзия, воспитатель.

Sokolovskaya A. Preparation of future educators for work with children with special educational needs

The article covers the theoretical basis for the preparation of future educators for working with children with special educational needs. Emphasizes the point of view of domestic and foreign scholars who consider it necessary to prepare future educators for work with children with special educational needs. The pedagogical conditions of training future educators for work with children with special educational needs are considered separately. The role of educator in work with children of preschool age with special educational needs is revealed. The problems of the educator in work with children with special educational needs in a preschool institution are considered. The expediency of inclusion of children with special educational needs in the group of healthy peers is substantiated. The factors influencing the development of children with special educational needs are analyzed. Determined by the tasks of higher education in the training of future specialists, which differ, first of all, tolerance to different views and beliefs, impartiality in relation to children of preschool age with special needs. It is noted that the development of the education system, its level, opportunities, orientation, and the final results are determined by the actions of the principles of humanization and democratization. Attention is focused on education and training in the spirit of tolerance for children with special needs, and this is possible only in the case of education with the introduction of advanced technologies, profound knowledge of pedagogy and psychology.

Key words: education, educational needs, inclusion, educator.

Стаття надійшла до редколегії 07.12.2017

УДК 378.147(477)

Анастасія СОЛОДОВНИК

аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ
«Херсонська академія неперервної освіти», м. Херсон, Україна
e-mail: anastasiasolodovnik@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СУДНОВОДІІВ У МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (кінець XX – початок XXI століття)

У статті представлено дослідження історико-педагогічного аспекту розвитку професійної підготовки судноводіїв у морських навчальних закладах України в кінці XX – на початку XXI століття. Автор зауважує, що ефективність заходів щодо удосконалення підготовки моряків на сучасному етапі розвитку суспільства не може бути забезпечена без аналізу та урахування особливостей розвитку зазначеної проблеми у попередні десятиріччя. Аналіз навчальних планів підготовки судноводіїв дозволив виокремити такі тенденції розвитку досліджуваного питання: відбувся перехід від централізованого державного планування підготовки спеціалістів для морського транспорту до автономного на рівні навчального закладу; значна увага, у порівнянні з кінцем XX століття, починає приділятися загальноосвітній підготовці курсантів; спостерігається збільшення об'єму навчальних годин з дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки, проте цикл математичної та природничо-наукової підготовки зазнав значного зменшення; збільшилася частка самостійної роботи курсантів.

Ключові слова: професійна підготовка судноводіїв, морські навчальні заклади, навчальний план, цикли навчальних дисциплін, нормативні дисципліни, вибіркові дисципліни.

Євроінтеграційний вектор є одним із пріоритетних напрямків економічного розвитку нашої країни. Незважаючи на окреслені на найвищому державному рівні завдання, за даними Всесвітнього економічного форуму Україна посідає 81 місце серед 137 країн світу за індексом глобальної конкурентоспроможності. Він формується на основі дванадцяти контрольних показників, серед яких особливе значення мають рівень розвитку інфраструктури, здоров'я громадян і доступ до початкової освіти, рівень вищої освіти та професійної підготовки, ефективність ринку праці, рівень технологічного розвитку тощо. Найвищими показниками економічного профілю України на основі вищевказаного рейтингу у 2017 році є здоров'я громадян і доступ до початкової освіти, а також рівень вищої освіти та професійної підготовки [1]. Тому Україна на сьогодні стала не тільки постачальником сировини, а й донором інтелекту та трудових ресурсів для більш розвинутих країн. Прикладом цього є забезпечення світового морського флоту вітчизняними спеціалістами. Так, відповідно до звіту щодо попиту та пропозиції на послуги моряків у 2015 році, підготовленим Балтійською та міжнародною морською радою (BIMCO) разом з Міжнародною палатою судноплавства (ICS), Україна входить в п'ятірку країн-постачальників фахівців для світової морської галузі [2].

У зв'язку з недостатнім рівнем розвитку вітчизняного флоту та зростанням конкуренції на

світовому ринку праці виникає необхідність зміни підходів до організації професійної підготовки фахівців морської галузі. Науковці акцентують увагу на актуальності вищезазначеної проблеми в контексті вимог сьогодення. З огляду на це широкого спектру досліджень набувають питання, пов'язані з різноманітними аспектами розвитку морської галузі та системи професійної підготовки відповідних кадрів: шляхи імплементації міжнародно-правових стандартів професійної підготовки плавскладу в українському законодавстві (Т. В. Аверочкіна); організаційно-економічний механізм комплексного розвитку морського транспорту України (В. В. Вінніков); теоретичні і методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві (Л. Д. Герганов); формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах (М. В. Кулакова); формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін (І. В. Сокол); педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського транспорту (Н. І. Черненко) тощо.

Специфіка становлення і розвитку вітчизняної морської галузі актуалізує необхідність проведення комплексних досліджень історико-педагогічного характеру. Адже ефективність заходів щодо удосконалення підготовки моряків на сучасному етапі розвитку суспільства не може бути забезпечена без аналізу та урахування

особливостей розвитку зазначеної проблеми у попередні десятиріччя.

Враховуючи все вищезазначене, метою статті є проведення історико-педагогічного аналізу розвитку професійної підготовки судноводіїв у морських навчальних закладах України в кінці XX – на початку XXI століття.

Професійна підготовка судноводіїв – складний та багатоаспектний процес, що характеризується своєю внутрішньою динамікою. Аналіз науково-педагогічної літератури та архівних джерел дозволяють стверджувати, що вона зазнавала певних змін у різні історичні періоди. Обраний для дослідження часовий проміжок характеризується активними змінами у політичному, економічному та суспільному житті країни. У цей час відбувається зниження вітчизняного морегосподарського потенціалу, назрівання кризових явищ у розвитку морського флоту України. Це зумовило, за словами академіка Б. В. Буркинського, «стійкі тенденції витіснення нашої держави з міжнародного сектора морегосподарської діяльності» [5, 6]. Досліджуваному періоду притаманне згортання радянської системи освіти та становлення і розвиток української школи в умовах незалежності. Так, наприклад, у структурі вітчизняної освітньої системи зникає середня спеціальна ланка, і, відповідно морехідні училища, які раніше належали до середніх спеціальних навчальних закладів, входять до структури вищої освіти. Все це вимагало від колективів морських навчальних закладів активних пошуків нових підходів до організації професійної підготовки судноводіїв та забезпечення її якості на рівні вимог до випускників вищої школи. Далі більш детально зупинемося на характеристиці навчальних планів зі спеціальності «Морське судноводіння», які розкривають змістовий компонент професійної підготовки судноводіїв у досліджуваній період.

Підготовка судноводіїв за навчальним планом, затвердженим Державним комітетом СРСР з народної освіти 5 квітня 1989 року. Відповідно до вищевказаного навчального плану строк навчання зі спеціальності 24.09. Морське судноводіння (спеціалізація 24.09.01 Для морського флоту) становив 3 роки 10 місяців на базі неповної середньої освіти. Після закінчення навчального закладу курсантам присвоювалася кваліфікація техніка-судноводія. Ця кваліфікація передбачала підготовку спеціаліста, здатного забезпечити безпечне керування судном та здійснення експлуатаційної, виробничо-технологічної, організаційно-управлінської та комерційної діяльності на суднах морського флоту на посадах четвертого та третього помічників капітана.

Професійна підготовка судноводіїв містить у своєму складі теоретичний та практичний компонент. Згідно з вищевказаним навчальним планом теоретична підготовка майже у два рази перевищувала практичну: теоретичне навчання – 112 тижнів, практика – 56,5 тижнів. Теоретичний компонент професійної підготовки судноводіїв містив у своєму складі такі цикли дисциплін: суспільно-політичний, загальноосвітній та спеціальний, який у свою чергу поділявся на дві групи – загальнопрофесійні та профілюючі предмети. Окремо виділявся навчальний час на початкову воєнну підготовку, фізичне виховання, факультативні предмети та консультації. Слід зауважити, що у цей час спостерігається зменшення кількості навчальних дисциплін суспільно-політичного циклу у порівнянні з відповідним навчальним планом, затвердженим Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти СРСР 5 серпня 1982 року. Проте питома частка вищевказаного циклу у загальному об'ємі навчальних годин залишилася майже на тому ж рівні.

На вивчення загальноосвітніх дисциплін відводилася четверта частина усієї теоретичної підготовки. До складу цього циклу входили російська мова та література, українська мова та література, математика, фізика, хімія, основи інформатики та обчислювальної техніки. Особлива увага у підготовці судноводіїв приділялася вивченню фізико-математичних дисциплін. Загальна кількість навчального часу предметів загальноосвітнього циклу становила 1068 годин, з них 672 години відводилося на вивчення фізико-математичних дисциплін.

У спеціальному циклі дисциплін навчальний час був розподілений таким чином: загальнопрофесійні предмети – 671 година, профілюючі предмети – 1531 годин. Серед загальнопрофесійних дисциплін особливе місце займали загальна електротехніка з основами електроніки та основи технічної механіки, які були базовими для вивчення багатьох фахових предметів. Найбільша кількість навчального часу блоку профілюючих дисциплін відводилася на вивчення англійської мови – 326 годин, навігації, лоцї та навігаційної гідрометеорології – 246 годин, а також будові, технічній експлуатації та управлінню суднами – 193 години. Значна увага вивченню англійської мови пояснюється тим, що майбутня професійна діяльність курсантів-судноводіїв пов'язана з їх перебуванням у полікультурних суднових командах.

Практична підготовка курсантів судноводійної спеціальності містила у своєму складі навчальну, технологічну та переддипломну практики. Навчальна практика проводилася у два етапи: протягом 4,5 тижнів другого семестру курсанти

проходили початкову морську підготовку, а протягом 12 тижнів четвертого семестру – плавальну практику на навчальних суднах. Найбільшою за тривалістю була технологічна практика, яка передбачала плавання курсантів протягом 34 тижнів на навчально-виробничих суднах. Завершальним етапом практичної підготовки майбутніх судноводіїв була переддипломна практика на навчально-виробничих або транспортних суднах. Її тривалість становила 6 тижнів.

Професійна підготовка судноводіїв за навчальним планом, затвердженим Державним комітетом СРСР з народної освіти 5 квітня 1989 року та відкорегованим згідно інструктивного листа Міністерства освіти України від 19 травня 1993 року № 1/9-64. Після здобуття Україною незалежності керівництво освітньої галузі почало вживати заходів щодо її гуманізації та гуманітаризації. Навчальні заклади отримали інструктивний лист Міністерства освіти України «Про викладання соціально-гуманітарних дисциплін» від 19.05.1993 р. № 1/9-64, у якому зазначалося, що відродження і розбудова вітчизняної системи освіти передбачає її гуманітаризацію. Вона покликана формувати цілісну картину світу, культуру, сприяти подоланню екологічного невігластва, технократизму тощо. З огляду на це, Міністерство освіти України акцентувало увагу навчальних закладів на необхідності внесення змін до навчальних планів підготовки фахівців з метою посилення їх соціально-гуманітарної підготовки.

Аналіз навчального плану зі спеціальності 24.09. Морське судноводіння (спеціалізація 24.09.01 Для морського флоту) дає підстави стверджувати, що строк навчання, кваліфікація та графік теоретичної та практичної підготовки не змінилися. Проте у структурі теоретичного компонента професійної підготовки судноводіїв відбулися такі зміни:

- суспільно-політичний та загальноосвітній цикли навчальних дисциплін були об'єднані в єдиний соціально-гуманітарний та природничий цикл;
- з'явився ряд нових навчальних предметів: «Всесвітня історія», «Ділова українська мова», «Світова література», «Біологія», «Географія», «Історія України», «Філософія з релігієзнавством», «Правознавство», «Основи економічної теорії», «Допризовна підготовка юнаків», «Основи соціальної екології», «Політологія», «Соціологія», «Українська та зарубіжна культура»;
- майже втричі зменшилася питома частка фізико-математичних дисциплін у загальній кількості годин соціально-гуманітарного та природничого циклу;
- загальний об'єм навчального часу з соціально-гуманітарного та природничого

цикл майже у півтора рази перевищував відповідну кількість навчальних годин з дисциплін спеціального циклу;

- навчальна дисципліна «Англійська мова» була перенесена із профільюючих предметів спеціального циклу до соціально-гуманітарного та природничого циклу;
- об'єм загальнопрофесійних предметів зменшився на 38 годин, а профільюючих – на 346 годин.

У структурі практичного компонента навчального плану судноводіїв відбулася зміна тривалості проходження навчальної практики: початкова морська підготовка тепер відбувалася протягом 5 тижнів, а плавання на навчальних суднах – 11 тижнів.

Структура та зміст професійної підготовки судноводіїв згідно з навчальним планом 2001 року. Згідно Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти України № 161 від 2 червня 1993 року, навчальний план – це нормативний документ вищого навчального закладу, який складається на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки і визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми та засоби проведення поточного і підсумкового контролю. Навчальний план затверджується керівником вищого навчального закладу [3]. Також у вищевказаному документі зауважується, що усі дисципліни навчального плану поділяються на нормативні (встановлюються державним стандартом освіти) та вибіркові (встановлюються вищим навчальним закладом). Крім того, у кінці 90-х рр. XX століття відбувається перехід до ступеневої освіти, з'являється поняття про освітньо-кваліфікаційний рівень [4]. Це також береться до уваги під час планування професійної підготовки спеціалістів для будь-якої галузі людської діяльності.

Для проведення аналізу змісту і структури професійної підготовки судноводіїв скористаємося навчальним планом, затвердженим у Херсонському морському коледжі 14 жовтня 2001 року. Відповідно до цього плану термін навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста на основі базової загальної середньої освіти зі спеціальності 5. 100301 «Судноводіння» та присвоєння кваліфікації судноводія становив 4 роки. На теоретичне навчання відведено 115 тижнів, на практичну підготовку – 52 тижні. Порівнюючи ці дані з відповідними показниками навчального плану зі змінами 1993 року, слід зауважити, що

Таблиця 1

Розподіл годин між циклами дисциплін навчального плану зі спеціальності 5.100301 «Судноводіння»

Назва циклу навчальних дисциплін	Кількість годин	Питама частка циклу у загальній кількості годин теоретичної підготовки, %
Цикл дисциплін впровадження повної загальної середньої освіти	1405	16,89
Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки	нормативні дисципліни	891
	вибіркові дисципліни	351
Цикл природничо-наукової підготовки	нормативні дисципліни	1134
	вибіркові дисципліни	162
Цикл професійної підготовки	нормативні дисципліни	2970
	вибіркові дисципліни	1404
Всього	8317	100

тривалість теоретичної підготовки зросла на 3 тижні, а практичної – зменшилася на 2 тижні. У структурі навчального плану професійної підготовки судноводіїв виділяється чотири цикли дисциплін. Нижче у таблиці подано розподіл годин між вищевказаними циклами (таблиця 1).

Отже, на відміну від попереднього плану, розробленого централізовано для усіх навчальних закладів, що здійснюють підготовку судноводіїв, дані таблиці 1 засвідчують збалансований розподіл годин між циклом професійної підготовки та іншими циклами. Також слід зауважити, що практична підготовка за досліджуваним планом не виділяється окремим структурним компонентом, а входить до складу циклу професійної підготовки.

Автономна розробка навчального плану передбачала включення дисциплін за вибором навчального закладу. У Херсонському морському коледжі до таких дисциплін належали «Історія України», «Морське право», «Спеціальна термінологія на англійській мові», «Історія морського судноплавства», «Міжнародні та національні морські документи», «Географія морського судноплавства», «Хімія», «Суднобудівельне креслення», «Суднові енергетичні установи та електрообладнання». Особливо звертаємо увагу, що фізика, матема-

тика та хімія виокремлюються одразу на рівні двох циклів – впровадження повної загальної середньої освіти та циклу природничо-наукової підготовки. Це пояснюється тим, що у навчальних закладах I–II рівнів акредитації загальноосвітня підготовка курсантів здійснюється одночасно з підготовкою молодших спеціалістів-судноводіїв. Вищезазначені дисципліни відіграють важливу роль не тільки у здобутті курсантами повної загальної середньої освіти, а й у формуванні їх як майбутніх професіоналів.

Структура та зміст професійної підготовки судноводіїв згідно з навчальним планом 2010 року. У зв'язку з прийняттям Кабінетом Міністрів України Постанови від 20 червня 2007 року № 839 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста» виникла необхідність перегляду навчальних планів згідно з новим переліком спеціальностей. Крім того, у 2010 році були підписані Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції та Кодексу про підготовку і дипломування моряків та несення вахти, які вимагали суттєвих змін у процесі підготовки фахівців морської галузі.

Таблиця 2

Розподіл годин між циклами дисциплін навчального плану зі спеціальності 5.07010401 «Судноводіння на морських шляхах»

Назва циклу навчальних дисциплін	Кількість годин	Питама частка циклу у загальній кількості годин теоретичної підготовки, %
Цикл дисциплін загальноосвітньої підготовки	1840	23,41
Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки	1134	14,42
Цикл математичної, природничо-наукової підготовки	945	12,02
Цикл професійної та практичної підготовки	3753	47,74
Цикл дисциплін самостійного вибору ВНЗ	189	2,41
Всього	7861	100

Для аналізу змісту і структури професійної підготовки скористаємося навчальним планом для спеціальності 5.07010401 «Судноводіння на морських шляхах» (згідно переліку 2007 року), затвердженим у Херсонському морському коледжі 20 серпня 2010 року. Термін навчання на базі базової загальної середньої освіти та назва кваліфікації, у порівнянні з попереднім навчальним планом, не змінилися. Тривалість теоретичного навчання та практичної підготовки зменшилися і становили 113 та 37 тижнів відповідно. Усі навчальні предмети та види практик були розподілені за п'ятьма циклами: цикл дисциплін загальноосвітньої підготовки, цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл математичної, природничо-наукової підготовки, цикл професійної та практичної підготовки, цикл дисциплін самостійного вибору ВНЗ. Далі подано розподіл годин між вищевказаними циклами (таблиця 2).

Дані таблиці 1 і 2 свідчать, що навчальне навантаження з дисциплін загальноосвітнього циклу зросло на 435 годин. Це відбулося за рахунок збільшення об'єму годин, виділених на вивчення української мови та літератури, іноземної мови, історії України, всесвітньої історії, математики, біології. У структурі цього циклу з'явився новий предмет «Людина і світ», а «Допризовна підготовка юнаків» була замінена на «Захист вітчизни» зі збільшенням навчальних годин майже удвічі. Із циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки вилучено предмети «Політологія» й «Українська та зарубіжна культура». Значне зменшення об'єму навчальних годин у порівнянні з навчальним планом 2001 року спостерігається в циклі математичної, природничо-наукової підготовки – на 351 годину. «Ділову англійську мову» із циклу професійної та практичної підготовки перенесено в цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки під назвою «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» зі збіль-

шенням об'єму на 243 години. Практичний компонент підготовки представлений трьома видами практик – навчальна плавальна, технологічна та переддипломна. Окремим циклом виділені дисципліни на вибір навчального закладу: «Географія морського судноплавства», «Вступ до спеціальності», «Магнітні компаси» та «Економіка морського транспорту». Аналіз та порівняння навчальних планів дозволяють стверджувати, що значна увага під час планування навчально-виховного процесу на судноводійній спеціальності приділялася самостійній роботі курсантів. У порівнянні з 2001 роком її питома частка у загальному об'ємі навчальних годин зросла більш ніж у два рази.

Узагальнюючи, слід зауважити, що у досліджуваній період відбувалася трансформація професійної підготовки судноводіїв, як за змістом та структурою, так і за характером планування. Демократизація освіти зумовила перехід від централізованого державного планування підготовки спеціалістів для морського транспорту до автономного на рівні навчального закладу. На основі аналізу навчальних планів виокремлено деякі тенденції у розвитку професійної підготовки судноводіїв: значна увага, у порівнянні з кінцем XX століття, починає приділятися загальноосвітній підготовці курсантів; спостерігається збільшення об'єму навчальних годин з дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки, проте цикл математичної та природничо-наукової підготовки зазнав значного зменшення; збільшилася частка самостійної роботи курсантів. Проте дане дослідження не вичерпує усіх аспектів питання розвитку професійної підготовки судноводіїв. До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести питання розвитку фізико-математичної підготовки курсантів-судноводіїв як базового компонента їх професійної підготовки у кінці XX – на початку XXI століття.

Список використаних джерел

1. Буркинський Б. В. Формування Морської доктрини України / Б. В. Буркинський, О. М. Котлубай, В. М. Степанов. // Вісник Національної академії наук України. — 2008. — № 9. — С. 6—11.
2. Наказ Міністерства освіти України N 161 від 2.06.93 р. «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» [Електронний ресурс]. — 1993. — Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/card/z0173-93>.
3. Постанова КМУ від 20 січня 1998 р. N 65 «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [Електронний ресурс]. — 1998. — Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF>.
4. MANPOWER REPORT: The global supply and demand for seafarers in 2015 [Електронний ресурс] // BIMCO and ICS. — 2015. — Режим доступу до ресурсу: <http://www.ics-shipping.org/docs/default-source/resources/safety-security-and-operations/manpower-report-2015-executive-summary.pdf?sfvrsn=16>.
5. The Global Competitiveness Report 2017—2018 [Електронний ресурс] // The World Economic Forum. — 2017. — Режим доступу до ресурсу: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index-2017-2018/countryeconomy-profiles/#economy=UKR>.

References

1. Burkynskyi, B. V., Kotlubai, O. M., & Stepanov, V. M. (2008). Formuvannia Morskoï doktryny Ukrainy [Formulation of the Maritime Doctrine of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy*, № 9, 6-11.
2. Nakaz Ministerstva osvity Ukrainy N 161 vid 2. 06. 93 r. «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu u vyshchykh navchalnykh zakladakh» (1993). Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/card/z0173-93>.
3. Postanova KMU vid 20 sichnia 1998 r. N 65 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osvitno-kvalifikatsiini rivni (stupenevu osvitu)» (1998). Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF>.
4. MANPOWER REPORT: The global supply and demand for seafarers in 2015 (2015). Retrieved from <http://www.ics-shipping.org/docs/default-source/resources/safety-security-and-operations/manpower-report-2015-executive-summary.pdf?sfvrsn=16>.
5. The Global Competitiveness Report 2017—2018 (2017). Retrieved from <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index-2017-2018/countryeconomy-profiles/#economy=UKR>

Солодовник А. А. Профессиональная подготовка судоводителей в морских учебных заведениях Украины (конец XX – начало XXI века)

В статье представлено исследование историко-педагогического аспекта развития профессиональной подготовки судоводителей в морских учебных заведениях Украины в конце XX – начале XXI века. Автор отмечает, что эффективность мероприятий по совершенствованию подготовки моряков на современном этапе развития общества не может быть обеспечена без анализа и учета особенностей развития данной проблемы в предыдущие десятилетия. Анализ учебных планов подготовки судоводителей позволил выделить следующие тенденции развития исследуемого вопроса: произошел переход от централизованного государственного планирования подготовки специалистов для морского транспорта к автономному на уровне учебного заведения; значительное внимание, по сравнению с концом XX века, начинает уделяться общеобразовательной подготовке курсантов; наблюдается увеличение объема учебных часов по дисциплинам гуманитарной и социально-экономической подготовки, однако цикл математической и естественно-научной подготовки испытал значительное уменьшение; увеличилась доля самостоятельной работы курсантов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка судоводителей, морские учебные заведения, учебный план, циклы учебных дисциплин, нормативные дисциплины, выборочные дисциплины.

Solodovnik A. Professional training of skippers in marine educational institutions of Ukraine (end of XX – beginning of the XXI century)

The article deals with the research of the historical-pedagogical aspect of developing of professionals training of navigators in the maritime educational institutions of Ukraine at the end of the XX – beginning of the XXI century. The author notes that the effectiveness of measures to improve the training of seafarers at the present stage of the society development cannot be achieved without analyzing and taking into account the specifics of the development of this problem in previous decades. The analysis of the training plans of navigators made it possible to single out the following trends in the development of the question under research: a transition from the centralized state planning of maritime specialists' training to an autonomous one at the level of an educational institution was made; considerable attention, in comparison with the end of the twentieth century, begins to be given to the providing general education of cadets; there is an increase in the number of academic hours for the disciplines of humanitarian and socio-economic training, but the cycle of mathematical and natural science training has experienced a significant decrease; the share of independent work of cadets has increased. The author comes to the conclusion that this research does not exhaust all aspects of the development of the professional training of navigators. In the future, it is necessary to carry out the research of the development of cadets' physical-mathematical training as the main component of their professional training at the end of the XX – beginning of the XXI century.

Key words: professional training of navigators, maritime educational institutions, training plans, cycles of academic disciplines, regulatory disciplines, selective disciplines.

Стаття надійшла до редколегії 19.11.2018

УДК 378.147:656.61.071.1-056.87

Марія СОТЕР

аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту,
Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна
e-mail: sotermariia@gmail.com

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-СУДНОМЕХАНІКІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті представлено критерії, показники і рівні сформованості готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації. Виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний і комунікативно-діяльнісний критерії готовності до міжкультурної комунікації. Визначено, що критерії сформованості є стандартними характеристиками, які дозволяють достовірно оцінити рівень готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації; варіації вираження тих чи інших показників дозволяють схарактеризувати рівень сформованості готовності студентів до міжкультурної комунікації.

Ключові слова: критерій, мотиваційно-ціннісний критерій, когнітивний критерій, комунікативно-діяльнісний критерій, показник, рівень.

Нині світові процеси глобалізації, інтеграції, зближення країн і народів призводять до потреби динамічних змін у вищій освіті, зокрема професійній. Одним із першочергових завдань професійної освіти в сучасних умовах є підготовка випускників, готових до практичної діяльності, мобільних, гнучких, здатних приймати самостійні рішення, брати на себе відповідальність, налагоджувати продуктивну взаємодію. Зокрема, це стосується представників морських спеціальностей, інженерів-судномеханіків, чия безпосередня діяльність пов'язана з виконанням професійних обов'язків в умовах полікультурного середовища під час тривалої взаємодії з іноземними партнерами у складі одного екіпажу. Вони повинні володіти не лише вузькопрофесійними знаннями, але й бути готовим до міжкультурної взаємодії. Відтак, усе більш актуальним стає питання готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації, розвиток у них професійно важливих якостей, одним з яких є міжкультурна комунікація.

Мета дослідження полягає у виявленні критеріїв та показників, за якими можна буде визначити рівень готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, можемо зауважити, що нині у межах як вітчизняних, так і зарубіжних наукових розвідок (В. Беспалько, П. Гальперін, С. Занюк, Р. Немов, В. Сластьонін) існує значна кількість досить різних підходів щодо визначення понять «критерій», «показник» і «рівень».

Перш за все, спробуємо з'ясувати сутність даних понять.

Вважаємо за необхідне звернутися до визначення поняття «критерій». Так, критерій традиційно визначається як підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось [7], відмітна ознака, мірило [10, 346]. В. Загвязинський трактує критерій як узагальнений показник розвитку педагогічного процесу, успішності педагогічної діяльності, який виступає в якості оцінки педагогічних явищ [3, 13].

Р. Немов розглядає критерій: по-перше, як необхідну і достатню умову виникнення чогось-небудь; по-друге, як підставу для прийняття будь-якого рішення; по-третє, як деякого роду стандарт, відповідно до якого щось робиться або оцінюється [6, 190].

Н. Комлева підкреслила, що дане поняття є характерною ознакою, за допомогою якої проводиться оцінка, дається визначення та класифікація чогось-небудь [5, 195]. Разом з тим, критерії обов'язково повинні бути об'єктивними і валідними, обґрунтованими, визначати якість і ступінь сформованості вміння, мати певні показники, які формалізуються [1, 52–70].

Таким чином, кожен окремий критерій виступає як ознака, показник, твердження на підставі якого розкривається/ виводиться загальна оцінка, характеристика того, чи іншого явища. Відтак, у межах дослідно-експериментальної роботи нами було виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний і комунікативно-діяльнісний критерії готовності до міжкультурної комунікації, які у сукупності дозволять відобразити цілий спектр вимог щодо готовності інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації, які є невід'ємними складовими як спеціально-, так і загально-

професійної підготовки висококваліфікованого фахівця.

Це пов'язано перш за все з тим, що нині у сучасному полікультурному просторі уміння і навички міжкультурної комунікації є невід'ємною складовою професійної компетенції, причому це стосується як спеціальних, вузькопрофесійних умінь і навичок (*hard skills*), які є необхідними для конкретної діяльності, так і соціальних, універсальних умінь і навичок (*soft skills*), які потрібні фахівцю незалежно від специфіки його діяльності. Відтак, уміння і навички міжкультурної комунікації охоплюють усі складові професійної компетенції фахівців морської галузі, з одного боку володіння англійською мовою, як основною робочою мовою спеціалістів морської галузі, невід'ємна умова при виконанні посадових обов'язків відповідно до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (Конвенція ПДНВ), з іншого продуктивна взаємодія між колегами з інших країн не можлива без загальних умінь і навичок здійснювати продуктивне міжособистісне спілкування, оволодіння вербальними і невербальними засобами спілкування, етикетними нормами та загальною культурою спілкування при комунікативній взаємодії, дотримання емпатії, толерантності, взаєморозуміння під час спілкування та інші.

Щодо *мотиваційно-ціннісного критерію*, то він виражається в усвідомленні майбутніми інженерами-судномеханіками значущості міжкультурної комунікації у сучасному суспільстві взагалі, й у професійній діяльності зокрема, формуванні ціннісного ставлення до проблем міжкультурної комунікації та налагодження продуктивних толерантних взаємовідносин з представниками інших культур, націленість на професійний розвиток, самореалізацію, орієнтація на розширення та нарощування міжкультурних професійних зв'язків і досвіду.

Щодо деталізації даного критерію, услід за О. Садохіним виокремимо поняття «мотивація» як сукупність психологічних механізмів, які спонукають людину до певної дії і визначають її форму, спрямованість, інтенсивність і тривалість [9, 247]. С. Занюк підкреслює, що «успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації» [4, 6]. Мотивація, як правило, є результатом комплексу взаємодіючих цілей та цінностей, наявних у самого суб'єкта, його сім'ї та культурі як соціальної, так і національної у цілому [13, 261–271].

Вчені розглядаючи, мотивацію до міжкультурної взаємодії виділяють її як сукупність почуттів, намірів, потреб та стимулів, пов'язаних із очі-

куванням залучення до міжкультурної комунікації [15, 211].

Щодо трактування поняття «цінності», то американські культурологи Ф. Клакхон і Ф. Стрордбек виокремили їх як складні, згруповані у певний спосіб положення, які задають спрямованість різноманітним мотивам людського мислення і діяльності під час вирішення загальних людських проблем [14]. О. Садохін акцентує увагу на винятковій ролі цінностей як у житті окремого індивіда, так і суспільства в цілому. Вчений наголошує, що відповідно до цінностей відбувається відбір інформації у процесі взаємодії з навколишнім світом, встановлюються соціальні відносини, формуються емоції і почуття, навички спілкування [9, 37].

Більш того, цінності виокремлюють як одне з основних ключових складових культури [12, 9]. У науці всі культурні цінності поділяються на дві основні групи: перша, сукупність видатних творів інтелектуальної, художньої та релігійної творчості, унікальні архітектурні споруди, археологічні та етнографічні раритети; друга, принципи спільного існування людей: звичаї, звичаї, стереотипи поведінки і свідомості, оцінки, думки, інтерпретації та інше. Дані принципи ведуть до інтеграції суспільства, до зростання взаєморозуміння між людьми. Обидві групи культурних цінностей є «ядром» будь-якої культури і роблять її неповторною [там само, 15–16].

Ціннісні орієнтації розглядають як відображення у свідомості людини цінностей, які визнані нею як стратегічні життєві цілі, світоглядні орієнтири [8, 740]. За твердженням П. Гуревича, ціннісні орієнтації особистості формуються в процесі соціалізації через засвоєння цінностей суспільства, референтних соціальних груп і загальнолюдських цінностей, які представлені у матеріальній та духовній культурі, у соціальних нормах, звичаях, традиціях, обрядах тощо.

Відтак, ціннісний аспект у мотиваційно-ціннісному критерії визначається у розумінні, сприйнятті і правильній інтерпретації ціннісних національно-специфічних ознак власної й інших культур і їх вираження, прояв у ситуаціях міжкультурної комунікації; прийняті комплексу різних цінностей (культури, культурного різноманіття, діалогу культур, професійної діяльності інженера-судномеханіка). Щодо мотиваційного аспекту, то він також є важливим під час підготовки майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації, адже мотивація є провідним фактором, рушійною силою для здійснення будь-якої діяльності, не виключенням є й процес міжкультурної комунікації.

Одночасно під час підготовки студентів до міжкультурної комунікації варто врахувати складність і комплексність мотивації до міжкультурної комунікації, адже вона має включати мотивацію до професійної діяльності у мультикультурному просторі, мотивацію до вивчення іноземної мови для спеціальних цілей, мотивацію до оволодіння нормами і стандартами іншомовної культури, мотивацію до усвідомлення культурних відмінностей, мотивацію до розширення знань країнознавчого, соціокультурологічного характеру, норм етики та правил поведінки з представниками інших культур, мотивацію до позитивної й продуктивної міжкультурної взаємодії, мотивацію до розширення та нарощування міжкультурних професійних зв'язків і досвіду та інші.

Змістове навантаження *когнітивного критерію* передбачає наявність у майбутніх інженерів-судномеханіків високого рівня міжкультурних знань та мовної підготовки відповідно до стандартів Міжнародної морської організації (ІОМ) (знання професійної лексики, термінології необхідної для виконання функціональних обов'язків, загальноживованої лексики) та вміння їх вдало використовувати в різних ситуаціях спілкування включаючи професійні, бути посередником культур; знань про культурне різноманіття сучасного світу, подібності і відмінності різних культур; знань основних етичних норм і правил поведінки з представниками інших культур, що сприятиме якісному виконанню професійних обов'язків та

налагодженню продуктивної міжкультурної взаємодії з іноземним партнером.

Комунікативно-діяльнісний критерій базується на вмінні оперувати наявними знаннями з міжкультурної комунікації у процесі взаємодії; вмінні вірно інтерпретувати інформацію, доцільно використовувати вербальні і невербальні засоби; вмінні вступати в контакт, знаходити причини міжкультурних невдач, непорозумінь; вміння адаптувати свою поведінку відповідно до норм іншої культури; уміння регулювати рівень тривожності під час міжкультурної взаємодії з іноземним партнером; наявності у інженера-судномеханіка таких якостей, як толерантність, полікультурність, емпатія, мобільність поведінки, стійкість особистості, рефлексія, соціальна активність і міжкультурна відповідальність, відкритість, готовність до діалогу.

Таким чином, у межах нашого дослідження критерії сформованості розглядаємо як стандартні ознаки/характеристики, які дозволяють достовірно оцінити рівень готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації.

Відтак, відповідно до вище вказаних задач доцільно розглянути поняття «показник» і «рівень».

Показники – це якісні і кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, тобто міра сформованості того чи іншого критерію [2, 101–102]. Баскалов М., Соколова Ю. виокремлюють поняття

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації*

Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	1. Мотивація готовності до професійної діяльності у мультикультурному просторі. 2. Мотивація досягнення успіху. 3. Наявність ціннісних орієнтацій
Когнітивний	1. Якість оволодіння системою знань з міжкультурної комунікації за рахунок цілісності професійно-мовної, культурно-мовної та міжкультурної підготовки. 2. Наявність знань техніки передачі інформації за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації; знання про стратегії спілкування відповідно до ситуацій ділової комунікації (формальних і неформальних); 3. Ступінь засвоєння знань про культурне різноманіття сучасного світу; схожості і відмінності, що проявляються у різних культурах; про основні етичні норми і правила поведінки з представниками інших культур
Комунікативно-діяльнісний	1. Здатність застосовувати систему знань, умінь і навичок комунікації іноземною мовою (англійська) у практичній діяльності. 2. Рівень оволодіння різними методами, прийомами і технологіями сприйняття, інтерпретації і передачі інформації у ході міжкультурної комунікації. 3. Ступінь сформованості умінь виявляти і аналізувати культурні відмінності, вміння мобілізувати поведінку в залежності від ситуації міжкультурної комунікації, вміння розпізнавати бар'єри у ході міжкультурної комунікації і долати їх, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до норм іншої культури, вміння проявляти толерантність і емпатію у спілкуванні

* Розроблено автором.

«показник» як характеристику об'єкта, яка описує якусь його властивість. Таким чином, варіації вираження тих чи інших показників дозволяють окреслити/схарактеризувати рівень сформованості готовності студентів до міжкультурної комунікації.

Визначені критерії та показники детально представлено у таблиці 1, вони відповідають певним рівням сформованості готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації.

Розкриємо також сутність поняття «рівень», яке визначають як ступінь якості, величина досягнення чогось [11, 358].

Відповідно до критеріїв сформованості готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації, ми визначили їх рівні: низький, середній, високий.

Високий рівень сформованості готовності до міжкультурної комунікації у майбутніх інженерів-судномеханіків характеризується тим, що студент має високу мотивацію до навчання та значний пізнавальний інтерес, що забезпечує якість їх знань; досконало володіє іноземною мовою (англійська); обізнаний у техніці передачі інформації за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації, різних стратегіях спілкування відповідно до ситуацій ділової комунікації (формальних і неформальних); усвідомлює вплив міжкультурної комунікації на професійну діяльність; проявляє активний інтерес до процесу міжкультурної комунікації, налагодження продуктивної взаємодії з представником інших культур. Для високого рівня сформованості готовності до міжкультурної комунікації властиво те, що майбутній інженер-судномеханік може розпізнавати і долати бар'єри в міжкультурному спілкуванні; досконало знає етичні норми і правила поведінки з представниками інших культур й активно реалізує їх у своїй діяльності. Студент з високим рівнем сформованості готовності до міжкультурної комунікації отримує задоволення від міжкультурного спілкування; постійно контролює свою поведінку і емоції, мобілізує їх в залежності від ситуації міжкультурної комунікації; підтримує позитивний настрій у роботі/навчанні, долаючи негативні емоції, невдоволення, має низький рівень нетерпимості в спілкуванні; вміє адаптувати свою поведінку відповідно до норм іншої культури; проявляє толерантність і емпатію у спілкуванні. Високий рівень сформованості готовності до міжкультурної комунікації характерний для студентів-судномеханіків, які мають досвід практичної міжкультурної комунікації. Переважно, це студенти з відмінним рівнем успішності.

Достатній рівень характеризується тим, що студенти мають достатню мотивацію до навчання та пізнавальний інтерес; на достатньому рівні володіють іноземною мовою (англійська); можуть передавати інформацію за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації за необхідності, розрізняють формальні і неформальні ситуації ділової комунікації; усвідомлюють вплив міжкультурної комунікації на професійну діяльність; проявляє інтерес до процесу міжкультурної комунікації в міру потреби; позитивно налаштовані щодо інших культур і їх представників, мають достатній рівень толерантності і емпатії, нетерпимості в спілкуванні. Студенти знайомі з різними культурами, в деяких ситуаціях реагують на культурні відмінності, іноді намагаються проявляти мобільність, розпізнавати бар'єри в міжкультурній комунікації, мають уявлення про етичні норми та правила поведінки з представниками інших культур.

Низький рівень характерний для студентів, які мають досить низьку мотивацію до навчання та пізнавальний інтерес; на низькому рівні володіють іноземною мовою (англійська); чітко не розрізняють вербальні і невербальні засоби комунікації, можуть передавати лише деяку інформацію, знають про формальні і неформальні ситуації ділової комунікації, але не використовують знання на практиці; не надають значення важливості культури, культурного різноманіття, функції міжкультурного посередництва для професійної діяльності; не замислюються про вплив міжкультурної комунікації на професійну діяльність. Такі студенти мають середній і низький рівень розвитку толерантності; мають досить високий рівень нетерпимості в різних аспектах спілкування. Студенти з низьким рівнем сформованості готовності до міжкультурної комунікації не усвідомлюють культурні відмінності, не можуть долати бар'єри під час міжкультурної комунікації; не орієнтуються в етичних нормах і правилах поведінки з представниками інших культур; не замислюються над розширенням знань з міжкультурної комунікації; іноді контролюють свою поведінку і емоції в процесі спілкування; у них відсутній стійкий позитивний настрій до роботи/навчання, часто виникають негативні емоції.

Вибір критеріїв, показників і рівнів їх сформованості дозволив отримати загальну об'єктивну картину на процес готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації. Дана проблема є досить багатоаспектною та потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. № 4. 1968. — С. 52—70.
2. Девятова Г. Г. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гузель Габитовна Девятова. — Магнитогорск, 2002. — 186 с.
3. Загвязинский В. И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова // Педагогика. № 2. 1997. — С. 13.
4. Занюк С. С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх / С. С. Занюк. — Луцьк: Ред.-вид. від. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. — 124 с.
5. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — 669 с.
6. Немов Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 560 с.
7. Новицкий П. В. Метрология [Текст] / П. В. Новицкий. — М.: ВНИИПО, 1979. — 112 с.
8. Психологический словарь / под общей науч. ред. П. С. Гуревича. — М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. — 800 с.
9. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А. П. Садохин. — М.: КИО-РУС, 2014. — 254 с.
10. Словарь иностранных слов / [под ред. И. В. Лёхина, Ф. Н. Петрова]. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1949. — 805 с.
11. Социологический энциклопедический словарь: на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [редактор-координатор академик РАН Г. В. Осипов]. — М.: Изд-во НОРМА (Издательская группа НОРМА—ИНФРА-М), 2000. — 488 с.
12. Фрик Т. Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие / Т. Б. Фрик; Томский политехнический университет. — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. — 100 с.
13. Ames C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261—271.
14. Kluckhohn F., Strodtbeck F. Variation in Value Orientation. N. Y., 1961.
15. Wiseman, Richard, L., 2002, "Intercultural communication competence" in W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), Handbook of international and intercultural communication 2nd ed., pp. 207-224, Thousand Oaks, CA: Sage.

References

1. Bepalko, V. P. (1968). Opyt razrabotki i ispol'zovaniya kriteriev kachestva usvoenija znaniy [Experience in the development and use of quality assurance criteria]. Soviet Pedagogy. № 4. [in Russian].
2. Deviatova, G. G. (2002). Formirovanie gotovnosti budushhih uchitelej inostrannogo jazyka k mezhkul'turnoj kommunikacii [The formation of foreign language future teachers' readiness for intercultural communication]. Candidate's thesis. Magnitogorsk. [in Russian].
3. Zagvsazinskiy, V. I. (1997). Ideja, zamysel i gipoteza pedagogicheskogo issledovaniya [Idea, conception and hypothesis of pedagogical research]. Pedagogy. № 2, 6. [in Russian].
4. Zaniuk, S. S. (1998). Motyvacija dijal'nosti: sponukannja, aktyvnist', uspih [Motivation of activity: motivation, activity, success]. Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn State University [in Ukrainian].
5. Komlev, N. G. (2001). Slovar' ynostrannyh slov [Dictionary of foreign words]. Moscow. [in Russian].
6. Nemov, R. S. (2007). Psyhologicheskij slovar' [Psychological dictionary]. Moscow: Humanitarian Publishing Center VLADOS. [in Russian].
7. Novyckiy, P. V. (1979). Metrologyja [Metrology]. Moscow: VNIYPO. [in Russian].
8. Gurevych, P. S. (2007). Psyhologicheskij slovar' [Psychological dictionary]. Moscow. OLMA Media Group, OLMA PRESS Education. [in Russian].
9. Sadohyn, A. P. (2014). Vvedeniye v teoryju mezhkul'turnoj kommunykacyy [Introduction to the theory of intercultural communication]. Moscow: KYORUS. [in Russian].
10. Lehyna, Y., & Petrova, F. (1949). Slovar' ynostrannyh slov [Dictionary of foreign words]. Moscow: State publishing house of foreign and national dictionaries. 3-rd edition. [in Russian].
11. Osypov, G. V. (2000). Socyologicheskij encyklopedycheskij slovar' [Sociological Encyclopedic Dictionary]. Moscow: NORMA. [in Russian].
12. Fryk, T. B. (2013). Osnovy teoryy mezhkul'turnoj kommunykacyy [Fundamentals of the theory of intercultural communication]. Tomsk: Publishing house of Tomsk Polytechnic University. [in Russian].
13. Ames C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.
14. Kluckhohn F., Strodtbeck F. Variation in Value Orientation. N. Y., 1961.
15. Wiseman, Richard, L., 2002, "Intercultural communication competence" in W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), Handbook of international and intercultural communication 2nd ed., pp. 207-224, Thousand Oaks, CA: Sage.

Сотер М. В. Критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих инженеров-судомехаников к межкультурной коммуникации

В статье представлены критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих инженеров-судомехаников к межкультурной коммуникации. Выделены мотивационно-ценностный, когнитивный и коммуникативно-деятельностный критерии готовности к межкультурной коммуникации. Определено, что критерии сформированности являются стандартными характеристиками, которые позволяют достоверно оценить уровень готовности будущих инженеров-судомехаников к межкультурной коммуникации; вариации выражения тех или иных показателей позволяют охарактеризовать уровень сформированности готовности к межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: критерий, мотивационно-ценностный критерий, когнитивный критерий, коммуникативно-деятельностный критерий, показатель, уровень.

Soter M. Criteria, indicators and levels of future marine mechanics' preparedness for intercultural communication

The criteria, indicators and levels of future marine mechanics' preparedness for intercultural communication are represented in the article. The motivation-value, cognitive and communicative-pragmatic criteria of readiness for intercultural communication are singled out. It is determined that these criteria are standard characteristics, which help to reliably assess of future marine mechanics' readiness for intercultural communication. It is singled out that variations in the expression of certain indicators make it possible to characterize the level of readiness formation for intercultural communication.

Key words: a motivation-value criterion, a cognitive criterion, a communicative-pragmatic criterion, an indicator, a level.

Стаття надійшла до редколегії 12.12.2017

УДК 37.091.2

Володимир СТАРОСТА

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
м. Ужгород, Україна
e-mail: volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua

**ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ТА ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА:
СУТНІСТЬ І ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОНЯТЬ**

Проаналізовано підходи дослідників щодо визначення сутнісних ознак понять «педагогічний моніторинг» та «педагогічна діагностика». Показано, що педагогічна діагностика як процес (діагностування) є компонентом педагогічного моніторингу, оскільки останній має ознаку неперервності, а діагностика – епізодична (дискретна), має свою специфічну структуру і є особливим видом професійної діяльності, початковою і завершальним ланкою в технологічному ланцюжку вирішення педагогічних завдань освітнього процесу. Виокремлено наступні підходи до трактування поняття «педагогічна діагностика»: системний, цільовий та процесуальний, комплексний.

Ключові слова: моніторинг, діагностика, педагогічний моніторинг, педагогічна діагностика, контроль навчальних досягнень.

Одним із напрямів реформування навчально-виховного процесу вищої школи є істотна перебудова психолого-педагогічних та методичних засад діагностування навчальних досягнень студентів [12, 152–153]. Розглядаючи проблеми діагностики та контролю, доводиться констатувати, що дослідники неоднозначно розглядають їх співвідношення: одні пропонують вважати родовим поняттям діагностику, а інші – контроль. Висуваються різні підходи до структури діагностики і контролю, функцій, об'єктів, критеріїв, видів тощо.

Моніторинг та діагностика навчальних досягнень стають важливим інструментом в освітньому процесі. Чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників висвітлюють різні аспекти педагогічної діагностики, зокрема, Б. Бітінас, В. Беспалько, Н. Волкова, О. Гірний, Г. Єльнікова, К. Інгенкамп, М. Кларін, В. Максимов, С. Мартиненко, І. Підласий, Ю. Романенко, Є. Спіцин, Н. Тализіна та ін.; психологічні особливості контрольно-управлінської діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, Н. Тализіна та ін.); самоконт-

роль і організація самостійної роботи студентів (В. Буряк, А. Линда, І. Столярова та ін.) тощо.

У сучасній дидактичній літературі досі нема сталих підходів до визначення понять «діагностика», «контроль», «оцінювання», «оцінка», «перевірка», «облік» та інших, тісно зв'язаних з названими [12, 156]; ще й досі дослідники не дійшли єдиної думки щодо визначення, структури і функцій педагогічної діагностики тощо [14, 23].

Метою статті є висвітлення підходів різних дослідників щодо трактування понять «педагогічний моніторинг» і «педагогічна діагностика» та виявлення взаємозв'язку між ними.

Поняття «моніторинг» з'явилося у ґрунтознавстві (друга половина ХХ ст.) і означало постійне спостереження за станом родючого шару землі, а поняття «педагогічна діагностика» вперше було запропоновано в 1968 р. німецьким дослідником К. Інгенкампом.

І. Підласий [13, 10] описує, що діагностування (від «діа» – «прозорий» та «гнозис» – «знання») у буквальному перекладі означає прояснення,

розпізнавання. А можна тлумачити і як отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта, його відхилення від норми. Діагностування перебуває у нерозривному зв'язку з прогнозуванням та проектуванням, які логічно завершують ланцюжок дослідницької процедури.

Г. Бутенко науково обґрунтовує педагогічну діагностику як перспективний напрям реформування системи контролю, а також показує [2, 8–9], що історичні витоки педагогічної діагностики своїм корінням сягають початку педагогічної діяльності. Протягом декількох тисячоліть, у період стародавнього світу й середньовіччя вчителі використовували різні прийоми для виявлення здібностей та оцінки результатів досягнень учнів. Проте таке спостереження за успішністю учнів відбувалось без наукового аналізу. Всі завдання були розраховані на підготовку дітей до дорослого та самостійного життя.

Автори [12, 156] зазначають, що поняття «контроль», «діагностика», «оцінка», «корекція» вимагають більш чіткого розмежування. З нашого погляду, дані поняття є складовими більш загального – педагогічного моніторингу. Аналіз різних джерел дав змогу О. Дурманенко узагальнити, що моніторинг у педагогічній науці вчені розуміють як [5, 319]:

- систему збирання, збереження, опрацювання й подальшого поширення інформації про функціонування певної педагогічної системи, що уможливлює не тільки забезпечення безперервного стеження за її станом та змінами, але й дає змогу прогнозувати подальший розвиток цієї системи (О. Белкін, М. Бершадський, В. Гузєєв, С. Кузенкова, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полев та ін.);
- вимірювання й оцінювання результатів освіти, які дають змогу об'єктивно й достовірно проаналізувати перебіг педагогічного процесу та його результати (М. Грабарь, Г. Єльнікова та ін.);
- систему контрольних і діагностичних заходів, що забезпечують контроль динаміки засвоєння школярами освітнього матеріалу та коригування цього процесу (В. Кальней, С. Шишов та ін.);
- діагностику стану процесу освіти (О. Абдуліна, В. Андрєєв, Т. Стефановська та ін.);
- контроль якості навчального процесу (В. Міжеріков, З. Рябова та ін.);
- регулярне, спеціально організоване систематичне спостереження в динаміці, оцінювання та прогнозування стану навчального процесу з метою отримання необхідної інформації для його коригування й розвитку (Н. Байдацька, Г. Коджаспірова, Ю. Коджаспіров, Л. Куликова, О. Пульбере, О. Сергєєва та ін.).

Згідно [10, 76], педагогічний моніторинг – це форма збору, зберігання, обробки і розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, яка забезпечує неперервне стеження за її станом і прогнозування її розвитку. Автори також вказують, чим відрізняється моніторинг як діагностична і контролююча система в навчальному процесі від традиційної оцінки знань, умінь, навичок, а саме: моніторинг як регулярне відстеження якості засвоєння знань, умінь в навчальному процесі забезпечує його суб'єктів – викладачів і студентів – об'єктивною і оперативною інформацією про рівень засвоєння обов'язкового змісту освіти.

З нашого погляду, комплексний та системний підхід у трактуванні даного поняття використано в [5, 319], де під педагогічним моніторингом розуміють інтегровану сукупність методів збору, аналізу, інтерпретації, репрезентації й упровадження інноваційних методик та технологій у навчально-виховний процес освітнього закладу на основі врахування потенціалу зовнішнього та внутрішнього соціально-педагогічного середовища. Визначено також наступні ознаки педагогічного моніторингу: систематичність спостережень, превентивний характер, установлення відповідності досліджуваного об'єкта певним нормам, стандартам, вимогам, неперервність, динамічна циклічність, реагування на певні зміни.

У ході теоретичного аналізу понять «освітній моніторинг», «педагогічний моніторинг», «кваліметричний моніторинг», «системний моніторинг» в [16] сформульовано визначення поняття «моніторинг навчальних досягнень студентів педагогічного вузу» як процес неперервного науково-обґрунтованого діагностико-прогностичного відстеження результатів навчальної діяльності студентів (засвоєні знання, вміння та компетенції) з метою розвитку суб'єктної позиції майбутнього педагога щодо власної професійної освіти, що забезпечує гуманітарну спрямованість управління якістю підготовки фахівців. Також у даному дослідженні показано, що моніторинг навчальних досягнень студентів реалізується поетапно, а саме:

- на проектувальному етапі уточнюються планові результати засвоєння дисципліни (знання, вміння, особистісні якості, компетенції), проектується процедури оцінювання для діагностики конкретних освітніх результатів, встановлюються норми, згідно з якими можна визначати зростання професійно-особистісної компетентності на основі даних про навчальні досягнення студентів;
- на процесуальному етапі реалізуються процедури оцінювання (спостереження за діяльністю, аналіз результатів діяльності, навчальні проекти, рефлексивні методики,

- портфолію та ін.), обробляються дані моніторингу, за підсумками систематизації та аналізу даних відбувається формулювання педагогічного діагнозу, прогнозується подальший розвиток, результати доводяться до відома студентів через механізми зворотного зв'язку;
- на коригувальному етапі здійснюється вироблення заходів щодо корекції освітнього маршруту кожного студента (розробка додаткових завдань, розподіл ролей у груповій роботі і т. д.), а також корекції роботи викладача (зміни навчально-методичного комплексу дисципліни,

методів викладання, удосконалення механізмів зворотного зв'язку);

- на підсумковому етапі проводиться оцінка виконаних коригувальних дій і проводиться підсумкова атестація з дисципліни.

Педагогічна діагностика досліджує навчальний процес, у ході якого вивчаються передумови, умови і результати навчального процесу, з метою оптимізації чи обґрунтування значення його для суспільства [7, 24].

Розглянемо трактування поняття «діагностика», «педагогічна/навчальна діагностика», у деяких педагогічних джерелах (табл. 1).

Таблиця 1

Трактування поняття «діагностика» у деяких педагогічних джерелах

Трактування	Джерело
Під діагностичною діяльністю розуміється процес, в ході якого (з використанням діагностичного інструментарію або без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, учитель спостерігає за учнями і проводить анкетування, опрацьовує результати спостережень та опитувань і повідомляє про отримані результати з метою описати поведінку, пояснити їхні мотиви або передбачити поведінку в майбутньому	[7, 24]
Під діагностикою розуміють – з'ясування умов та обставин протікання дидактичного процесу з метою отримання чіткого уявлення про ті причини, що сприяють чи перешкоджають досягненню запланованих результатів. Діагностика включає накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій та прогнозування напрямів подальшого розвитку навчального процесу для проведення його своєчасного коригування, тобто, базуючись на контролі знань, умінь та навичок студентів, діагностика розглядає досягнуті результати навчання у тісному зв'язку із шляхами і способами їх досягнення	[12, 156]
Контроль з боку вчителів за результатами діяльності учнів трактується як педагогічна діагностика і виходить за межі перевірки й оцінювання знань, вмінь та навичок	[1, 183]
Педагогічна діагностика – різновид пізнання, який відповідає загальним методологічним вимогам гносеології; оцінка і вимірювання внутрішнього стану досліджуваного об'єкта за визначеними ознаками і критеріями; особливий вид професійної діяльності, що має свою специфічну структуру; особливістю педагогічного діагностування є дослідження об'єкта з позицій не лише пізнання, але й його перетворення, удосконалення	[3, 123-127]
Педагогічна діагностика – сукупність прийомів контролю і оцінювання, спрямованих на вирішення задач оптимізації навчального процесу, диференціації учнів, а також удосконалення освітніх програм і методів педагогічного впливу	[11, 190]
Педагогічна діагностика – система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються, або здійснюються	[13, 10]
Педагогічна діагностика – сутність даного поняття, по-перше, у виявленні рівня знань, умінь, навичок, способів діяльності студентів, по-друге, в аналізі умов протікання дидактичного процесу та їх безпосередній вплив на рівень навченості студентів, по-третє, у корекції й подоланні помилок та утруднень і, найголовніше, у прогнозуванні подальшого розвитку як особистості студента, так і процесу навчання	[14, 25]
Педагогічна діагностика – отримання і аналіз інформації про стан, розвиток та умови протікання навчального процесу, його результати, виявлення його досягнень та недоліків, факторів, що впливають на його ефективність та продуктивність	[17, 486]
Навчальна діагностика – процес визначення результатів навчальної діяльності учнів і педагога з метою виявлення, аналізу, оцінювання та корекції навчання (А. Хуторський). Діагностика навчання – широке поняття, яке містить контроль, перевірку, облік, оцінювання, аналіз статистичних даних, виявлення динаміки змін, уточнення, коригування навчальних програм, прогнозування	[6, 417]
Навчальна діагностика – система точного визначення результатів дидактичного процесу і включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, прогнозування, вияв динаміки, тенденцій навчального процесу	[10, 69]

Автори [9, 123] на основі аналізу науково-педагогічної літератури (К. Інгенкамп, В. Лозова, В. Максимов, Г. Бутенко, І. Підласий, В. Боднар, Ю. Бабанський та ін.) зазначають, що серед дослідників немає суперечностей щодо таких ознак педагогічної діагностики: реалізується зворотний зв'язок в системі управління навчальним процесом; здійснюється з метою покращення процесу навчання (індивідуального або освіти у цілому) через вплив на умови і методи навчання; здійснюється невідривно від процесу навчання і є складовою цього процесу; передбачає здійснення педагогічного діагнозу, тобто детальний аналіз стану і динаміки розвитку студента, виявлення обставин недоліків, що дозволяє класифікувати студента за певним комплексом параметрів; передбачає аналіз передумов навчання, що мають окремі студенти або група у цілому; передбачає аналіз умов навчання, тобто перебігу навчального процесу і впливових факторів; забезпечує прогнозування перебігу навчального процесу.

З нашого погляду, дослідниками [9] поряд із ознаками діагностики як поняття, вказано також і завдання як процесу її реалізації, тобто діагностування.

На основі аналізу наведених у табл. 1 трактувань поняття «діагностика» (педагогічна/навчальна) різними авторами нами доповнено перелік суттєвих ознак, які наведено в [9, 123], а також виокремлено такі основні підходи/аспекти щодо визначення даного поняття:

системний підхід (діагностика як складна система) – сукупність прийомів контролю і оцінювання [11, 190]; система технологій, засобів, процедур, методик і методів [13, 10]; здійснюється невідривно від процесу навчання і є складовою цього процесу [9, 123];

цільовий та діяльнісний підхід (діагностика як мета діяльності, діагностика як процес) – покращення процесу навчання (індивідуального або освіти у цілому) через вплив на умови і методи навчання [9, 123]; контроль з боку вчителів за результатами діяльності учнів [1, 183]; вивчення передумов, умов і результатів навчального процесу [7, 24; 9, 123]; виявлення, аналіз, оцінювання та корекція навчання [14, 25]; виявлення умов, досягнень та недоліків цього процесу [17, 486]; прогнозування подальшого розвитку як особистості студента, так і процесу навчання [14, 25; 9, 123]; реалізація зворотного зв'язку в системі управління навчальним процесом [9, 123]; здійснення педагогічного діагнозу [9, 123].

комплексний/багатоаспектний підхід – широкі поняття, яке містить контроль, перевірку, облік, оцінювання, накопичення та аналіз статис-

тичних даних, виявлення динаміки змін, уточнення, коригування навчальних програм, прогнозування результатів [6, 417; 10, 69; 12, 156; 15, 370]; різновид пізнання, який відповідає загальним методологічним вимогам гносеології; оцінка і вимірювання внутрішнього стану досліджуваного об'єкта за визначеними ознаками і критеріями; особливий вид професійної діяльності, що має свою специфічну структуру; особливістю педагогічного діагностування є дослідження об'єкта з позицій не лише пізнання, але і його перетворення, удосконалення [3, 123–127].

І. Підласий зауважує [15, 370], що необхідно розрізняти діагностику як загальний підхід одержання інформації про досліджуваний об'єкт чи процес, та діагностування як процес (складова частина) практичної педагогічної діяльності. У діагностику вкладається більш широкий і глибокий смисл, ніж у традиційну перевірку знань, умінь учнів. Остання переважно лише констатує результати, не пояснюючи їх походження. Діагностування включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій. Діагностика – це виявлення усіх обставин перебігу дидактичного процесу, точне визначення результатів останнього без чого неможливе ефективне управління ним, досягнення оптимальних для наявних умов результатів. А діагностування – практична процедура, що виконується педагогом, одна із його постійних функцій.

Подібну думку щодо педагогічного діагностування сформульовано в [3], – це процес, спрямований на виявлення стану об'єктів освітнього процесу, результатів його функціонування та визначення умов, засобів, підтримують і забезпечують виведення цих об'єктів на новий, більш високий рівень розвитку.

Якщо діагностування відбувається із залученням експертів, то воно називається експертизою [13, 11].

Отже, діагностика є початковою і завершальною ланкою в технологічному ланцюжку вирішення педагогічних завдань освітнього процесу. Це принципове положення дозволяє стверджувати, що діагностування є складовою частиною цілісної структури педагогічної діяльності педагога з управління якістю освіти [3].

Метою дидактичного діагностування є своєчасне виявлення, оцінювання і аналіз перебігу навчального процесу у зв'язку з його продуктивністю, встановлення кількості та якості отриманого продукту [15, 370].

Щодо предмета дослідження, то знаходимо такі думки:

- педагогічна діагностика досліджує навчальний процес, під час якої вивчаються умови і результати навчального процесу для оптимізації чи обґрунтування значення його результатів для суспільства [12, 156];
- предметом педагогічної діагностики у вузькому розумінні є проектування оптимальних педагогічних процесів. Якщо розглянути її предмет ширше, то сюди ми зобов'язані віднести розв'язання всіх діагностичних завдань у царині навчально-виховного процесу, включаючи консультування і практичну допомогу батькам та учням [13, 12].

Під час педагогічної діагностики, яка здебільшого застосовується до виховання, враховуються індивідуальні особливості учнів: їхні інтереси, потреби й мотиви; захоплення, нахили, здатності та здібності; особливості перебігу психічних процесів – мови й мислення; уваги, уяви і фантазії; пам'яті, емоцій, волі тощо [1, 183].

Спираючись на загальну методологію діагностичного процесу, в дослідженні [3] виявлено наступні стадії педагогічного діагностування в управлінні якістю освіти: попереднє діагностування (збір первинної інформації, систематизація

та класифікація отриманих даних, вибір предмета, визначення мети і засобів діагностики); власне діагностування (співвідношення реальної ситуації з еталоном, аналіз діагностичної інформації, визначення гіпотези про причини даного стану об'єкта); постдіагностування (виявлення умов подальшого функціонування об'єкта, прогноз, формулювання заключного висновку, практична реалізація діагнозу).

Таким чином, педагогічна діагностика як процес (діагностування) є компонентом педагогічного моніторингу, оскільки останній має ознаку неперервності, а діагностика – епізодична (дискретна), має свою специфічну структуру і є особливим видом професійної діяльності, початковою і завершальним ланкою в технологічному ланцюжку вирішення педагогічних завдань освітнього процесу. Виокремлено наступні підходи дослідників щодо трактування поняття «педагогічна діагностика»: системний, цільовий та процесуальний, комплексний.

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати вивчення компонентів педагогічної діагностики та їх вплив на процес навчання у контексті реалізації зворотного зв'язку.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. — К. : Либідь, 2005. — 264 с.
2. Бутенко Г. П. Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ганна Петрівна Бутенко; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. — К., 2006. — 20 с.
3. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: дис.... доктора пед. наук : 13.00.01; 13.00.08 / Людмила Николаевна Давыдова. — Астрахань, 2005. — 343 с.
4. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Олена Миколаївна Демченко. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. — Харків, 2008. — 20 с.
5. Дурманенко О. Л. Етапи моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі / О. Л. Дурманенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології [ред. кол. : А. А. Сбруєва, М. О. Лазарев, О. В. Михайліченко та ін.]. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. — № 1 (35). — С. 318-325.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [гол. ред. В. Г. Кремень]. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
7. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; [пер. с нем. М. Н. Рассказова]. — М. : Педагогика, 1991. — 240 с.
8. Кловак Г. Т. Використання педагогічної діагностики у практиці роботи сучасної початкової школи / Г. Т. Кловак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського ДПУ ім. Павла Тичини; [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. — Умань : УДПУ, 2003. — Вип. 6. — С. 90—99.
9. Колгатін О. Г. Педагогічна діагностика і педагогічний контроль / О. Г. Колгатін, Л. С. Колгатіна // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: зб. наукових праць. — Кривий Ріг : Вид. відділ НМетАУ, 2010. — Вип. 6. — С. 122—128.
10. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. — 2-ге вид., доп. — К. : Ленвіт, 2007. — 194 с.
11. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
12. Педагогіка вищої школи: підручник / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін. ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. — Ін-т вищ. освіти АПН України. — К. : Пед. думка, 2009. — 256 с.
13. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів / І. П. Підласий. — К. : Україна, 1998. — 343 с.
14. Плохута Тетяна. Педагогічна діагностика у сучасному дидактичному процесі ВНЗ / Т. Плохута // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського ДПУ ім. Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. — Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. — Вип. 4. — Ч. 2. — С. 22—27.
15. Подласый И. П. Педагогика : в 3 кн. / И. П. Подласый. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — Кн. 2 : Теория и технологии обучения. — 2007. — 575 с.
16. Сергеева Е. В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе / Елена Викторовна Сергеева : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. — Волгоград, 2011. — 184 с.

17. Токар' Є. Б. Роль і місце педагогічної діагностики в сучасному освітньому процесі / Є. Б. Токар' // Теоретико-методичні проблеми виховання учнівської молоді: зб. наукових праць [ред. кол. : І. Д. Бех та ін.]. — Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. — Вип. 14. — Книга І. — С. 486—492.

References

1. Bondar, V. I. (2005). *Dydaktyka [Didactics]*. — Kyiv: Lybid', 264 [in Ukrainian].
2. Butenko, H. P. (2006). *Diahnostuvannya navchal'nykh dosyahnen' uchniv u systemi shkil'noyi osvity Velykoyi Brytaniyi [Diagnostic of pupils' achievements in school system of Great Britain]*. Extended abstract of candidate's thesis. — Kyiv [in Ukrainian].
3. Davydova, L. N. (2005). *Pedagogicheskoe diagnostirovanie kak komponent upravleniya kachestvom obrazovaniya [Pedagogical diagnostics as a component of quality education management]*. Doctor's thesis. Astrakhan [in Russian].
4. Demchenko, O. M. (2005). *Pedahohichna diahnostryka yak zasib optymizatsiyi samostiyanoi navchal'noyi diyal'nosti studentiv medychnykh koledzhiv [Pedagogical diagnostics as a means of optimization of independent educational activity of medical college students]*. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Durmanenko, O. L. (2014). *Etapy monitorynhu orhanizatsiyi vykhovnoyi roboty u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Stages of monitoring the organization of educational work at a higher educational institution]*. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1(35), 318-325. Sumy [in Ukrainian].
6. Kremen', V. H. (hol. red), (2008). *Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter, 1040 [in Ukrainian].
7. Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogicheskaja diagnostika [Pedagogical diagnostics]*. Moscow: Pedagogy, 240 [in Russian].
8. Klovak, H. T. (2003). *Vykorystannya pedahohichnoyi diahnostryky u praktytsi roboty suchasnoyi pochatkovoyi shkoly [Use of pedagogical diagnostics in the practice of modern elementary school]*. *Psycho-pedagogical problems of rural school*, 6, 90-99. Uman [in Ukrainian].
9. Kolhatin, O. H. & Kolhatina, L. S. (2010). *Pedahohichna diahnostryka i pedahohichnyy kontrol' [Pedagogical diagnostics and pedagogical control]*. *Theory and methods of teaching fundamental disciplines in higher education*, 6, 122-128. Krivoy Rog [in Ukrainian].
10. Kudina, V. V., Solovey, M. I. & Spitsyn, Ye. S. (2007). *Pedahohika vyshchoyi shkoly [Pedagogy of high school]*. Kyiv: Lenvit, 194 [in Ukrainian].
11. Bim-Bad. B. M. (hl. red.), (2003). *Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]*. Moscow: Great Russian Encyclopedia, 528 [in Russian].
12. Andrushchenko, V. P., Bekh, I. D., Voloshchuk, I. S. ta in. (2009). *Pedahohika vyshchoyi shkoly [Pedagogy of high school]*. Kyiv: Pedahohichna dumka, 256 [in Ukrainian].
13. Pidlasyy, I. P. (1998). *Diahnostryka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv [Diagnostics and expertise of pedagogical projects]*. Kyiv: Ukraine, 343 [in Ukrainian].
14. Plokhuta, T. (2011). *Pedahohichna diahnostryka u suchasnomu dydaktychnomu protsesi VNZ [Pedagogical diagnostics in the modern didactic process of higher educational institutions]*. *Problems of preparing a modern teacher*, 4(2), 22-27 [in Ukrainian].
15. Podlasyj, I. P. (2007). *Pedagogika : v 3 kn. Kn. 2 : Teorija i tehnologii obuchenija [Pedagogy: in 3 books. Book. 2: Theory and technology of teaching]*. Moscow: Vldos, 575 [in Russian].
16. Sergeeva, E. V. (2011). *Monitoring uchebnykh dostizhenij studentov v sisteme upravleniya kachestvom podgotovki specialistov v pedagogicheskom vuze [Monitoring of students' academic achievements in the quality management system for training specialists in a pedagogical university]*. Candidate's thesis. Volhohrad [in Russian].
17. Tokar' Ye. B. (2010). *Rol' i mistse pedahohichnoyi diahnostryky v suchasnomu osvith'omu protsesi [The role and place of pedagogical diagnostics in the modern educational process]*. Kirovograd [in Ukrainian].

Староста В. И. Педагогический мониторинг и педагогическая диагностика: сущность понятий и взаимосвязь

Проанализировано подходы исследователей к определению существенных признаков понятий «педагогический мониторинг» и «педагогическая диагностика». Показано, что педагогическая диагностика как процесс (диагностирование) является компонентом педагогического мониторинга, поскольку последний имеет признак непрерывности, а диагностика – эпизодическая (дискретная), имеет свою специфическую структуру и является видом профессиональной деятельности, начальным и завершающим звеном в технологической цепочке решения педагогических задач образовательного процесса. Выделены следующие подходы к трактовке понятия «педагогическая диагностика»: системный, целевой и процессуальный, комплексный.

Ключевые слова: мониторинг, диагностика, педагогический мониторинг, педагогическая диагностика, контроль учебных достижений.

Starosta V. Pedagogical monitoring and pedagogical diagnostics: the nature of concepts and relationships

The article analyzes different approaches researchers to identify the essential features of concepts «pedagogical monitoring» and «pedagogical diagnostics». It is shown that pedagogical diagnostics as a process (diagnosing) is a component of pedagogical monitoring, since the latter is a sign of continuity and diagnostics – episodic (discrete).

The article outlines the following main aspects (approaches) and essential features of the definition of «diagnostics» (pedagogical/educational) by the researchers:

– integrated / multidimensional approach – a broad concept that includes monitoring, verification, accounting, evaluation, accumulation and analysis of statistical data, identifying the dynamics of changes, refining, adjusting curricula, forecasting results;

– system approach (diagnostics as a complex system) – a set of methods of control and evaluation; system of technologies, means, procedures, methods; carried out inseparably from the learning process and is part of this process;

– target and activity approach (diagnostics as a goal of activity, diagnostics as a process) – implementation of pedagogical diagnostics; studying the preconditions, conditions, results and disadvantages of the educational process; forecasting the further development of both the student's personality and the learning process; implementation of feedback in the management system of the educational process; improving the learning process (individual or education in general) due to the impact on the conditions and methods of training.

Key words: monitoring, diagnostics, pedagogical monitoring, pedagogical diagnostics, control of educational achievements.

Стаття надійшла до редколегії 05.12.2017

УДК 372.3

Тетяна СТЕПАНОВА

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: step. tetiana58@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито значення формування в студентів професійних здібностей, здатності до творчої праці, професійного розвитку, що робить їх конкурентоспроможними на ринку праці. Окреслюються функції викладача вищого закладу освіти, його вміння, спрямовані на творчу взаємодію зі студентами, та використання інтерактивних прийомів, спрямованих на актуалізацію знань і вмінь студентів.

Ключові слова: творчість, педагогічна творчість, творча праця, функції викладача, виховання, навчання.

Однією з вимог сьогодення є реформування освітньої галузі, приведення її функціонування відповідно до потреб часу. Трансформація освітньої галузі розглядається сьогодні як глобальний соціально компенсаторний чинник розвитку суспільства. Вона взаємопов'язана зі світовими тенденціями та принципами розвитку вищої освіти. Частинами її є реформа дошкільної освіти і система професійної підготовки кадрів.

Протиріччя між вимогами ринкового середовища і досконалістю професійної підготовки є однією із суперечностей освітнього процесу. Так, у процесі навчання сучасний фахівець має оволодіти широким колом практичних умінь, сформулювати здатність до активної, ініціативної професійної діяльності, що не можливе без належних методів підготовки. Традиційні, переважно репродуктивні методи навчання, часто одноманітні, вже не задовольняють потреб сьогодення і мають бути істотно доповнені сучасними, інтерактивними технологіями (М. Артюшина, Г. Романова) [1; 4].

Сьогодні актуальною є проблема формування особистості духовної і моральної, з бажанням, потребою і вмінням учитися самостійно впродовж

усього життя, поповнювати свої знання та виявляти творчість. Отже, як стверджує М. Артюшина, необхідно забезпечити співробітництво викладача і студента в прийнятті рішень, актуалізувати мотиваційні ресурси учіння студента, враховувати його індивідуальні настанови, що адекватні гуманістичному навчанню, створювати умови для особистісного зростання майбутніх фахівців та власного професійного вдосконалення [1; 2].

Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти, як визначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

Метою статті є розкриття функцій та вмінь викладача ВНЗ, що сприяють формуванню творчої особистості майбутнього вихователя дошкільного закладу освіти.

За В. Ягуповим, педагогічна творчість – це особистісна якість педагога, яка є невичерпним джерелом його ініціативи, активності, інновацій,

постійного натхнення для вдосконалення всього педагогічного процесу [5].

Саме тому викладачам ВНЗ необхідно розвивати в студентів професійні здібності, виявляти таланти, формувати особистість кожного студента.

Викладачі ВНЗ забезпечують:

- розуміння сучасних вимог до освіти, переорієнтації навчальної діяльності у ВНЗ відповідно до Європейських інтегративних тенденцій Болонського процесу;
- оволодіння сучасними, інтерактивними методами, навчання з урахуванням соціально-психологічних та дидактичних особливостей навчального процесу;
- підвищення конструктивності взаємодії викладачів зі студентами, вдосконалення навичок спілкування і попередження конфліктних ситуацій у навчанні;
- гармонізація особистості викладача, що виявляється у формуванні його іміджу, оволодінні прийомами самопрезентації та ефективній діяльності;
- розвиток умінь побудови цілісної технології навчальної діяльності на всіх її рівнях.

Уміння викладача:

- презентувати себе;
- ставити і вибирати відповідні цілі навчання;
- мотивувати і стимулювати студентів у навчальній діяльності;
- проектувати і готувати навчальний процес, реалізувати в ньому сучасні методи навчання;
- активізувати роботу студентів на лекціях і семінарах;
- налагоджувати і підтримувати взаємодію зі студентами в навчальному процесі;
- ефективно управляти самостійною роботою студентів;
- оптимізувати індивідуально-консультаційну роботу зі студентами;
- оцінювати і представляти результати самостійної роботи студентів.

Функції викладача ВНЗ: освітня, виховна, розвивальна, організаторська, інформаційна; пропедевтична, реабілітаційна, компенсаторна, орієнтаційна, функція соціалізації. Виконуючи визначені функції, викладач у процесі навчання забезпечує формування і розвиток творчих здібностей у майбутніх педагогів – вихователів дошкільних закладів освіти. Адже педагогічну діяльність здавна кваліфікували як творчу. Справжнє виховання і навчання – це завжди творення нового, творення людини через її внутрішні сили. Тому лише творчий викладач здатен підготувати до самостійної професійної діяльності творчого майбутнього фахівця [3].

Останні п'ять із перерахованих функцій є новими. Розкриємо їх.

Пропедевтична функція – орієнтує викладача на педагогічну підтримку людини, її становлення як індивідуальності;

реабілітаційна – забезпечення умов для почуття впевненості у студента, диференційований підхід до навчання і виховання, активні учасники освітнього процесу;

орієнтаційна – підготовка до життя, до кар'єри;

компенсаторна – створювати можливість для формування в студентів уявлень про себе і про довкілля;

функція соціального захисту – означає готовність майбутнього фахівця до самостійної педагогічної діяльності. Розрізняють теоретичну, практичну і мотиваційну готовність до педагогічної діяльності.

Так, теоретична готовність означає: самостійно складати робочі програми, визначати найбільш раціональні види діяльності студентів, будувати логіку викладання, здійснювати індивідуалізацію навчання та ін.

Під практичною готовністю слід розуміти вміння виявляти рівень розвитку студентів, вести моніторинг просування кожного в навчанні, організовувати спільну творчу діяльність.

Мотиваційна готовність – це наявність стійких мотивів професійного зростання, вдосконалення своїх професійних здібностей, вміння адекватно оцінювати результати своєї професійної діяльності.

Крім того, актуальними функціями викладача ВНЗ, що сприяють формуванню творчої особистості майбутнього вихователя дошкільного закладу освіти, є педагогічне моделювання і проектування. У процесі підготовки до практичного заняття студент детально розписує конспект частини заняття або будь-якого режимного моменту і демонструє його, пропонуючи студентам-однорупникам роль дітей дошкільного закладу (за певною віковою групою), виступаючи сам в ролі вихователя. Оцінюючи рівень виконання домашнього завдання студентом, викладач ВНЗ використовує такі інтерактивні прийоми, як: самооцінка студентом моделювання фрагмента заняття (режимного моменту), оцінювання студентами роботи однорупника з мотивацією оцінки під час аналізу фрагменту заняття (за вміння оцінити роботу однорупника викладач виставляє певні бали) тощо.

Щодо функції проектування – в її основі лежить імідж майбутнього педагога, а це потребує прояву творчості, креативного мислення.

Педагог-фахівець за освітнім рівнем «бакалавр» повинен уміти:

- організовувати і здійснювати освітню роботу з дітьми раннього та дошкільного віку;
- сприяти організації змістової самостійної діяльності;
- методично правильно організовувати рухливі і творчі ігри дітей та самому брати в них участь;
- формувати в дітей трудові вміння і навички;
- формувати ціннісне ставлення до довкілля тощо.

Педагогічна творчість передбачає наявність у вихователя комплексу загальних якостей і здібностей, що поєднують у собі всі педагогічні вміння і розвиваються в діяльності: любов до дітей, спостережливість, емпатія, чуйність, дружня підтримка, вміння співпереживати, вміння орієнтуватися на співрозмовника, здібність до навіювання, чарівність, осуд (безпосередньо чи опосередковано), уміння долати естетичні бар'єри, здібність до творчої співпраці, вміння володіти аудиторією, співчувати, артистизм, креативність мислення тощо.

Так, вивчаючи дисципліну «Педагогічна творчість», майбутні вихователі дошкільних закладів освіти під час практичних занять вправляються в умінні привертати увагу дітей у процесі кожного заняття до матеріалу, що вивчається. Методами заохочування дітей до навчання чи трудової діяльності є схвалення їхніх дій чи висловлювань за допомогою таких прийомів: погладжування дитини по голівці, посмішка, схвалювальний кивок вихователя головою. Крім того, майбутні вихователі навчаються правильно використовувати в роботі з дітьми метод *покарання*: незадоволений вигляд обличчя вихователя, посварити дитину вказівним пальцем за поганий вчинок, не дозволити сісти поряд з вихователем під час читання казки тощо. Прийомами *словесного* методу є підказка, пояснення, розповідь, аналіз; слова підтримки дій дітей такі: молодець, у тебе гарно виходить, чудово тощо. Серед прийомів *практичного*

методу часто використовуються такі: показ вихователем (вправи, прийоми малювання тощо), вправлення, демонстрація власним прикладом, використання показу дитиною (в старшому дошкільному віці), обстеження предметів, порівняння, тощо.

Так, здобуваючи практичний досвід роботи з дітьми під час аудиторних занять у ВНЗ, майбутній вихователь набуває первинних навичок створення в дошкільному закладі освіти успішного процесу виховання, соціалізації дитини, набуває здатність до особистісного саморозвитку. Лише творчий вихователь здатен розвивати творчі здібності дитини-дошкільника. Як показують наукові дослідження й досвід педагогів-практиків, творчі здібності особистості виявляються з п'ятого року життя, але це зовсім не означає, що до цього моменту їх не слід розвивати. Навпаки, чим раніше дорослі навчають дитину спостерігати, пояснювати незвичайне, дивуватися явищам довкілля, предметам, експериментувати, тим вони краще підготують її до прояву власних творчих здібностей.

Творчість багато в чому визначається вмінням по-різному висловлювати свої почуття та уявлення про довкілля. Для цього вихователь мусять навчити дитину бачити предмет з різних боків, уміти враховувати різні ознаки предмету, створювати образ. Взаємодія вихователя з дитиною з позиції «дорослий – дорослий» допоможе їй не лише вільно фантазувати, а й спрямовувати свою фантазію, творчі здібності на вирішення різноманітних завдань.

Таким чином, творчість – це людська діяльність, у процесі якої особистість, задовольняючи потреби в реалізації своїх здібностей, створює нові знання, об'єкти, схеми поведінки, робить власні «відкриття».

Отже, формування творчої особистості майбутнього вихователя не можливе без широкого світогляду, культури, без розвитку здібностей і прагнення вихователя до пошуку більш досконалих систем виховання і навчання дитини.

Список використаних джерел

1. Артюшина М. В. Психологія діяльності та навчальний менеджмент / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін. ; за заг. ред. М. В. Артюшиної. — К. : КНЕУ, 2008. — 336 с.
2. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: зб. міні-кейсів / М. І. Радченко, Л. А. Колесніченко, Л. Л. Борисенко та ін. — К. : КНЕНУ, 2010. — 151 с.
3. Сержожникова Р. К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті / Раїса Кузьмівна Сержожникова // Автореф. дис. ... доктора пед. наук зі спец. 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти. — Одеса, 2009. — 44 с.
4. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників: монографія / П. Г. Лузан, В. М. Манько, Л. В. Нестерова, Г. М. Романова; за заг. ред. Г. М. Романової. — К. : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. — 216 с.
5. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. — К. : Либідь, 2002. — 560 с.

Степанова Т. Педагогическое творчество в подготовке будущих специалистов дошкольного образования к профессиональной деятельности

В статье раскрыто значение формирования у студентов профессиональных способностей, способности к творческому труду, профессиональному развитию, что делает их конкурентноспособными на рынке труда. Очерчиваются функции преподавателя высшего учреждения образования, его умения, направленные на творческое взаимодействие со студентами, и использование интерактивных приёмов, направленных на актуализацию знаний и умений студентов.

Ключевые слова: творчество, педагогическое творчество, творческий труд, функции преподавателя, воспитание, обучение.

Stepanova T. Pedagogical creativity in training of preschool education future specialists to professional activity

The article reveals the importance of students' professional abilities formation, ability to creative work, professional development, which makes them competitive in the labor market. The functions of the higher educational establishment teacher, his skills aimed at creative interaction with the students, and the use of interactive methods aimed at updating knowledge and skills of students are outlined.

Key words: creativity, pedagogical creativity, creative work, functions of the teacher, education, training.

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017

УДК: 372.462

Анна СТРУК

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри фахових методик
і технологій початкової освіти Державного вищого навчального закладу
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: xmyrkax@ukr.net

**ОСОБЛИВОСТИ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ
ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ**

У статті висвітлено словникову роботу молодшого школяра. Словникова робота в початковій школі є систематична яка спрямована на оволодіння учнями незнаних або складних для їхнього засвоєння словами і передбачає розгляд усіх аспектів слова.

У процесі словникової роботи поглиблюється розуміння учнями того, що слова називають усі явища дійсності, що слово і те, що воно називає (предмет, дія, ознака), – це різні речі, які школярі мають навчитися чітко розмежовувати. Учені-методисти наголошують, що будь-яка словникова вправа, під час виконання якої учні з'ясовують семантику слова, встановлюють смислові зв'язки тощо, перетворюється на лексичну вправу. Водночас традиційні лексичні вправи, приміром, на групування або заміну одного слова іншим, синонімічним, залишаються мовними дотти, доки вони виконуються ізольовано від тексту, від мовленнєвої ситуації. Якщо ж словникова вправа має на меті добір, заміну лексичних одиниць у тексті, у зв'язному висловлюванні, вона з мовної перетворюється на мовленнєву.

Ключові слова: збагачення словникового запасу дітей, народознавча лексика, особливості збагачення, словниковий запас, словникова робота, початкова школа.

Словникова робота визначається як система навчально-виховної роботи над словом, яка охоплює засвоєння учнями нових слів і значень, відтінків значень, емоційно-експресивного забарвлення слів, сфер їх уживання, їх багатозначності і переносних значень, засвоєння синонімів, антонімів, паронімів, омонімів, тощо.

Лінгводидактика розмежовує поняття “вивчення лексики” і “лексична (словникова) робота”, хоч обидва вони тісно пов'язані між собою, насамперед спрямованість на засвоєння лексичного багатства мови, оволодіння словом як одиницею

мови і мовлення. Різноманітна планомірна словникова робота, що має місце на всіх уроках уже в 1 класі, спирається спочатку на елементарні уявлення дітей про лексичні явища.

У методиці ці поняття дуже часто ототожнюються. Однак, низка вчених (М. Баранов, Г. Іваницька, Т. Ладиженська, М. Пентилюк, Н. Черноусова) обґрунтовують відмінності між ними. Автори зауважують, що учителі досить часто не мають уявлення про різницю між цими поняттями і тонкощами саме словникової роботи. На думку методистів, ознайомлення зі словом як основною

лексичною одиницею відбувається у 5 класах, а робота над збагаченням словникового запасу учнів починається вже з першого класу.

У процесі тривалого розвитку теорії і практики вітчизняної лінгводидактики питання словникової та лексичної роботи досліджували такі провідні українські вчені, як О. Білецький, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, В. Мельничайко, В. Онищук, М. Пентиліук, Л. Рожило, О. Савченко та інші. Серед вітчизняних методистів немає єдиного, загальноприйнятого розуміння словникової роботи. Більшість авторів розглядає словникову роботу як сукупність цілеспрямованих і систематичних вправ з метою засвоєння учнями лексичних, граматичних, вимовних і орфографічних норм літературної мови (П. Грушников, Н. Костроміна, І. Олійник).

Мета статті – розкрити особливості словникової роботи молодшого школяра.

Словникова робота в початковій школі є систематичною, спрямованою на оволодіння учнями незнайомих або складних для їхнього засвоєння слів і передбачає розгляд усіх аспектів слова.

М. Львов у методиці словникової роботи виділяє чотири напрями: 1) збагачення словника (засвоєння нових слів, а також нових значень вже відомих слів); 2) уточнення словника, яке включає: наповнення змістом тих слів, котрі засвоєні учнями не зовсім точно; засвоєння лексичної сполучуваності слів; засвоєння багатозначності слів, їх контекстуального значення; засвоєння лексичної синоніміки та тих відтінків смислових значень слів, їх емоційного наповнення, котрі властиві окремим синонімам в синонімічній групі; 3) активізація словника – перенесення якомога більшої кількості слів із словника пасивного в словник активний; 4) уникнення, відхилення нелітературних слів, переведення їх з активного словника в пасивний [4].

У сучасній лінгводидактиці визначено основні завдання збагачення словникового запасу. З-поміж них: поступове кількісне поповнення індивідуального словника, уточнення лексичного значення та сфери використання відомих слів, ознайомлення з новими лексичними значеннями наявних у словнику учнів багатозначних слів, використання паралельних лексичних і граматичних форм як засобу збагачення, увиразнення та урізноманітнення мовлення, вилучення з активного словникового запасу позалітературних елементів, суржику, засвоєння власне української лексики, розвитку мовного чуття, естетики слова, виховання потреби активного використання національних етикетних формул”.

Як зауважує Т. Потоцька, збагачення словника полягає не стільки в його кількісному попов-

ненні, скільки в якісному вдосконаленні, а саме в усвідомленні значення кожного слова і засвоєнні сфери вжитку лексичних засобів рідної мови. Недостатня увага на уроках рідної мови до семантики слова стримує розвиток лексичного запасу молодших школярів, їхнього мислення й мовлення. Піклування педагога про кількісне зростання словника часто призводить до того, що в дитяче мовлення потрапляють “пусті” слова, не пов’язані з об’єктивною реальністю [6].

На думку, К. Патріної діти насамперед засвоюють основні значення слова і правильно його пояснюють, а переносне значення пояснюють, виходячи з основного. Особливі труднощі, за словами автора, становлять для дітей розуміння фразеологічних зворотів, загадок, прислів’їв, народознавчої лексики. Основний шлях навчання дітей розуміння переносного значення це використання чуттєвого досвіду дітей і прийомів пояснення, зіставлення, тлумачення [5].

Водночас розвиток словника залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників. Отже, інформація щодо кількісного складу словника дітей на різних вікових етапах у літературних джерелах не завжди збігається. Крім того, індивідуальні розбіжності в цьому віці дуже істотні. Однак важливим є не кількісне накопичення словника, а його якісний розвиток, адже усвідомлення дитиною значення слів позначається на загальному рівні її психічного розвитку, зокрема на інтелектуальному.

В. Дружененко, виходячи з психологічної характеристики дій учня (рецепції, репродукування і продукування) з обсягу висловлювання (рівень фрази / речення понадфразової єдності), що сприймає, репродукує або продукує учень; з якості навички, яку слід сформувати на цьому етапі, тобто характеру дій учнів із новим мовним матеріалом, виокремлює такі етапи формування лексичних умінь і навичок:

1. Орієнтовно-підготовчий, під час якого учні знайомляться з новим лексичним матеріалом, що подається в ситуації, коли школярі виконують певні мовленнєві (в окремих випадках – мовні) дії за зразком або пам’яткою.

2. Репродуктивний, під час якого має місце автоматизація дій учнів з новим мовним матеріалом і новими лексичними одиницями в аналогічних ситуаціях мовлення, головним чином, на рівні фрази / речення (в окремих випадках – слова або словосполучення), на понадфразовому рівні – діалогічній та монологічній єдності.

3. Продуктивний, коли має місце подальша автоматизація дій учнів із новим мовленнєвим матеріалом на рівні понадфразової єдності. Новий матеріал використовується разом з тим, що

вивчався раніше, завдяки чому формується така якість навички, як стійкість, продовжується формування її автоматизованості та гнучкості. Здійснюється вдосконалення дій учнів з лексичними одиницями. Результат – ситуативне використання засвоєних лексичних одиниць під час висловлювання своїх думок в усній (говоріння) та письмовій (письмо) формах, а також контекстне розуміння лексичних одиниць під час читання та аудіювання.

За допомогою слова дитина може керувати своїм сприйняттям, уявленням, пам'яттю, діями. Таким чином, зі слова народжується не тільки подвійний світ, а й вольова дія. Завдяки лексемі дитина оволодіває соціальним досвідом, запозичуючи його від дорослих, використовуючи мовлення як джерело, провідник інформації.

Вивчення своєрідності опанування лексики учнями дозволяє констатувати, що практичне засвоєння слова дитиною не обмежується називанням предмета, дії, якості. Його семантична (смислова) структура значно складніша і це накладає певний відбиток на процес засвоєння справжньої значеннєвої структури слова.

Крім засвоєння прямого референтного або денотативного значення слова, для здійснення повноцінної мовленнєвої діяльності дитина має засвоювати ще й асоціативне значення слова, оскільки воно неминуче впливає на прояв додаткових зв'язків-слів, близьких за конкретною ситуацією з минулим досвідом. Слово, вимовлене або почуте малюком, викликає низку образів і конотативно пов'язаних із ним слів.

Як справедливо стверджує Л. Калмикова, слово дає змогу дитині автоматично й непомітно для неї аналізувати предмет, передаючи їй досвід поколінь, що склався щодо цього предмета в історії етносу й суспільства. Називаючи предмет, дитина аналізує його не на підставі конкретного власного досвіду, а передає систему суспільно сталих знань про функції цього предмета. Слова використані дитиною з урахуванням їх предметної віднесеності, а також з погляду їх значення, стають для неї основою системи кодів, що забезпечують перехід людини, яка росте й розвивається, у новий вимір здатності позначати речі й оперувати ними не в чуттєвому, а раціональному плані, абстрагуючись, віддаляючись від конкретних речей.

Важливе значення в оволодінні дитиною побудовою фрази мають семантичні поля, що стоять за кожним словом, комплекси асоціативних значень, які мимоволі з'ясовуються в процесі сприйняття даного слова. Слова, що входять в обсяг певної семантичної групи, відзначаються більшою доступністю, ніж інші й саме це полегшує дітям їх вибір із багатьох інших слів.

Як наголошує М. Вашуленко, знання лексичного значення слова і вміння його визначати відіграють важливу роль у поповненні словникового запасу молодших школярів, у їхньому мовленнєвому розвитку. Адже зв'язне мовлення учнів має ґрунтуватися на їхньому словниковому запасі, на вмінні знаходити для вираження думки відповідні лексичні засоби та співвідносити їх зі сферою вживання, з орієнтацією на стильову особливість створюваного тексту. Тому, на думку дослідника, майбутніх спеціалістів початкової ланки освіти в процесі роботи над різними розділами методики викладання української мови, а особливо над методикою розвитку мовлення, необхідно навчити добирати завдання, які забезпечують тісний взаємозв'язок лексико-граматичних знань та розвитку мовленнєвих умінь і навичок учнів [1].

Формування лексичного складу мовлення передбачає дотримання основних завдань, поетапного змісту, методів, прийомів роботи, закономірностей засвоєння словника.

Л. Федоренко визначено закономірності формування мовної діяльності в онтогенезі. Перша закономірність полягає в тому, що мовлення формується при здатності чітко артикулювати звуки, вимовляти їх, розуміти і сприймати слухові відчуття; друга засвоюється за умови, якщо набувається здібність (властивість) розуміти лексичні й граматико-семантичні значення мовних одиниць. Третя закономірність-оцінювання виразності мовлення-залежить від розвитку в дитини чутливості та сприйнятливості до засобів виразності мовлення оточуючих. Дитина ефективно засвоює мовлення, коли відчуває виразні відтінки лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень, а також значень у зв'язному мовленні. Це закономірність вираження експресії та емоцій; мова має всі засоби відображення емоцій. У фонетиці-це інтонація, в лексиці-синонімія, перенос значення; у граматичній-особливі префікси та суфікси; в синтаксисі-стилістичні фігури. Засвоюючи лексичні та граматичні значення, діти розуміють, як моделюється (відображається) за допомогою мови зовнішній світ, а, засвоюючи засоби виразності мовлення, вони відчувають, як за допомогою мови розкривається внутрішній світ людини-її почуття, настрої, прагнення. Четверта закономірність пов'язана з формуванням у дитини "чуття мови". Мова функціонує як засіб комунікації у формі мовлення. Мовна система має певні орфоепічні, фонетико-фонологічні, словозмінні, словотвірні, морфологічні, орфографічно-пунктуаційні, експресивно-стилістичні, граматично-синтаксичні та інші норми. Саме тому, мовленнєва підготовка буде ефективною, якщо дитина набуде здатності

запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у єдиному мовленнєвому потоці, дискурсі, тексти. Це означає засвоєння норми цілісного мовлення, розвиток "мовного чуття" індивіда, набуття мовленнєвої компетенції. П'ята закономірність полягає у зумовленості писемного мовлення дитини успішним розвитком усного. Сутність п'ятої закономірності полягає в тому, що темпи збагачення мовлення зростають по мірі вдосконалення мовленнєвотворчої системи дитини. Означена закономірність ґрунтується перш за все на досвіді навчання мови, оскільки засвоєння мови визначає загальні вміння дитини. Ця закономірність базується на засвоєнні логіки, семіотики, лексики, граматики, умінні пов'язувати явища наук з навколишньою дійсністю, з предметами конкретними й абстрактними [7].

Проблема збагачення словникового запасу учнів початкової школи досліджувалася досить широко українськими вченими такими, як Н. Лазаренко, Л. Лук'яник, К. Пономарьова, та ін.

Дослідження К. Пономарьової присвячене проблемі функціонального підходу до вивчення лексики в початковому курсі української мови (на прикладі синонімів). У роботі обґрунтовано наукові засади укладання навчального словника синонімів для учнів початкових класів; підібрано синонімічні ряди виучуваних частин мови, доступні для розуміння і засвоєння молодшими школярами та найбільш частотні щодо вживання в їхньому мовленні; розроблено й експериментально перевірено систему вправ з синонімами для учнів.

Предметом дослідження Н. Лазаренко було формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень.

Ученою розроблено та експериментально апробовано систему вправ, що сприяють збагаченню й активізації словникового запасу молодших школярів, їх загальному мовленнєвому розвитку [2].

Предметом дослідження Л. Лук'яник було формування лінгвоукраїнознавчої компетенції молодших школярів західного регіону. Вчена визначає шляхи формування лінгвоукраїнознавчої компетенції: розвиток умінь і навичок творчого володіння усним і писемним мовленням у різноманітних ситуаціях спілкування та сферах комунікації; практичне застосування знань з рідної (української мови); використання знань з української мови як засобу підвищення загальноосвітнього рівня учнів. Автор наголошує на тому, що оволодіння дитиною словом відбувається в процесі діяльності та проходить декілька етапів: узагальнення мовних закономірностей, перенесення їх у план свідомого вжитку, узагальненого свідомого користування мовою, формування лінгвістичного ставлення до слова, яке характеризується як розуміння зв'язку, існуючим між граматичною формою й системою повідомлень, що нею передаються [3].

Розглянуті дослідження розкривають зміст та основні завдання збагачення словникового запасу учнів як одного із напрямів словникової роботи початкової школи. Слово допомагає дитині виокремити його суттєву ознаку; виступає для дитини "об'єктом" мислення, оскільки важливими функціями мислення є абстракція й узагальнення. Таким чином, абстрагуючи ознаку й узагальнюючи предмет, кожний учень засвоює слово як ряддя мислення та засіб спілкування.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. Підготовка майбутніх учителів до формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів / Микола Вашуленко, Валентина Собко // Початкова школа. — 2011. — № 6. — С. 27—31.
2. Лазаренко Н. І. Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика викладання (української мови)» / Н. І. Лазаренко. — К., 1993. — 24 с.
3. Лук'яник Л. В. Формування лінгвоукраїнознавчої компетенції молодшого школяра західного регіону України засобами мовленнєвого етикету / Л. В. Лук'яник // Педагогічні науки. — Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. — Вип. 49. — С. 67—69.
4. Львов М. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Львов, Т. Рамзаева, А. Светловская. — М. : Просвещение, 1987. — 415 с.
5. Патрина К. Т. О понимании значения слов детьми старшего дошкольного возраста / К. Т. Патрина // Вопросы психологии. — 1954. — № 4. — С. 56—60.
6. Потоцька Т. Ф. Психологічні основи використання словотворчої роботи з метою збагачення словника молодших школярів / Т. Ф. Потоцька: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Ф. Потоцька. — К., 1984. — 207 с.

References

1. Vashulenko M. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do formuvannya movno-movlennyevoyi kompetentnosti molodshykh shkoliariv / Mykola Vashulenko, Valentyna Sobko // Pochatkova shkola. — 2011. — # 6. — S. 27—31.
2. Lazarenko N. I. Formuvannya u molodshykh shkoliariv ponyattya pro slovo u vzayemozvyazku yoho leksychnykh ta hramatychnykh znachen' : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk : spets. 13. 00. 02 «Metodyka vykladannya (ukrayins'koyi movy)» / N. I. Lazarenko. — K., 1993. — 24 s.
3. Luk'yanyk L. V. Formuvannya lnhvoukrayinoznavchoyi kompetentsiyi molodshoho shkol'yara zakhidnoho rehionu Ukrayiny zasobamy movlennyevoho etyketu / L. V. Luk'yanyk // Pedahohichni nauky. — Kherson : Vyd-vo KhDU, 2008. — Vyr. 49. — S. 67—69.

4. L'vov M. Metodyka obuchenyya russkomu yazyku v nachal'nykh klasakh / M. L'vov, T. Ramzaeva, A. Svetlovskaya. — М. : Prosveshchenye, 1987. — 415 s.
5. Patryna K. T. O ponymanyy znachenyya slov det'my starshoho doshkol'noho vozrasta / K. T. Patryna // Voprosy psykholohyy. — 1954. — # 4. — S. 56—60.
6. Potots'ka T. F. Psykholohichni osnovy vykorystannya slovotvorchoyi roboty z metoyu zbahachennyya slovnyka molodshykh shkolyariv / T. F. Potots'ka: dys.... kand. ped. nauk: 13.00.02 / T. F. Potots'ka. — К., 1984. — 207s.

Струк А. Особенности обогащение словарного запаса детей шестилетнего возраста

В статье освещено словарную работу младшего школьника. Словарная работа в начальной школе является систематическая направленная на овладение учащимися незнакомых или сложных для их усвоения словам и предусматривает рассмотрение всех аспектов слова.

В процессе словарной работы углубляется понимание учениками того, что слова называют все явления действительности, слово и то, что оно называет (предмет, действие, признак) – это разные вещи, которые школьники должны научиться четко, разграничивать. Ученые-методисты отмечают, что любое словарное упражнение, при выполнении которого ученики выясняют семантику слова, устанавливают смысловые связи и т. п., превращается в лексическое упражнение. В то же время традиционные лексические упражнения, например, на группировки или замену одного слова другим, синонимичным, остаются языковыми до тех пор, пока они выполняются изолированно от текста, от речевой ситуации. Если же словарная упражнение имеет целью отбор, замену лексических единиц в тексте, в связном высказывании, она с языковой превращается в речевую.

Ключевые слова: обогащение словарного запаса детей, народоведческую лексику, особенности обогащения, словарный запас, словарная работа, начальная школа.

Struk A. Features of acquisition of the following residence of children of the sixth-year old age

The article focuses on the vocabulary work of a junior schoolboy. Dictionary work in elementary school is a systematic program aimed at mastering students with strangers or complex words for their learning and provides for the consideration of all aspects of the word.

In the process of vocabulary work, students' understanding of what the words call all the phenomena of reality deepens the understanding that the word and what it calls (object, action, sign) are different things that students have to learn to clearly delineate. Scientists-methodists emphasize that any vocabulary exercise, during which students learn the semantics of words, establish semantic links, etc., turn into lexical exercise. At the same time, traditional lexical exercises, for example, grouping or replacing one word with others, are synonymous; remain linguistically until they are performed in isolation from the text, from the speech situation. If the vocabulary exercise is aimed at selection, the replacement of lexical units in the text, in a coherent statement, it translates from speech into speech.

The purpose of studying vocabulary and vocabulary work in the lessons of the native language is to teach younger students to understand the meaning of words, to explain them, to combine words with others, to pick and accurately, to expressly use lexical units in statements of different types and styles, to correct lexical errors and shortcomings, controlling their own verbal and written writings and works, to improve them.

Primary education is a substantive and procedural basis for the further education and development of school-children plays a significant role in the formation of a full-fledged educational activity in them, an integral component of which is the sufficient level of development of coherent speech, serving as an indicator and a condition for the formation of a socially active person. If a student timely and to a certain extent does not absorb the basic functions of speech, then he will not be able to implement in practice the forms of speech activity, it will be difficult for him to fulfill the tasks that the school, society sets before him.

Key words: enrichment of the vocabulary of children, ethnographic vocabulary, features of enrichment, vocabulary, vocabulary, elementary school.

Стаття надійшла до редколегії 20.11.2017

УДК 371.671:811.161.2

Наталя СУЛТАНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: sultanovanv@ukr.net

ФОРМИ І МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ДІЯЛЬНОСТІ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1956–60-ті рр. XX ст.)

У статті досліджено зміст соціального виховання молодого покоління у теорії та практиці інтернатної освіти у 1956 – початку 60-х рр. Доведено, що пануюча ідеологія та характерні для досліджуваного періоду тенденції, а також форми і методи розвитку дітей в Україні були тими засадами, на яких досягалися ефективні результати соціального виховання дітей. Акцентовано увагу на існуванні чіткого бачення мети, результатів виховання дітей та методів їх досягнення. Наголошено, що система та форми виховання підростаючого покоління в УРСР характеризувалися стійкими тенденціями до взаємозв'язку із виробничими відносинами. Обґрунтовано методологічне підґрунтя, на якому будується соціально-виховна робота з дітьми та висвітлено особливості роботи шкіл-інтернатів як осередку суспільного виховання дітей.

Ключові слова: виховання, школа, форми, методи виховання, суспільний характер виховання, школи-інтернати, діти, дисципліна, відповідальність.

Трансформаційні процеси, що відбуваються в українській державі впродовж останніх років характеризуються соціально-економічними, політичними зрушеннями, викликами та, одночасно, великими перспективами розвитку. Вони вимагають нового бачення щодо форм, методів виховання, а також соціального захисту дітей, які потребують державної допомоги й підтримки. Адже інтеграція таких дітей в суспільство на паритетних началах уможлиблюється в системі інтернатної освіти шляхом організації відповідного до сучасних вимог соціального виховання. Проте, сьогодні гостро постає проблема реформування усталеної в Україні системи освітніх інтернатних закладів та, відповідно, оптимізації системи забезпечення освітніх потреб дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Існуючі проблеми надають особливого значення створенню сприятливих та відповідних умов для навчання та виховання соціально незахищеної категорії дітей. Означений стан зумовлює необхідність вивчення та узагальнення теоретичного доробку і практичних надбань у галузі форм та методів соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти з періоду їх становлення в Україні.

Ретроспективний аналіз педагогічної літератури засвідчує активізацію наукових пошуків вітчизняних вчених та громадських діячів другої половини XX століття щодо форм, методів та засобів виховання підростаючого покоління. Осмисленню досвіду діяльності інтернатних закладів освіти з цієї метою в Україні на початку їхнього

функціонування, розгляду проблем навчання, виховання, трудової підготовки, організації дозвілля та побуту дітей присвячено фундаментальні праці А. Бондаря, В. Вугрича, Ю. Грицяя, Б. Кобзаря, А. Макаренка, Б. Мельниченка, Є. Постовойтова, В. Слюсаренка та ін.

Проблемам соціального виховання дітей, його змісту та технологіям реалізації на різних етапах розвитку вітчизняної педагогічної науки присвячено праці дослідників, громадських й політичних діячів системи освіти, серед яких С. Ананьїн, П. Блонський, Г. Гринько, М. Грищенко, М. Гриценко, В. Дурдуківський, В. Дюшен, В. Зінківський, О. Залужний, О. Музичеко, А. Макаренко, Я. Мамонтов, О. Попов, Я. Ряппо, С. Русова, М. Скрипник, К. Ушинський, Я. Чепіга, С. Шацький, Е. Яновська та ін.

Для дослідження проблематики статті окремий науковий інтерес становлять монографії В. Покася, С. Свириденко, дисертаційні дослідження та наукові праці Л. Канішевської, О. Кузьміної, А. Наточого, Ж. Петровича та ін.

Зростаюча увага науковців та державних органів освіти сьогодні до різних аспектів організації та реорганізації інтернатних закладів, їхнього реформування та оптимізації, доводить, що проблематика державного утримання та освіти дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування актуалізує потребу критичного переосмислення історичних витоків навчання та виховання дітей. Адже, спадкоємність ідей, що стосуються позитивних сторін розвитку дітей в інтернатних

установах, уможливило прогностичне значення ретроспективного аналізу основних його концептуальних положень та надало змогу виявленню орієнтирів його запровадження в умовах реформування освіти.

Метою статті є ретроспективний аналіз форм та методів соціального виховання дітей в школах-інтернатах в Українській РСР скрізь призму характерних тенденцій у 1956–60-х рр. XX століття.

Система виховання підростаючого покоління в УРСР характеризувалася стійкими тенденціями до взаємозв'язку із виробничими відносинами, які простежувалися у всіх сферах економічних формацій країни, особливо, в умовах соціалістичного характеру виробництва. Виховання дітей вважалося справою суспільства і не розглядалося поза виробничих відносин та організацій, адже, спроби відірвати його деякими новаторами сприймалися як «прояви ідеалізму в педагогічній науці» [6, 2].

Слід зауважити на тому, що концептуальною ідеєю у вихованні дітей у Радянському Союзі наприкінці 50-х – 60-х рр. XX століття було формування нового покоління людей, свідомих й активних будівників комунізму та захисників батьківщини. Причому, участь вихованців у розбудові комунізму розглядалася в якості виробничої сили і означала для його «будівників» безпосереднє залучення у виробництво для країни і суспільства матеріальних благ. Відповідно, всі форми і методи соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти радянського періоду були підпорядковані означеній меті.

Так, ключовими задачами виховання підростаючого покоління стають розвиток необхідних для її досягнення навичок, вмінь, формування на базі знань з основ наук комуністичних переконань та науково-матеріалістичного світогляду. Останнє передбачало боротьбу із світоглядом релігійним, ідеалістичним, і саме на ній зосереджували увагу педагогічні фахівці навчально-виховних установ. Концепція же розвитку всебічної особистості дитини у Радянському Союзі була зумовлена завданнями комуністичної партії, та, відповідно, передбачала виховання комуністичної свідомості, утвердження ідеологічної моралі, трудове виховання, розвиток соціалістичного патріотизму та всебічний і гармонійний розвиток людської особи [3, 5–8].

У «розв'язанні на більш високому рівні завдання підготовки всебічно розвинутих, освічених будівників комунізму» [4] мали бути максимально задіяні навчально-виховні заклади нового типу. Отже, реалізуючи рішення XX з'їзду партії, Рада Міністрів СРСР і ЦК КПРС 29 червня 1956 року прийняли Постанову від 29 червня 1956 р.

«Про організацію шкіл-інтернатів». Концептуальні положення даної Постанови, що прозвучали у звітній доповіді Першого секретаря ЦК КПСС М. Хрущова підкреслювали необхідність виховання дітей «незмінно краще і досконаліше...», адже необхідно «формувати не кастовий шар аристократії, глибоко ворожий народові, а будівників нового суспільства, людей великої душі і високих ідеалів, беззавітного служіння своєму народові в авангарді всього людства» [8, 83].

Виховна робота в школах-інтернатах 1956–60-х рр. XX століття відтворювала ідеї радянської ідеології та завдання партії, відповідно, її форми і методи були спрямовані на піднесення ідейно-політичного рівня, атеїстичного, естетичного, трудового, морального виховання та суспільно-корисну працю.

Так, підростаюче покоління намагалося виховувати в дусі науково-матеріалістичного світогляду, для подолання релігійних забобів. У Методичних рекомендаціях Міністерства освіти УРСР щодо організації виховання дітей у школах-інтернатах підкреслювалося про необхідність «систематично вести широку науково-атеїстичну пропаганду, терпеливо роз'яснювати неспроможність релігійних вірувань, що виникли в минулому на ґрунті пригніченості людей стихійними силами природи і соціальним гнобленням, через незнання справжніх причин природних і суспільних явищ. При цьому слід спиратися на досягнення сучасної науки, яка все повніше розкриває картину світу, збільшує владу людини над природою і не залишає місця для фантистичних вигадок релігії про надприродні сили» [3, 8].

У школах-інтернатах з цього приводу проводилися бесіди на антирелігійні теми, читалися книжки, запроваджувалася роботи гуртків «юного атеїста», хімічних гуртків, які організовували заходи атеїстичного спрямування, «Вечори чудес» та ін.

У боротьбі з проявами індивідуалізму і егоїзму в свідомості і поведінці людей в Українській РСР надзвичайно велику роль віддавали впливові громадської думки та, відповідно, розвитку критики і самокритики. Остання вважалася рушійною силою розвитку особистості дітей. Засудження громадськістю антиморальних вчинків молоді становиться головним виховним засобом у боротьбі з буржуазною ідеологією, поглядами, звичаями та, передусім, складовою частиною комуністичного виховання дітей.

Так, у школах-інтернатах було запроваджено таку форму роботи з учнями як «лінійка», на яких зачитувалися накази директорів, рішення педагогічних рад, оголошувалися результати змагань

класних колективів та окремих бригад. Лінійка була «самим урочистим актом винесення подяки і самою суворою мірою винесення покарання вихованцю... Якщо на вихованців не впливало засудження під час лінійки, то їх викликали на засідання педагогічної Ради або директора школи» [7, 12]. Провідною ідеєю було те, що особистість підпорядковувалась колективу.

Щодо трудового виховання молодого покоління вважалося, що працездатна людина не може не працювати, цього б не дозволили ні її свідомість, ні громадська думка. Людину, яка не брала участі у праці вважали «дармоїдом» і такою, що жила за рахунок інших. Так, трудове виховання дітей в інтернатних закладах передбачало розвиток відповідно до бачення партії, ставлення до праці, її результатів та всіх, хто бере участь у ній. «Всяка праця на користь суспільства як фізична, так й розумова, поважна і почесна. Необхідно виховувати всіх трудящих на кращих зразках праці, на прикладах ведення домашнього господарства. Кожна працездатна людина повинна брати участь у створенні таких засобів, які необхідні для її життя і діяльності, для добробуту суспільства [3].

Необхідність трудового виховання відображалась у чисельних документах, наказах та розпорядженнях у галузі функціонування шкіл-інтернатів. Так, у 1959 році Постановою «Про розширення самообслуговування у загальноосвітніх школах, школах-інтернатах, дитячих будинках, професійно-технічних училищах, у середніх спеціальних і вищих навчальних закладах» (від 2 червня 1959 р. № 603) наголошувалося не лише про необхідність залучення учнів, починаючи з молодшого шкільного віку, до посильної участі у суспільно корисній праці, самообслуговуванні, а й про поліпшення роботи з батьками, поширення серед них педагогічних знань. Батьків також пропонувалося залучати до чергувань у буфетах і столових, ремонту шкільних приміщень, заготівлі палива, ремонту та виготовлення меблів тощо [5].

У школах-інтернатах створювалися трудові бригади по догляду за домашніми тваринами, по ремонту одягу, по посадці саду, винограду, квітів, побілці шкільної огорожі та майна в шкільному парку, бригади по ремонту і виготовленню дерев'яних та металевих виробів [7, 5].

Як зазначалося у звітних документах відділів народної освіти Української РСР, виховання дітей в інтернатних закладах освіти мало на меті піднесення успішності, поглиблення знань учнів та зв'язок теоретичних положень з практичним життям, а звідси особливої уваги надавалося прищепленню учням трудових навичок, навичок свідомої дисципліни, культурної поведінки, почуття відпо-

відальності за свої дії, дружби та товаришування, колективізму та ін. [1].

З перших років функціонування радянська школа-інтернат своєю задачею ставила виховання товариства, дружби та, головне, колективізму. Адже пануючий спосіб соціалістичного виробництва в УРСР характеризувався чітко вираженим колективізмом. Це тому, що для буржуазного способу виробництва, який критикувався та вважався неприйнятним, трудова солідарність робочих була крайнє ворожим фактором. Отже, за час перебування дітей в інтернатних закладах освіти вихователі вважали за свій обов'язок підготувати їх до суспільно-корисної роботи після закінчення шкіл.

Основним критерієм моралі, яку зрощували у дітей, було їхнє ставлення до праці, результатів праці та людей, які приймають участь у забезпеченні цих результатів.

Значний соціально-виховний потенціал мали органи дитячого самоврядування. Так, на республіканській нараді директорів шкіл-інтернатів та завідуючих облвідділами народної освіти УРСР керівники освітніх установ майже одногосно підкреслюють важливість організації дитячого самоврядування. Директор школи-інтернату № 4 м. Харькова А. Вовк (1956-1957 н. р.) у своєму докладі наголошує про значення та механізми створення органів самоврядування дітей у школі, а також засоби заохочення вихованців [7].

Ефективними формами та методами досягнення виховних результатів була робота, організована у позакласний та позашкільний час, а саме: залучення дітей у самодіяльні гуртки, організація учнівських наукових товариств, клубів, літературних об'єднань, юнацьких театрів, читацьких конференцій; широко використовувалась наочна пропаганда, радіо- й телепередачі, кіно; випускалися стіннівки, журнали, альбоми, вихователями інтернатів організовувалися творчі звіти, конкурсні заходи, святкові вечори, зустрічі з військовими, ученими, передовиками промислового та сільськогосподарського виробництва; відзначалися знаменні дати та інше.

Проте, всі означені заходи та форми мали узгоджуватися й проводитися у рамках впровадженого у життя дітей режиму дня. Дотримання його розпорядку було головною вимогою до вихованців. Так, відомий вітчизняний педагог, науковець, громадський діяч, а у 1956–57 рр. директор Миколаївської школи-інтернат № 1 Ю. Грицай у своїй доповіді на Республіканській нараді зауважив: «Началом сплочения детей в единый дружный коллектив должны быть выставленные единые педагогические требования к нашим воспитанникам – требования школьного режима. С помощью

них мы стремимся утвердить наш уклад в жизнь детей, обеспечивающий строгую регламентацию всех видов труда и отдыха, регулярное питание, удовлетворённые условия для нормального физического развития, взаимоотношений между педагогами и детьми, и между самими детьми» [7, 14]. Наведеними у своїй доповіді прикладами, Ю. Грицай роз'яснює значення режиму дня як засобу, що розумно, відповідно до регламентованого часу організовує життя вихованців, сприяє виробленню навичок свідомої дисципліни, відповідальності, робить їх дисциплінованими й наполегливими, застерігає від безсистемності у роботі та шкідливого впливу випадковостей.

Ідеологія виховання «нової» людини передбачала всебічний і гармонійний розвиток людської особи, яка гармонійно поєднувала б у собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість. В Україні у цей час створюються і забезпечуються найсприятливіші умови для всебічного розвитку дітей, проголошуються рівні можливості для творчої праці, освіти, розвитку здібностей, обдаровань, талантів у галузі виробництва, науки, техніки, літератури й мистецтва. Система народної освіти будувалася так, щоб навчання і виховання підростаючого покоління були тісно зв'язані з життям та з продуктивною працею. При всіх школах створюються навчальні майстерні, хімічні, фізичні та інші кабінети й лабораторії; в сільських місцевостях запроваджено розбудову пришкольних сільськогосподарських ділянок, а на великих і потужних підприємствах – навчально-виробничі цехи для школярів. Проте, пануюча ідеологія соціалізму, виражаючи ключові інтереси робітничого класу і всіх трудящих, вчить людей боротися, працювати і жити в ім'я загального, а не особистого, щастя. Її ідеали – «утвердження дійсно людських взаємовідносин між людьми, між народами, звільнення людства від загрози винищувальних воєн, встановлення на землі загального миру і вільного радісного життя для всіх людей» [3, 8].

Показниками ефективності у діяльності шкіл-інтернатів в Україні у перші роки їх створення було збільшення їх кількості до середини 60-х років XX століття більш ніж у 10 разів. В країні помилково вважалося, що школа-інтернат зможе повністю замінити сімейне виховання. Проте, на практиці з'ясувалося, що перехід до суспільного виховання у цих навчально-виховних закладах потребує як значних матеріальних ресурсів, так і тривалого часу.

Підбиваючи певні підсумки результатам дослідження форм і методів, що застосовувались в інтернатних закладах освіти в Україні у 1956–60-х рр. XX століття, можна констатувати про наявність чітко окресленої стратегії виховання молодого покоління, яка їх визначала, а також засобів і технологій їх реалізації, які характеризувалися стійкими тенденціями до взаємозв'язку із виробництвом в країні. Ключовою концепцією виховання дітей була ідея формування нового прошарку людей, свідомих й активних будівників комунізму. Виховний потенціал шкіл-інтернатів, атеїстичний, естетичний, трудовий, моральний, фізичний її напрямком, мав сприяти піднесенню ідейно-політичного рівня, формування комуністичних переконань та науково-матеріалістичного світогляду підростаючого покоління.

Констатовані нами значні похибки та помилки в означеній системі виховання, не уможливають поважати цей історичний досвід як підґрунтя для національно-патріотичного виховання дітей та молоді в Українській державі сьогодні. Його критичне переосмислення відкриває можливості виокремлення та імплементації у площину сучасних педагогічних технологій доцільних методів та засобів розвитку особистості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Порушена у статті проблема потребує подальших наукових розвідок у галузі соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти в Україні в різні історичні періоди.

Список використаних джерел

1. Листування з Міністерством освіти УРСР про порядок проведення випускних і перевірних екзаменів в школах, про поліпшення політехнічного навчання учнів та інших питань, 1959 р. // ДАМО. — Ф. Р 2817. — Оп. 2. — Спр. 55. — 227 арк.
2. Наказ Міністерства освіти УРСР № 353 від 28 серпня 1957 року «Про підсумки роботи шкіл Української РСР за 1956-1957 н. р. і завдання шкіл на 1957-1958 н. р.» // Державний архів Миколаївської області (ДАМО). — Ф. Р — 2817. — Оп. — 2. — Спр. 29. (Накази по Міністерству освіти УРСР 2 липня 1957 — 31 грудня 1957). — 32 арк.
3. Основні документи про школу: зб. -довід. / [упоряд. Є. С. Березняк]. — К. : Радянська школа, 1973. — 360 с.
4. Постанова Центрального Комітету КН України і Ради Міністрів Української РСР від 29 червня 1956 року «Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР» // Державний архів Миколаївської області (ДАМО). — Ф. Р 2817. — Оп. 2. — Спр. 9. — 3 арк.
5. Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 2 июня 1959 г. № 603 «О расширении самообслуживания в общеобразовательных школах, школах-интернатах, детских домах, профессионально-технических училищах, суворовских училищах, в средних специальных и высших учебных заведениях» [Электронный ресурс] // URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5410htm
6. Смирнов М. Т. Сущность воспитания : цель и задачи воспитания подрастающих поколений в Советском Союзе / М. Т. Смирнов ; под ред. Н. А. Константинова. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1956. — 39 с.

7. Стенограма республіканської наради директорів шкіл-інтернатів та завідуючих облівідділами народної освіти УРСР про стан роботи шкіл-інтернатів та їх найближчі завдання (20-21 березня 1957 року) // ЦДАВО України, м. Київ. — Ф. 166. — Оп. 15. — Спр. 2029. — 222 арк.
8. Стенографический отчет XX-го съезда КПСС (14-25 февраля 1956 года): Том 1. URL: http://publ. lib. ru/ARCHIVES/K/KPSS/_KPSS. html#020 (дата звернення: 12.12.2017).

References

1. Lystuvannya z Ministersvom osvity URSR pro poriadok provedennia vypusknnykh i perevidnykh ekzameniv v shkolakh, pro polipshennia politekhnichnoho navchannia uchniv ta inshykh pytan, 1959 r. // DAMO. — F. R 2817. — Op. 2. — Spr. 55. — 227 ark.
2. Nakaz Ministerstva osvity URSR № 353 vid 28 serpnia 1957 roku «Pro pidsumky roboty shkil Ukrainskoi RSR za 1956-1957 n. r. i zavdannia shkil na 1957-1958 n. r. » // Derzhavnyi arkhiv Mykolaivskoi oblasti (DAMO). — F. R — 2817. — Op. — 2. — Spr. 29. (Nakazy po Ministerstvu osvity URSR 2 lypnia 1957 — 31 hrudnia 1957). — 32 ark.
3. Osnovni dokumenty pro shkolu: zb. -dovid. / [uporyad. YE. C. Bereznyak]. — K. : Radyans'ka shkola, 1973. — 360 s.
4. Postanova Tsentral'nogo Komitetu KN Ukrainy i Rady Ministriv Ukrainskoi RSR vid 29 chervnia 1956 roku «Pro orhanizatsiiu shkil-internativ v Ukrainskii RSR» // Derzhavnyi arkhiv Mykolaivskoi oblasti (DAMO). — F. R 2817. — Op. 2. — Spr. 9. — 3 ark.
5. Postanovleniye Tsentral'nogo Komiteta KPSS i Soveta Ministrov SSSR ot 2 iyunya 1959 g. № 603 «O rasshirenii samoobslyuzhivaniya v obshcheobrazovatel'nykh shkolakh, shkolakh-internatakh, detskikh domakh, professional'no-tekhnicheskikh uchilishchakh, Suворovskiy uchilishchakh, v srednikh Spetsial'nykh i vysshikh uchebnykh zavedeniyakh» [Elektronnyy resurs] // Available at : http://www. libussr. ru/doc_ussr/usr_5410htm
6. Smyrnov M. T. Table of contents of education : aim and tasks of education of children in Soviet Union / M. T. Smyrnov ; pod red. N. A. Konstantynova. — Moskva : Yzd-vo Mosk. un-ta, 1956. — 39 s.
7. Stenohrama respublykanskoj narady dyrektoriv shkil-internativ ta zavduyuchykh oblviddilamy narodnoyi osvity URSR pro stan roboty shkil-internativ ta yikh nayblizhchi zavdannya (20-21 bereznia 1957 roku) // TSDAVO Ukrayiny, m. Kyiv. — F. 166. — Op. 15. — Spr. 2029. — 222 ark.
8. Stenohrafycheskyy otchet KHKH-ho s'ezda KPSS (14-25 fevralya 1956 hoda): Tom 1. Available at http://publ. lib. ru/ARCHIVES/K/KPSS/_KPSS. html#020.

Султанова Н. В. Формы и методы социального воспитания детей в деятельности интернатных учреждений образования в Украине (1956–60-е гг. XX в.)

В статье представлено исследование содержания социального воспитания молодого поколения в теории и практике интернатного образования в Украине в 1956 – начале 60-х гг. XX века. Доказано, что господствующая идеология и характерные для исследуемого периода тенденции, а также формы и методы развития детей в Украине были теми основами, на которых достигались эффективные результаты социального воспитания детей. Отмечено, что система воспитания подрастающего поколения в УССР характеризовалась устойчивыми тенденциями к взаимосвязи с производственными отношениями. Обоснованы методологические принципы, на которых строится социально-воспитательная работа с детьми, а также освещены особенности работы школ-интернатов как центра общественного воспитания детей.

Ключевые слова: воспитание, школа, формы, методы воспитания, общественный характер воспитания, школы-интернаты, дети, дисциплина, ответственность.

Sultanova N. Forms and methods of children's social education in boarding educational institutions in Ukraine (in the 1956–60-ies of XX century)

The content of the younger generation's social education in the theory and practice of boarding educational institutions at the period from 1956's to the beginning of the 1960's is analyzed in the article. It is proved that the prevailing ideology and characteristic trends of children's development in Ukraine during the studied period were such principles by means of which effective results of children's social education were achieved. In the article the author summarizes the results of a retrospective analysis of the content and methods of social education of the younger generation in the theory and practice of residential education. The conclusions about the existence of a clear vision at that time, the goals of children's upbringing and the means to achieve them are provided. The system of upbringing of the younger generation in the Ukrainian SSR was characterized by persistent tendencies towards interconnection with industrial relations. It is noted that its content was aimed at the main goal – the upbringing of a new stratum of people, conscious and active builders of communism. It is underlined that the key areas of children's social education such as atheistic, aesthetic, labor, moral, and physical, promoted the elevation of the ideological and political level, the formation of communist beliefs and the scientific outlook of the younger generation. The reforms, that have taken place in Ukraine over the past few years, are characterized by socio-economic, political shifts, challenges and, at the same time, great prospects for development. The new vision has emerged in society regarding the organization of children's education and social protection in need of state assistance and support. The problem of reforming the system of educational boarding-schools in Ukraine and, accordingly, the system for ensuring social needs of orphans and children deprived of parental care is acutely arisen. The existing problems attach great importance to the creation and maintenance of favorable and appropriate conditions for the effective functioning of the system of the education and upbringing of orphans. The entry of such children into society on an equal footing is possible through their social education in the system of boarding school. Strengthening the priority of education through the usage of modern educational technologies today requires the study and generalization of theoretical developments and practical achievements in the field of educational process in boarding educational institutions during the specified period.

Keywords: education, school, forms, methods of education, social character of education, boarding schools, children, responsibility, off-hour activities.

Стаття надійшла до редколегії 18.11.2018

УДК 37.035.6

Юрій ТУРТАЄВ

старший викладач кафедри військової підготовки
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: mail61@mail.ru

Сергій ОЛЬШАНСЬКИЙ

викладач кафедри військової підготовки
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: sdonnikolaevvdy@mail.ru

ІСТОРИЧНИЙ ГЕНЕЗИС ІДЕЇ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті розглянуто історичні періоди боротьби українського народу за свою незалежність, розглянуто динаміку розвитку системи військового виховання молоді України, її підготовки до захисту свободи і незалежності в історичному контексті.

Ключові слова: історія, військово-патріотичне виховання, Збройні сили України, держава, український народ.

Боротьба українського народу за свою незалежність була тривалою і складною. Вона охоплює декілька взаємопов'язаних історичних періодів: давньослов'янський період, княжі часи (IX–XIII ст.), добу українського козацтва (XIV–XVIII ст.), період січового руху на Україні (XIX–XX ст.), радянський період (1917–1991 рр.) Кожен з гак мав свої історичні, соціально-психологічні умови та педагогічні засоби підготовки молоді до військового захисту держави.

Військово-патріотичне виховання молоді діалектичне поєднує в собі низку окремих напрямів виховання: військового, морального, правового та ін. Проте головним результатом виховних зусиль має стати готовність молодої людини до військово-патріотичної діяльності як внутрішнього системного утворення, що передбачає п'ять основних компонентів – освітній, фізичний, психологічний, соціальний і духовний.

Освітня готовність – це, передусім, обсяг знань героїчного минулого українського народу, історії його Збройних Сил.

Фізична готовність передбачає певний рівень розвитку в юнаків фізичної сили, витривалості, спритності, швидкості в рухах; сформованість необхідних для військової діяльності рухових навичок та вмінь.

Психологічна готовність включає в себе позитивну мотивацію участі учнів у військово-патріотичних заходах.

Соціальна готовність передбачає вірність бойовим та національно-історичним традиціям, військовому обов'язку, присязі та військовому статусу,

високу дисциплінованість, конструктивну соціально-комунікативну, громадське корисну та національно-громадянську активність.

Духовна готовність проявляється в наявності ідеалу, в пошуках юнаками та дівчатами життєвого смислу і цінностей; самоусвідомленні свого Я-фізичного, психічного, соціального; самоочищенні та самовдосконаленні.

Основною властивістю цих п'яти складових готовності, як показує аналіз кореляційного взаємозв'язку між ними, виступає військово-патріотична активність – внутрішня активна позиція молодої людини щодо військової служби.

Військово-патріотичне виховання є частиною національно-патріотичного виховання молоді. Основними напрямками виховання на сучасному етапі стають: підготовка активних, фізично загартованих, свідомих та ідейно переконаних фахівців високого рівня; виховання високих лицарських чеснот, шляхетності, толерантності, милосердя.

Пріоритетним стає спрямування на верховенство лицарських моральних чеснот над іншими цінностями. Для сучасної молоді все більш привабливими стають основні цінності козацької моралі – людяність, толерантність, щедрість, правдивість, справедливість, мужність, честь і гідність, ненависть до ворогів волі і свободи особистості та України.

Події останніх місяців дають підстави стверджувати, що переважна більшість громадян України, серед яких є і діти, і молодь, виявили високу патріотичну свідомість та міцну громадянську позицію. Це є свідченням системної виховної

роботи педагогічних колективів навчальних закладів. Тому одним із найважливіших завдань педагогів є продовження роботи з формування у молоді громадянських якостей, розуміння приналежності до Українського народу.

У давньослов'янський період військове виховання дітей проводилося змалечку в сім'ї і зводилось до фізичного розвитку, формування навичок захищатися, воювати з ворогом (стріляти з лука, кидати каміння, долати перешкоди тощо).

У період княжих часів війна була звичайним явищем на Україні, Військом керували князі, бояри, але оборона рідної землі була усвідомленою потребою всього народу. При першій потребі в похід на ворога йшли всі «від малого до великого» [2].

У кінці IX – на початку X століття військове виховання дітей простих людей, князів і бояр майже не відрізнялось. Воно не мало чіткого класового характеру, носило малокерований характер і здебільшого було родинним [6]. Батьки виховували у хлопчиків почуття вірності своєму народу, князеві, почуті поваги до полеглих в бою. Хлопці мали знати всі види зброї, вміти боротися, кидати спис, стріляти з лука, володіти мечем, шаблею, їздити верхи на коні, битися рукопаш. Для тієї доби були характерні перші настанови, повчання дітей щодо військової справи, якостей особистості, які вони повинні були сформулювати у себе. Прикладом цього є відоме повчання Володимиром Мономахом своїх синів [10].

У другій половині X століття виховання дітей знаті та простолюду починає відрізнятися і набирає класового характеру. Справою підготовки дітей князів та бояр до військової справи, окрім сім'ї, все більше займаються воеводи [4]. В кінці X – на початку XI століття князь Володимир почав створювати при монастирях школи, в яких освіту отримували переважно діти феодальної знаті. Система військового навчання і виховання дітей в школі виконувала свою розвиваючу функцію і формувала у хлопчиків та юнаків якості, що були необхідні справжньому захисникові України.

Найвищого рівня розвитку досягло військове виховання молоді на Україні в XI – на початку XII століття. Часті війни, походи змушували державу, сім'ю, громадськість об'єднувати свої зусилля на завчасну підготовку молоді до військового захисту, формували еліту українського війська – лицарство.

В XIII–XIV віках Українські землі потрапляють під владу литовських, польських, угорських князів, королів. Це негативно позначилось і на готовності молоді до боротьби з ворогом.

У XIV–XVIII столітті, в період козаччини, поступово в українській молоді починає викристалізовуватись образ нового захисника – козака: слав-

ного лицаря, патріота свого народу, людини вільної, рішучої, хороброї [1].

До середини XVI століття цілеспрямована військова підготовка підлітків та юнаків з боку держави та суспільства не велась. Вона в основному проходила лише в сім'ї, де здійснювалась не тільки на словах, а й на справах і вчинках батьків, які сприймалися дітьми як святі. Слово і позиція батька розглядались дітьми, як поклик століть, як совість, голос предків [9]. В сім'ї формувалась патріотична спрямованість особистості засобами народного козацького фольклору (пісні, билини, розповіді). Вони виховували у дітей почуття любові до козаків, болю за страждання, які завдавали Україні її вороги, вселяли віру і надію на краще життя.

В кінці XVI століття, з утворенням Запорізької Січі, розпочався процес поступового залучення молоді до навчання військовій справі. Буваючи в походах у різних районах України, козаки прагнули залучити на Січ молодих хлопців. Сім'ї інколи самі бажали віддати своїх дітей на навчання до козаків, тому що бачили в них славних лицарів. Крім бідних молодиків, йшли до козаків, щоб навчитися лицарській справі і панята з Русі, Поділля, Польщі [6].

На Січ приймали навіть десятирічних хлопців, але до війська, до «товариства» записували тільки тих, яким минуло 20 років. Останні повинні були пройти серйозні випробування, а саме, показати вміння володіти зброєю, орієнтуватися на місцевості, проявляти сміливість, дотепність.

На початку XVII століття при церквах почали створювати січові та козацькі школи. Вони були не тільки осередками військового, фізичного вдосконалення, а й центрами духовності, де одночасно задовольнялись потреби особистості у навчанні і культурному розвитку. С. Сірополко писав, що в цих школах хлопчиків учили всьому: богу молитися, «на коні реп'яхом сидіти, шаблею рубати і відбиватися, з рушниці гострозору стріляти й списом добре колоти» [5].

Значну роль у формуванні національної ідеології, світогляду, патріотизму відігравала діяльність при школах громадських молодіжних козацьких осередків (гуртків, загонів, об'єднань), які мали різну спрямованість і сильний вплив на дітей.

Одночасно з цим у січових та козацьких школах існувала ціла система емоційно-вольової підготовки та вишколу молодих людей, що готувались до козацької служби. Прикладом для молоді були старші козаки, які проявляли міцний фізичний гарт, силу волі, витримку, мужність, відвагу, вміли спеціальними психологічними вправами концентрувати свою волю, енергію на подолання життєвих труднощів, перешкод, ворогів в бою тощо.

У XVIII столітті настав період занепаду козацької держави. Це призвело до певного згортання військово-патріотичного виховання та підготовки молоді до військової справи.

Кінець XIX, початок XX століття був ознаменований новим підйомом національно-визвольної боротьби українського народу. Центром її тоді стала Західна, Галицька Україна, де зародився молодіжний стрілецький рух.

Напередодні першої світової війни пройшло зростання національної свідомості народу, його прагнень до незалежності і свободи, що викликало, потребу в українській молоді організуватись у таємні громадсько-політичні гуртки та товариства. Назву «Січ» стрілецьке товариство запозичило від січового козацтва і в нього входили старші юнаки та і дівчата, дорослі люди, які поповнювались за рахунок пластунів – членів дитячих молодіжних товариств. Таємні гуртки «Пласту» об'єднували вихованців шкіл та гімназій [6].

В такій громадсько-корисній діяльності в учнів формувались і патріотичні мотиви (почуття любові до рідного краю, гордості за його минуле), проходив фізичний, професійний розвиток.

Досвід, отриманий дітьми шкільного віку у пластунських організаціях, був хорошою базою для продовження ними громадської діяльності в організаціях «Січ», «Сокіл».

З утворенням Легіону Українських Січових Стрільців було організовано військову школу, що складалась із кількох сотень і мала власне господарство. В боях за звільнення України від царського режиму, австрійської монархії січові стрільці проявляли високу волю, моральні якості «вони могли терпіти голод, холод, зажерливих паразитів, а в умовах суворої зими де вмерли лише завдяки підтримці місцевого населення» [3].

Після 1917 року процес військової підготовки молоді України стає суперечливим і нерівномірним. В травні 1918 року був прийнятий декрет про перехід до загальної військової повинності всіх трудящих для комплектування Червоної Армії.

В період громадянської війни основна маса українських дітей, як і дітей з інших окраїн Росії, не була залучена до вивчення військової справи. У 1923 році загальне військове навчання громадян було відмінено і поширення військових знань серед учнівської молоді проводилось лише через громадські організації ВНТ, ТСО, ТСОАвіаХім, інші.

З 1925 року допризовною підготовкою була охоплено лише 1/3 шкіл України. Решта учнів мала змогу вивчати військову справу лише в оборонних товариствах, гуртках, які працювали в школах та позашкільних закладах. У 1920–1930 роках на Україні зростає кількість шкіл, де проводиться

допризовна підготовка учнів, але рівень готовності учнівської молоді до військової служби на початку 30-х років був визнаний незадовільним [8].

Причинами низького рівня готовності молоді, до служби в армії в цей період були:

- введення військової підготовки в молодших класах, неузгодження її змісту, форм з віковими можливостями дітей;
- діяльність оборонних організацій носила ізольований формальний характер, не узгоджувалась з допризовною підготовкою молоді;
- для проведення військової підготовки з учнями були залучені офіцери, які мали недостатній рівень психолого-педагогічної підготовки;
- перші навчальні посібники для учнів з військової справи були написані занадто складно, погано доступно для учнів військовою мовою.

З початку 30-х років розмежовуються обов'язки Наркоматів освіти, оборони, громадських організацій з питань підготовки молоді до захисту держави. Створюється ряд військових спецшкіл, які готують резерв для військових училищ (авіаційних, артилерійських, військово-морських тощо). Вводиться програма початкового військового навчання учнів середніх шкіл, робфаків, технікумів, вузів, які не були охоплені військовою підготовкою.

В кінці 30-х років активізується діяльність військово-патріотичних клубів, закладаються нові форми військово-патріотичної роботи серед молоді України: походи по героїчних місцях періоду громадянської війни, військові ігри на місцевості, екскурсії в частини Червоної Армії. Участь в їх організації беруть піонерська, комсомольська організації [7, 8].

У 1939 році виходить новий закон про загальний військовий обов'язок. В школах створюються військові кабінети, стрілецькі тири, спортивні майданчики. У 5–7-х класах учні знайомляться із завданнями армії, озброюються елементарними знаннями та початковими військовими навичками. Підготовка учнів старших класів ставила метою формування особистості патріота, відданого справі партії, озброєння його знаннями, практичними вміннями в обсязі підготовки бійця.

В ситуації загрози СРСР з боку фашистської Німеччини зростала патріотична свідомість суспільства, посилювалась роль сім'ї в підготовці дітей до захисту держави. З введенням Постанови Держкомітету оборони СРСР про обов'язкове навчання всіх громадян військовій справі, учні 1–4-х класів проходили військово-фізичну підготовку, 5–7-х класів початкову військову, а 8-х класів – допризовну підготовку.

Поряд з формуванням в учнів свідомої мотивації до захисту держави (почуття патріотизму, любові до Батьківщини) розвиваються необхідні їм фізичні, вольові якості, навички взаємодії в складі відділення, взводу.

На перший план у військовій підготовці висуваються комплексні тренування, воєнізовані кроси, змагання з військово-прикладних видів спорту. В програми окремих дисциплін (географія, фізика, хімія) вводяться елементи військової справи. На територіях, не зайнятих ворогом, активізується діяльність учнів в сфері надання допомоги пристарілим, родинам фронтовиків і тих, що загинули, в ремонті шкіл. На територіях України, зайнятих фашистами, частина учнів залучалась до діяльності в підпільних групах, організаціях, приймала участь партизанському русі.

Після закінчення війни, спостерігається зниження рівня військово-патріотичного виховання молоді. Воно проходить менш організовано, спонтанно, лише під враженням минулих подій.

З лютого 1962 року допризовна підготовка зовсім вилучається зі шкільної програми. Формування готовності молоді до служби в Збройних Силах повністю перекладається на заняття з цивільної оборони і на військово-патріотичне виховання. Разом з тим появляються нові форми виховної роботи в громадських молодіжних організаціях: військово-спортивні ігри «Орлятко», «Зірниця», створення музеїв слави, ін. [6].

Відсутність цілеспрямованого керівництва справою підготовки молоді до служби в Збройних Силах призвело в кінці 60-х – на початку 70-х років до значного зниження готовності юнаків до військової служби.

У 1968 році приймається постанова, згідно з якою в старших класах середньої загальноосвітньої школи та на перших курсах професійно-технічних училищ, технікумів вводиться початкова військова підготовка. При цьому програми з початкової військової підготовки не повністю враховували потреб учнів у фізичному, психічному розвитку особистості; ряд тем з предмету були важкими для засвоєння учнями.

Кризові явища в СРСР в 90-х роках, негативно позначились і на процесах підготовки молоді до захисту держави, рівні їх готовності до військової служби.

За роки незалежності держави, спостерігаємо падіння рівня військово-патріотичного виховання молоді, незадовільне відношення до системи вивчення предмету «Захист Вітчизни» та уроків з загальної фізичної культури в старших класах, що не відповідає прийнятим стандартам навчання у передових країнах світу.

Першою та основною причиною є відверто не державний підхід чиновників з Міністерства освіти і науки України до вивчення предмета «Захист Вітчизни» в загальноосвітній школі:

- майже відсутня підготовка фахівців предмету «Захист Вітчизни» (в державі, де двадцять тисяч загальноосвітніх шкіл, є тільки один вищий навчальний заклад, який готує вчителів предмету – і тільки за додатковою спеціальністю);
- понижено статус вчителя предмету (скасована посада заступника керівника навчального закладу з військово-патріотичного виховання, більш того, посаду вчителя предмету займають не компетентні, без військової підготовки особи);
- безпідставно скорочено години вивчення предмету;
- відсутня необхідна навчальна матеріальна база.

Аналізуючи в цілому динаміку розвитку системи військового виховання молоді України, її підготовки до захисту свободи і незалежності в історичному контексті можна зробити ряд висновків.

Процес підготовки особистості до захисту держави обумовлювався конкретними суспільно-історичними умовами розвитку України, рівнем національної свідомості народу.

Військове навчання та виховання дітей найбільш успішним було в ті періоди, коли вони найповніше враховували досвід героїчного минулого, історичні традиції, етнопсихологічні особливості народу України.

В історичному аспекті процес підготовки молоді до захисту України зазнавав суттєвих змін і трансформацій. З плином часу він переходив з родинного до родинно-суспільного (родинно-шкільного), а від нього – до державно-суспільного.

На формування готовності молоді до захисту національної безпеки України впливає не тільки соціально-історична ситуація розвитку держави, але і відповідність її змісту, формам, методам військового навчання і виховання.

Список використаних джерел

1. Брайчевський М. Походження запорізького козацтва / Козацька газета. — Житомир. — № 0. — 1991. — С. 2.
2. Крип'якевич І. Історія українського війська. — Львів : Світ, 1992. — 763 с.
3. Правдюк О. Січові стрільці в піснях і в реальній дійсності // Народна творчість та етнографія. — 1991. — № 3. — С. 3—10.
4. Рибаків Б. А. Киевская Русь и русские княжества XII–XIII вв. — М. : Наука, 1982. — 590 с.
5. Сірополько С. Історія освіти на Україні. — Львів : Діло, 1937. — 83 с.

6. Темко Г. Д. Військове виховання на Україні: історія розвитку та сучасні проблеми / Г. Д. Темко, М. І. Томчук. — К. : Варта, 1996. — 102 с.
7. Тищенко І. Г. Військово-патріотичне виховання учнів у довоєнний період // Радянська школа. — 1973. — N 2. — С. 40—43.
8. Третьяков В. В. Развитие теории и практики начального военного обучения учащихся общеобразовательных школ (1918-1983гг.). — К. : Минпрос УССР, 1984. — 285 с.
9. Українська козацька педагогіка // Освіта. — N 9. — 1 вересня 1992. — С. 1—4.
10. Хрестоматія по історії педагогіки / Сост. Н. А. Желваков. — Госучпедиздат, 1938. — Т. 4. — С. 1—56.

References

1. Braichevskii M. (1991). Pokhodzennia zaporizkogo kozatstva [Origin of Zaporizhzhya Cossacks]. Kozatska gaseta. — Cossack newspaper. Zhitomyr: N 0, s. 2 [in Ukrainian].
2. Kripiakevich I. (1992). Istoriia ukrainskogo viiska. [History of the Ukrainian troops]. Lviv: Svit, s. 763 [in Ukrainian].
3. Pravdyuk O. (1991). Sishovi strilsti v pisniakh i v realnii diisnosti. [Sich arrows in songs and in reality]. Narodna tvorshist ta etnografiia. [Native creativity and ethnography]. № 3, s. 3-10 [in Ukrainian].
4. Rybakov B. A. (1982). Kievskaiia Rus i drugie kniahgestva XII-XIII vv. [Kievan Rus and Russian principalities of the XII-XIII centuries]. Moscow: Nauka, s. 590 [in Russian].
5. Siropolko S. (1937). Istoriia osvity na Ukraini. [History of education in Ukraine]. Lviv: Dilo, s. 83 [in Ukrainian].
6. Temko G. D., Tomshuk M. I. (1996). Viiskove vykhovannia na Ukraini: istoriia rozvytku ta sushasni problemy. [Military education in Ukraine: history of development and modern problems]. Kyiv: s. 102 [in Ukrainian].
7. Tichenko I. G. (1973). Viiskovo-patriotyshne vykhovannia ushniv u dovoennyi period. [Military-patriotic education of students in the pre-war period]. Radianska shkola. [Soviet school]. № 2, s. 40-43 [in Ukrainian].
8. Tretiaikov V. V. (1984). Razvitie teorii i praktiki nashalnogo voennogo obusheniia ushachikhsia obcheobrazovatelnykh shkol. [Development of theory and practice of initial voenno GO of the instruction of the students of the general education schools]. Kiev: Minpros, USSR, s. 285 [in Ukrainian].
9. (1992). Ukrainska kozastka pedagogika. [Ukrainian Cossack Pedagogy]. Osvida. № 9, s. 1-4 [in Ukrainian].
10. Zhelvakov N. A. (1938). Khrestomatiia po istorii pedagogiki. [Reader on the history of pedagogy]. Gosushpedizdat, T. 4, s. 1-56 [in Russian].

Туртаєв Ю. В., Ольшанський С. І. Історический генезис идеи военно-патриотического воспитания молодёжи в украинском обществе

В статье рассмотрены исторические периоды борьбы украинского народа за свою независимость, рассмотрена динамика развития системы военного воспитания молодёжи Украины, её подготовку к защите свободы и независимости в историческом контексте.

Ключевые слова: история, военно-патриотическое воспитание, Вооруженные силы Украины, государство, украинский народ.

Turtaev U., Ol'shans'kyi S. The historical genesis of the idea of military-patriotic education of youth in the Ukrainian society

The article considers the historical periods of the struggle of the Ukrainian people for their independence, the dynamics of development of the system of military education of the youth, her training to protect the freedom and independence in a historical context.

Key words: history, military-Patriotic education, the Armed forces of Ukraine, the government, the Ukrainian people.

Стаття надійшла до редколегії 11.11.2017

УДК 378.124+796.071.4+37.035:361.1

Ганна ТІТОВА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спортивних ігор
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
e-mail: titovaanya71@gmail.com

ЗМІСТ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ СПОРТИВНИХ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті подано зміст методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи. Описано алгоритм реалізації методики відповідно до етапів (інформаційно-збагачувальний, узагальнювально-моделювальний, рефлексивно-корегувальний) та педагогічних умов (відображення у змісті підготовки майбутніх учителів фізичної культури уявлень про сутність і механізми формування лідерства; оволодіння методикою педагогічної підтримки й супроводу формування спортивних лідерських якостей учнів на заняттях із фізичної культури; занурення майбутніх учителів фізичної культури в ситуації, що вимагають формування спортивних лідерських якостей учнів у командно-ігрових видах спортивної діяльності).

Ключові слова: методика, етапи, педагогічні умови, студенти, вправи, ігри, тренінги, змагання.

Методика підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи передбачала поетапну і послідовну реалізацію визначених педагогічних умов (відображення у змісті підготовки майбутніх учителів фізичної культури уявлень про сутність і механізми формування лідерства; оволодіння методикою педагогічної підтримки й супроводу формування спортивних лідерських якостей учнів на заняттях із фізичної культури; занурення майбутніх учителів фізичної культури в ситуації, що вимагають формування спортивних лідерських якостей учнів у командно-ігрових видах спортивної діяльності) відповідно до обраних етапів.

На першому – інформаційно-збагачувальному етапі для реалізації першої педагогічної умови – відображення у змісті підготовки майбутніх учителів фізичної культури уявлень про сутність і механізми формування лідерства було доповнено зміст робочих програм навчальної дисципліни «Теорія і методика викладання спортивних ігор», до складу якої увійшли модулі «Теорія і методика викладання баскетболу», «Теорія і методика викладання волейболу», «Теорія і методика викладання гандболу» та «Теорія і методика викладання футболу», до змісту яких було введено такі теми: лідерські якості й ознаки їх прояву; чинники формування спортивних лідерських якостей; особливості прояву спортивних лідерських якостей в учнів основної школи в командно-ігрових видах спортивної діяльності; шляхи і засоби формування спортивних лідерських якостей в учнів основ-

ної школи; форми та методи формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи у спортивних іграх.

У процесі навчальної роботи на першому етапі студенти опановували новий і закріплювали набутий теоретичний матеріал на рівні самостійної дослідної роботи в традиційних формах таких, як складання рефератів і аналіз джерел із визначених тем, підготовка матеріалів для дискусій і міні-доповідей («Спортивний лідер, хто він...?», «Чи є лідерство серед учнів основної школи педагогічною проблемою? Чому?», «Чи достатньо уваги сьогодні приділяється проблемі лідерства серед учнів основної школи?», «Які види спорту, на Ваш погляд, можуть сприяти формуванню спортивних лідерських якостей в учнів основної школи?», «Лідерство у житті та спорті», «Феномен лідерства», «Спортивне лідерство») тощо.

Так, наприклад, при підготовці матеріалів до дискусій, студентам пропонувалося виконати наступні завдання. При опануванні теми «Феномен лідерства» студенти обґрунтовували, в чому саме полягає феномен лідерства? Аналізували особливості самооцінки лідерів? Визначали роль лідерських якостей у житті звичайної людини? В темі «Спортивний лідер, хто він...?» студенти характеризували важливість ролі лідера для спортивної команди, розкривали взаємозв'язок розвитку лідера по відношенню до команди. Визначаючи «Чи є лідерство серед учнів основної школи педагогічною проблемою? Чому?» студенти занотовували ситуації, в яких було використано лідерство серед учнів, готували виступи про людей, яких вважали

лідерами. Тема «Лідерство у житті та спорті» мала на меті порівняння лідерських якостей, котрі проявляються у буденному житті і спортивних лідерських якостей, важливих в спортивній діяльності. Зміст цих тем передбачав розкриття питань пов'язаних із: організацією міжособистісних відносин у спортивній команді; розкриття сутності лідерства у спортивній команді; функції лідерства в команді; диференціацією лідерських ролей.

Зокрема, наголошувалося на тому, що перед групою (спортивною групою) як формальною організацією з моменту її виникнення стоять конкретні і чіткі завдання, на виконання яких націлені як учитель, так і весь колектив.

Діяльність з виконання поставлених завдань змушує учителя і членів команди взаємодіяти, кооперувати свої зусилля, шукати і встановлювати особисті, ділові (формальні) контакти, які є першою і основною умовою виникнення формальних (ділових) взаємовідносин. У ході цього процесу встановлюються, зберігаються і змінюються взаємовідносини між учасниками спільної діяльності. По завершенні самостійної роботи студенти мали написати твір-роздум «Я-лідер», який був націлений на висвітлення думок студента на себе як лідера.

Наступні теми лекцій були присвячені розкриттю сутності, цілей і завдань у вихованні спортивних лідерських якостей в учнів основної школи, як-от: хто такий лідер, які якості можна вважати лідерськими, що таке спортивні лідерські якості, де можуть проявлятися лідерські якості та спортивні лідерські якості, з якого віку можна формувати лідерські якості.

У межах такої інформації надавалась загальна характеристика основних теорій лідерства, розуміння лідерства у психолого-педагогічній літературі, визначення впливу колективу на формування лідерських якостей, особистість лідера і спортивний колектив, характеристика лідерських якостей, зіставлення лідерських якостей зі спортивними лідерськими якостями, потреба у формуванні спортивних лідерських якостей в учнів основної школи. Питання, які обговорювались, узагальнювались відповідними малюнками та наочними схемами.

Не менш важливою, на наш погляд, була інформація для студентів щодо розкриття сутності лідерства в підлітковому віці. Задля цього студентам пропонувалося опанувати знання щодо особливостей лідерства в колективі підлітків; етапи особистісного просування в позицію лідера; педагогічне стимулювання лідерства; педагогічні умови формування лідерства. У лекціях наголошувалося на тому, що у дитячому співтоваристві лідер-

ство, зберігаючи свою сутність, володіє рядом особливостей, пов'язаних з: своєрідністю розвитку дитини на тій чи іншій віковій ступені; вчен-ням як переважним видом діяльності школяра; ситуацією лідерства (формальне/неформальне, тимчасове/постійне, одно/різновікова група); заданістю відносин з педагогами.

Багато проблем групового лідерства залишаються як і раніше відкритими і для дитячих і для юнацьких колективів. Хоча вони відіграють велику роль: адже той вплив, якому піддається дитина в цих групах, багато в чому визначає формування його особистості, життєвих позицій. Перенесення фактору соціалізації з сім'ї в підліткове середовище призводить до того, що з певного віку однолітки починають грати вирішальну роль у житті школярів. Діти, які володіють високим статусом в колективах, надають особливий вплив на однокласників (товаришів по команді і т. д.).

Наголошувалося, що при формуванні лідерських позицій у дітей та підлітків дуже важливо визначати і відстежувати їх систему неформальних цінностей і норм. У ході особистісного просування в позицію лідера необхідне поетапне проходження таких фаз як-то: особистісне визначення (позиційне і діяльнісне); проблематизація в позиції лідера (яку проблему буде вирішувати лідер); побудова програми особистісного просування; оволодіння елементами діяльності та особистої рефлексії.

Для виникнення та існування лідерства необхідно забезпечити збіг двох його сторін, пов'язаних з двоякістю природи лідерства. З одного боку, потреба дитячого співтовариства в різноманітних лідерах, з іншого – особистісні особливості дитини: його схильності, мотивація, характер, потреба в самоствердженні. При збігу формується лідерська позиція дитини, з'являється ефективний лідер. При розбіжності – з'являється формальний лідер, або руйнується система лідерства.

Наступні теми, які пропонувались студентам були пов'язані з ознайомленням із методами діагностики, оцінки і самооцінки лідерських якостей учнів, із соціальними, психологічними та педагогічними методами мотивування учнів до лідерства. Задля цього студенти були ознайомлені із: методикою самооцінки лідерських якостей; методикою виявлення комунікативних, організаторських здібностей; зі способами діагностики організованості колективу та т. ін.

На другому – узагальнювально-моделювальному етапі з метою реалізації другої педагогічної умови – оволодіння методикою педагогічної підтримки й супроводу формування спортивних лідерських якостей учнів на заняттях із фізичної

культури використовувались інтерактивні форми навчання. При визначенні методів і прийомів реалізації цієї умови враховувалось, що зовнішнім чинником професійного становлення є навчально-виховний процес, який передбачає не тільки засвоєння знань, умінь і навичок, а й розвиток індивідуальних властивостей, особистісних та лідерських якостей майбутнього вчителя, що дозволяють йому самостійно освоювати професійні обов'язки, виконувати їх оптимальними способами.

Експериментальна методика другого етапу передбачала усвідомлення студентами засобів цілеспрямованого розвитку спортивних лідерських якостей в учнів основної школи і принципів їх застосування. Оволодіння методикою педагогічної підтримки і супроводу формування спортивних лідерських якостей учнів здійснювалось у процесі тренінгу розвитку лідерських якостей, у якому були задіяні різноманітні вправи («Цитати про лідерство», «Риси лідера», «Якості лідера», «Мої сильні боки», «Почуття успіху», «Переправа», «Я – Лідер?», «Здатність до компромісу», «Цілі команди», «Оцінка самого себе», «Емблема лідерства», «Кодекс поведінки лідера»), рольові ігри («Стили лідерства», «Дігікон», «Їхали цигани»), ділові ігри («Лідер», «Моя команда», «Я лідер команди»), психологічні ігри («Адаптація», «Фотограф»), моделювання ситуацій, комплексні ігрові заняття («Лідер і лідерство», «Основи лідерства», «Лідер у тобі») тощо.

У тренінгу розвитку лідерських якостей (за О. Євтіховим), були задіяні такі методи групової роботи та тренінгові процедури:

1. Діагностичні процедури. Використовувалися як засіб отримання учасниками тренінгу нової інформації про себе, формування глибшого саморозуміння і саморозкриття, а також забезпечення та контролю ефективності тренінгових процедур і тренінгу в цілому.

2. Інформування (заплановане і ситуативно-обумовлене). Здійснювалось провідним для розвитку компетентності учасників в питаннях лідерства, керівництва та управління, міжособистісної взаємодії та поведінки в конфліктних ситуаціях, а також з метою формування змістовного контексту в групі, підготовки учасників до виконання вправ і процедур.

3. Психогімнастичні вправи. Включалися в програму тренінгу як в змістовних цілях (розвиток професійно значущих та лідерських якостей, відпрацювання лідерського поведінки в модельованих тренінгових ситуаціях і т. п.), так і з метою створення оптимальної робочої атмосфери (формування внутрішньогрупового тренінгового простору, підтримки працездатності учасників, завершення заняття і т. п.).

4. Групова дискусія. Використовувалася в цілях навчання учасників конструктивному аналізу ситуацій, формування навичок переконливого впливу і управління процесами вироблення колективного рішення, розвитку вміння слухати і сприймати аргументи опонентів. Групова дискусія дозволяє зіставити протилежні думки, побачити проблему з різних сторін, зменшити опір відносно нової інформації, від особистої та від очікуваної.

5. Метод розігрування ролей. Дозволяв відпрацьовувати й закріплювати лідерські моделі поведінки в навчальних ситуаціях.

6. Метод аналізу ситуацій. Використовувався в цілях об'єктивації ситуації взаємодії, стимулювання глибокого усвідомлення учасниками власних способів поведінки, а також дій і мотивів партнерів.

7. Сюжетно-рольова гра. Призначалася для формування досвіду управління груповими процесами, відпрацювання й закріплення лідерської поведінки в контексті внутрішньогрупової взаємодії.

8. Індивідуальна і групова рефлексія. Проводилася в кінці заняття і була спрямована на осмислення процесів, способів і результатів індивідуальної та спільної діяльності.

9. Ведення щоденникових записів. Використовувалось для збереження інформації, отриманої в ході тренінгу (під час процедур інформування, виконання саморефлексивних та інших вправ), а також фіксації результатів спостережень в рамках позатренінгових «домашніх» завдань.

У програмі тренінгу були представлені такі змістові блоки роботи:

1. Блок формування індивідуальної та групової працездатності. Включав комплекс вправ і процедур, орієнтованих на формування в групі емоційної згуртованості, довіри і відкритості між учасниками, що забезпечує можливість подальшої успішної роботи.

2. Інформаційний блок. Складається з комплексу процедур інформування, спрямованих на формування когнітивної компетентності учасників тренінгу в області лідерства та управлінської діяльності, а також на придбання актуальних знань в області професійної та міжособистісної взаємодії. Також інформаційний блок включає надання зворотнього зв'язку та консультативної допомоги учасникам, які відчувають труднощі в процесі практичного застосування отриманих знань.

3. Блок розвитку особистісних і соціальних якостей. Містить комплекс вправ і процедур, орієнтованих на фокусування уваги учасників на власну особистість, розвиток їх самосприйняття, мотивації до лідерства, комунікативних якостей,

міжособистісної чутливості, а також чутливості до групових процесів.

4. Блок розвитку професійно-управлінських якостей. Включає комплекс вправ і процедур, призначених для озброєння учасниками ефективних у професійній діяльнісних принципів і моделей управлінської взаємодії, розвитку вмінь в області організації професійної життєдіяльності навчальних груп.

5. Блок модифікації та відпрацювання лідерської поведінки в моделюючих ситуаціях. Містить комплекс вправ і процедур, використання яких спрямоване на оволодіння учасниками лідерськими моделями поведінки. У цьому блоці використовуються психогімнастичні вправи, засновані на методах рольових ігор та організації групової дискусії. Розігрування рольових ситуацій допомагає учасникам відпрацювати навички лідерської поведінки в модельованих ситуаціях, що вимагають організації спільної діяльності, а також типових проблемних ситуаціях всередині групової взаємодії. Групова дискусія дає можливість досліджувати процеси прийняття групою рішень і розвинути у учасників навички переконливого впливу. Для відпрацювання навичок ведення дискусії в групі використовуються завдання і вправи, що зводяться до необхідності виробити спільне групове рішення.

6. Блок формування навичок лідерської взаємодії організаційних лідерів з підлеглими і закріплення їх лідерського образу у підлеглих послідовників. У цьому блоці використовуються спеціалізовані вправи-завдання, в основі виконання яких лежить необхідність координованої участі всіх членів групи, що дає можливість лідерам проявити свої організаційні здібності з управління діяльністю навчальної групи.

7. Блок завершення занять та супроводу у післятренінгові періоди спрямований на збереження отриманих у тренінгу змін, закріплення і перенесення учасниками в професійну діяльність придбаних ними навичок. Для завершення тренінгових занять використовуються вправи і процедури, спрямовані на надання учасникам можливості оцінити якість виконаної ними роботи. Це дозволяє зв'язати отримані учасниками тренінгу знання та досвід з ситуаціями реального життя.

Наступним у роботі зі студентами було проведення рольових ігор. Суттєвою перевагою рольової гри є її здатність перебувати в тісному зв'язку з довколишнім. Коли незабаром рольова гра відбиває поведінкові моделі, що можуть реально знадобитися студентам по закінченні підготовки у вищому навчальному закладі, вона дозволяє їм набути практичний досвід і виробити навички, що знадобляться їм у майбутньому.

Навчаючись рольовим іграм, студенти не тільки мали змогу набути власного досвіду участі у грі, але й навчитися тому, як такі ігри треба проводити з учнями.

На третьому – рефлексивно-корегувальному етапі для реалізації третьої педагогічної умови – занурення майбутніх учителів фізичної культури в ситуації, що вимагають формування спортивних лідерських якостей учнів у командно-ігрових видах спортивної діяльності, передбачалася систематизація знань, накопичених студентами в процесі другого етапу експерименту і вироблення в них стійких стереотипів діяльності щодо формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи в командно-ігрових видах спортивної діяльності. Провідними формами роботи були рухливі ігрові заняття, естафети, різноманітні вправи з м'ячем, у яких моделювались та імітувались ситуації поведінки і дій учнів.

Відпрацьовування навиків формування спортивних лідерських якостей на заняттях з фізичної культури проходило під час проходження педагогічної практики. При спостереженні за учнями студенти оцінювали: прагнення доводити розпочату справу до кінця; уміння домагатися мети, не знижуючи активності в боротьбі з труднощами (боротьба за м'яч у спортивних іграх тощо); уміння виявити завзятість у ситуації, коли змінюються обставини (сильний суперник на старті чи в спортивних іграх); уміння стримуватися в конфліктній ситуації (при суперечках, незаслуженому обвинуваченні, неправильному суддівстві, брутальності суперника в спортивних іграх); уміння контролювати свою поведінку в оточенні; швидке й розважливе прийняття рішення при виконанні тієї чи іншої дії або вчинку (в спортивних іграх); виконання прийнятого рішення без вагань, упевнено; відсутність розгубленості у прийнятті рішень в стані емоційного збудження; активна підтримка колективу, спортивної команди в реалізації намічених планів; прагнення виявити ініціативу у грі із сильним суперником.

Для розвитку лідерського потенціалу учня створювалися умови, які вимагали прояву активності учнів. Першим кроком для розвитку лідерських якостей на уроках фізичної культури були рухливі ігри, як командні, так і індивідуальні. Секрет виховання лідерських якостей полягає в успішності учнів, їх відчуття свого росту і руху вперед. Лідер – людина, яка об'єднує, спрямовує дії всієї групи. Це людина, за яким група людей визнає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях, тобто найбільш авторитетна особистість, яка грає центральну роль в організації спільної діяльності і регулюванні взаємовідносин у цій групі.

Наступним кроком у роботі було відпрацювання прояву спортивних лідерських якостей в учнів основної школи у змаганнях зі спортивних ігор.

При спостереженні за учнями в ході гри студенти оцінювали ті функції, які брали на себе учні-лідери. Організаційна функція полягала у виробленні загальнокомандних цілей, що проявлялося у вказівках до членів команди: «Кидок!», «Блок!», «Стояти!», «Швидше!», «На мене!» і т. ін. Завдяки цим командам лідер організовував і спрямовував зусилля членів команди на здійснення тактичних комбінацій. По ходу гри учень-лідер є центром обміну інформацією в команді. Він повідомляв відомості про заміни і переміщення у своїй команді і в команді суперників, інформував про час, поточний рахунок, очікуваних діях противників і пр. : «Буде кидок», «Нас менше», «Руки!» т. ін. Не менш важливим по ходу гри є оціночні судження щодо дій гравців з боку учня-лідера: «Правильно!», «Молодець!», «Куди дивишся?!», «Що робиш?» і т. ін., що розвиває у членів команди почуття товариства, особистої відповідальності, поваги до соціальних норм і вимог, дисциплінованості, зібраності, надійності та інших суспільно значущих характеристик поведінки.

Важливим моментом в реалізації методики було систематичне спонукання студентів до використання ресурсів Інтернету, за яких вони самостійно розшукували інформацію, яка дозволяла проілюструвати питання, що обговорювались, певними прикладами, доповненнями, наочними схемами або малюнками. Представлена у допові-

дах або презентаціях на заняттях, ця інформація за результатами колективного обговорення уточнювалась, доповнювалась новими даними, систематизувалась і візуалізувалась у різноманітних наочних моделях і схемах.

Усі доробки студентів, що опрацьовувались в процесі лекційних занять, систематизувались, узагальнювались і зберігались в їхніх індивідуальних портфоліо у відповідних електронних файлах.

За структурою портфоліо містили і зберігали самостійно зібрану студентами інформацію, як-от:

- наочні схеми, рисунки і описи моделей організації роботи учителя з формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи;
- методики діагностування лідерських якостей учнів основної школи;
- вправи на розвиток лідерських та спортивних лідерських якостей учнів основної школи;
- конспекти занять із фізичної культури з елементами прояву спортивних лідерських якостей в учнів основної школи відповідно вікової періодизації та ін.

За допомогою портфоліо студенти мали змогу конструювати й реалізовувати індивідуальні освітні маршрути у рамках формування спортивних лідерських якостей учнів основної школи.

Подальші кроки будуть спрямовані на визначення ефективності запропонованої методики щодо підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів основної школи спортивних лідерських якостей.

Список використаних джерел

1. Тітова Г. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тітова Ганна Віталіївна / ДЗ «ПНПУ імені К. Д. Ушинського». — Одеса, 2016. — 224 с.

References

1. Titova, H. V. (2016). *Pidgotovka majbutnix uchyteliv fizychnoy kul'tury do formuvannya sportyvnix liders'kyx yakostej v uchniv osnovnoyi shkoly* [Training of the Future Physical Culture Teachers to develop sports leadership qualities of secondary school pupils]. Candidate's thesis. Odesa [in Ukrainian].

Тітова А. В. Содержание методики подготовки будущих учителей физической культуры к формированию спортивных лидерских качеств в учащихся основной школы

В статье представлено содержание методики подготовки будущих учителей физической культуры к формированию спортивных лидерских качеств у учащихся основной школы. Методика предусматривала поэтапную и последовательную реализацию выделенных педагогических условий (отражение в содержании подготовки будущих учителей физической культуры представлений о сущности и механизмах формирования лидерства; овладение методикой педагогической поддержки и сопровождения формирования спортивных лидерских качеств учащихся на занятиях по физической культуре; погружение будущих учителей физической культуры в ситуации, требующие формирования спортивных лидерских качеств учащихся в командно-игровых видах спортивной деятельности) в соответствии с этапами (информационно-обогащающий, обобщающе-моделирующий и рефлексивно-корректирующий).

В процессе учебной работы на первом этапе студенты осваивали новый и закрепляли приобретенный теоретический материал на уровне самостоятельной исследовательской работы в традиционных формах таких, как составление рефератов и анализ источников по определенным темам, подготовка материалов для дискуссий и мини-докладов («Спортивный лидер, кто он...?», «Есть ли лидерство среди учащихся основной школы педагогической проблемой? Почему?», «Достаточно ли внимания сегодня

уделяется проблеме лидерства среди учащихся основной школы?», «Какие виды спорта, на Ваш взгляд, могут способствовать формированию спортивных лидерских качеств у учащихся основной школы?», «Лидерство в жизни и спорте», «Феномен лидерства», «Спортивное лидерство») и др.

На втором этапе использовались интерактивные формы обучения. Экспериментальная методика этого этапа предусматривала осознание студентами средств целенаправленного развития спортивных лидерских качеств у учащихся основной школы и принципов их применения. Овладение методикой педагогической поддержки и сопровождения формирования спортивных лидерских качеств учащихся осуществлялось в процессе тренинга развития лидерских качеств, в котором были задействованы различные упражнения («Цитаты о лидерстве», «Черты лидера», «Качества лидера», «Мои сильные стороны», «Чувство успеха», «Переправа», «Я – Лидер?», «Способность к компромиссу», «Цели команды», «Оценка самого себя», «Эмблема лидерства», «Кодекс поведения лидера»), ролевые игры («Стили лидерства», «Дигикон», «Ехали цыгане»), деловые игры («Лидер», «Моя команда», «Я лидер команды»), психологические игры («Адаптация», «Фотограф»), моделирование ситуаций, комплексные игровые занятия («Лидер и лидерство», «Основы лидерства», «Лидер в тебе») и др.

На третьем этапе предусматривалась систематизация знаний, накопленных студентами в процессе второго этапа эксперимента и выработки у них устойчивых стереотипов деятельности по формированию спортивных лидерских качеств у учащихся основной школы в командно-игровых видах спортивной деятельности. Ведущими формами работы были подвижные игровые занятия, эстафеты, упражнения с мячом, в которых моделировались и имитировались ситуации поведения и действий учащихся.

Ключевые слова: методика, этапы, педагогические условия, студенты, упражнения, игры, тренинги, соревнования.

Titova G. Content of the methodology of preparation of future physical training teachers before formation of sports leadership skills in secondary school pupils

The article describes the content of the methodology of preparing of future physical training teachers for the formation of sports leadership qualities in secondary school students, that envisaged phased and consistent implementation of certain pedagogical conditions (reflection in the content of the training of physical training teachers of ideas about the nature and mechanisms of leadership formation; mastering the methodology of pedagogical support and accompaniment of formation of sporting leadership skills of pupils on physical training classes; dipping of future physical training teachers in situations requiring the formation of sports leadership students in team-playing types of sports activities) in accordance with stages (information and enrichment, general-modeling, reflexive-correction).

In the process of academic work on the first stage students mastered new and perpetuate the acquired theoretical material at the level of independent research in traditional forms such as the compilation of reports and analysis of the sources on the identified topics, preparation materials for discussion and mini presentation («Sports leader, who is he...?», «Is leadership among secondary school pupils a teaching problem? Why?», «Is there enough attention paid to the leadership problem among secondary school pupils?», «What kind of sports, to your mind, can help to form sports leadership qualities in secondary school pupils?», «Leadership in life and sports», «The phenomenon of leadership», «Sport Leadership») etc.

In the second stage interactive forms of teaching were used. Experimental methodology of this stage provided awareness students of the means of purposeful development of sports leadership qualities in secondary school pupils and the principles of their application. Mastering the technique of pedagogical support and accompaniment of forming of sports leadership qualities of pupils carried out in the process of training of leadership qualities development, which involved a variety of exercises («Quotes about leadership», «Traits of leader», «The features of the leader», «My strong sides», «Sense of success», «Crossing», «Am I leader?», «The ability to compromise», «Team aims», «Assessment of myself», «Emblem of leadership», «Code of leader behavior»), role games («Leadership style», «Digikon», «Gypsy's Travel»), business games («The Leader», «My Team», «I am a team leader»), psychological games («Adaptation», «Photographer»), situations modeling, complex gaming sessions («Leader and Leadership», «Fundamentals of Leadership», «Leader in You») and so on.

On the third stage was envisaged the systematization of knowledge accumulated by students in the process of the second stage of the experiment and the development of stable stereotypes in their activities to formation of sports leadership qualities in secondary school pupils in the team game sports activities. The leading forms of work were mobile game classes, relay races, various exercises with a ball situations of pupils' behavior and actions were modeled and simulated in.

Key words: methodology, stages, pedagogical conditions, students, exercises, games, trainings, competitions.

Стаття надійшла до редколегії 11.10.2017

УДК 378.147:373.2.011.3-51

Тетяна ФІЛІМОНОВА

аспірант кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: tatiana. filimonova15@gmail.com

Світлана ЯКИМЕНКО

доктор філософії в галузі освіти, професор кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: yakymenkosi@ukr.net

КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлені перебіг та результати констатуючого етапу педагогічного дослідження «Підготовка майбутнього вихователя до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку». Розроблена система показників стану основних компонентів патріотизму. Проаналізовано формування готовності вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку в професійній діяльності, що набуває ефективності за умов дотримання сукупності педагогічних умов.

Ключові слова: підготовка, професійна підготовка майбутнього вихователя, констатувальний етап, експеримент.

Виховання у молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції на сьогоднішній день визнані проблемами загальнодержавного масштабу.

У Державних національних програмах «Освіта» («Україна XXI століття»), «Діти України», «Національній програмі патріотичного виховання громадян, розвитку духовності», Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина – патріота України як світоглядного чинника.

Патріотичне виховання належить до пріоритетних напрямів національної системи виховання і передбачає формування патріотичних почуттів, любові до свого народу, глибокого розуміння громадянського обов'язку, готовності відстоювати державні інтереси Батьківщини.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку ще не стала предметом спеціальних досліджень.

Актуальність і значущість означеної проблеми, її недостатня теоретична і методична розробленість, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Підготовка майбутнього вихователя до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку».

У сучасній психолого-педагогічній науці загальні питання професійної підготовки майбутніх педагогів висвітлювались у працях А. Алексюка, Н. Кічук, Л. Кондрашова, В. Кременя, В. Кузя, В. Кушніра, А. Ліненко, С. Литвиненко, С. Ніколаєнка, І. Підласого, В. Радула, О. Савченко, Р. Скульського, І. Смолюка, М. Ярмаченка та інших.

Зміст та сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти та підготовку фахівців дошкільної освіти висвітлили у своїх працях Г. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, З. Борисова, С. Вітвицька, Н. Гавриш, Н. Голота, Л. Загородня, Н. Денисенко, І. Дичківська, Н. Казакова, Є. Карпова, О. Кучерявий, І. Луценко, Н. Лисенко, Л. Машкіна, М. Машовець, Г. Підкурманна, Л. Пісоцька, Т. Поніманська, Т. Степанова, Г. Сухоруков та інші.

Проблемі патріотичного виховання, сутності таких понять, як «патріотична свідомість», «любов до Батьківщини», присвячені фундаментальні праці вчених-філософів В. Бичка, О. Забужка, І. Надільного, І. Стогнія, В. Шинкарука та ін. Для нашого дослідження цінними є роботи сучасних психологів: І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського, В. Котирло,

Ю. Трофімова, О. Чебікіна та інших, які в своїх наукових працях досліджують поняття «патріотизм».

Мета статті полягає в представленні результатів констатуючого етапу експериментальної роботи щодо перевірки ефективності педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Констатувальний етап експерименту був спрямований на визначення рівнів готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

На даному етапі було проаналізовано досвід роботи вищих навчальних закладів із патріотичного виховання, підібрані й реалізовані діагностичні методики по вивченню рівня патріотичної вихованості студентів педагогічного університету; проведений якісний і кількісний аналіз отриманих результатів для виявлення початкового рівня патріотизму у студентів.

У констатувальному експерименті взяли участь майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів факультету дошкільної і початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського зі спеціальності: Дошкільна освіта. Початкова освіта та Початкова освіта. Дошкільна освіта та студенти Херсонського державного університету, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії зі спеціальності: Дошкільна освіта та Початкова освіта (121 студентів склали експеримен-

тальні групи та 124 студент склали контрольні групи).

На початку констатувального експерименту ми визначили критерії та показники готовності майбутнього вихователя до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

В процесі констатувального експерименту, виходячи з різних підходів педагогів і психологів для визначення готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку, нами була розроблена система показників якісного стану основних компонентів патріотизму.

Патріотичне виховання студентів передбачає реалізацію таких груп завдань, до яких відносяться: формування у студентів ставлення до патріотизму як до соціально-моральної цінності; формування і розвиток у майбутніх вихователів інтересу до виховної діяльності даного характеру; формування і розвиток позитивних мотивів діяльності студентів у процесі підготовки, формування теоретичної підготовленості: забезпечення студентів знаннями методологічного характеру; забезпечення теоретичними і методичними знаннями; забезпечення студентів знаннями технологічного характеру; формування практичної підготовленості: формування у студентів практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення виховної роботи даного плану.

Основними теоретичними методами стали: історико-бібліографічний, порівняльно-зіставний, системний, логічний, ретроспективний; метод моделювання, узагальнення досліджу.

Таблиця 1

Компоненти, критерії та показники готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку

Компоненти	Критерії	Показники
Когнітивний	1. Нормативно-правовий 2. Спеціально-теоретичний 3. Спеціально-технологічний	1. Знання нормативно-правової та теоретичної бази національно-патріотичної освіти дітей старшого дошкільного віку. 2. Знання сучасних особливостей організації навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу. 3. Розуміння специфіки та особливостей патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку
Мотиваційно-емоційний	1. Особистісно-ціннісний 2. Почуттєво-емоційний 3. Мотиваційно-орієнтаційний	1. Індивідуальні особливості майбутніх вихователів, їхні ціннісні орієнтації. 2. Рівень сформованості національно-патріотичної свідомості особистості. 3. Сформованість мотивів щодо здійснення патріотичного виховання у ДНЗ
Діяльнісно-поведінковий	1. Практико-перетворювальний 2. Діяльнісно-виховний 3. Оцінювально-регулятивний	1. Сформованість умінь і навичок щодо організації процесу національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. 2. Створювати умови, що сприятимуть підвищенню ефективності процесу патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. 3. Сформованість настанов до патріотичного лідерства, аналізу, самовдосконалення, креативності

Таблиця 2

**Рівні сформованості компонентів готовності майбутніх вихователів
до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку
(констатувальний експеримент)**

№ п/п	Компоненти го- товності	Критерії сформованості	Групи	Рівні сформованості							
				Н		Д		С		В	
				Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1	Когнітивний	Нормативно- правовий	Е. г.	34	28,1	42	34,7	38	31,4	7	5,8
			К. г.	36	29,0	41	33,0	39	31,5	8	6,5
		Спеціально- теоретичний	Е. г.	27	22,3	52	43,0	35	28,9	7	5,8
			К. г.	25	20,1	49	39,5	41	33,1	9	7,3
		Спеціально- технологічний	Е. г.	48	39,7	52	42,9	21	17,4	–	–
			К. г.	45	36,3	54	43,5	25	20,2	–	–
2	Мотиваційно- емоційний	Особистісно- ціннісний	Е. г.	16	13,2	32	26,4	48	39,7	25	20,7
			К. г.	18	14,5	29	23,4	53	42,7	24	19,4
		Почуттєво- емоційний	Е. г.	20	16,5	42	34,7	36	29,8	23	19,0
			К. г.	22	17,7	43	34,7	38	30,7	21	16,9
		Мотивоційно- орієнтаційний	Е. г.	38	31,4	43	35,5	28	23,2	12	9,9
			К. г.	40	32,3	46	37,1	27	21,8	11	8,8
3	Діяльнісно- поведінковий	Практико- перетворювальний	Е. г.	45	37,2	42	34,7	34	28,1	–	–
			К. г.	48	38,7	39	31,5	37	29,8	–	–
		Діяльнісно- виховний	Е. г.	42	34,7	38	31,4	41	33,9	–	–
			К. г.	40	32,2	42	33,9	42	33,9	–	–
		Оцінювально- регулятивний	Е. г.	36	29,8	45	37,2	40	33,0	–	–
			К. г.	38	30,6	47	37,9	39	31,5	–	–

Емпіричні методи включали: експериментальні методики – констатувальний і формувальний експерименти, анкетування, тестування, спостереження, експертну оцінку. На кожному з етапів використовувалися різні методи пізнання, котрі склали комплексну методику дослідження.

Одним із завдань нашого дослідження було визначення фактичного рівня підготовленості майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку педагогічного університету. Для виконання поставленого завдання нами були розроблені анкети, тести, опитувальники для проведення констатувального

експерименту; проведено контрольні зрізи; здійснено математичну обробку та аналіз отриманих даних.

Діагностика підготовленості майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку на початку експерименту дала змогу перейти до дослідно-експериментальної діяльності та визначити склад експериментальної групи.

В ході експериментальної роботи ми уточнили гіпотезу дослідження; визначили склад і кількість учасників експериментальної та контрольної груп; розробили й уточнили інструментарій

Таблиця 3

**Значення математичних сподівань компонентів готовності майбутніх вихователів
до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку
(констатувальний експеримент)**

№ п/п	Компоненти готовності	Групи	Рівні сформованості							
			Н		С		Д		В	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1	Когнітивний	Е. г.	37	30,0	48	40,2	32	25,9	4	3,9
		К. г.	35	28,5	49	38,7	35	28,3	5	4,5
2	Мотиваційно- емоційний	Е. г.	25	20,5	39	32,3	37	30,7	20	16,5
		К. г.	27	21,6	39	31,7	39	31,7	19	15,0
3	Діяльнісно- поведінковий	Е. г.	41	33,9	42	34,4	38	31,7	–	–
		К. г.	42	33,8	43	34,4	39	31,8	–	–

Таблиця 4
Рівні готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку (констатувальний експеримент)

№ п/п	Рівні сформованості	Бали	Кількість студентів	
			ЕГ	КГ
1	Високий	36–28	8 – 6,8%	8 – 6,5%
2	Достатній	27–19	36 – 29,5%	38 – 30,6%
3	Середній	18–10	43 – 35,6%	43 – 34,9%
4	Низький	9 і нижче	34 – 28,1%	35 – 28,0%

Таблиця 5
Коефіцієнт готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку (констатувальний експеримент)

№ п/п	Коефіцієнт готовності	Кількість студентів (%)	
		ЕГ	КГ
1	1 – 0,76	6,8%	6,5%
2	0,75 – 0,51	29,5%	30,6%
3	0,5 – 0,26	35,6%	34,9%
4	0,25 і нижче	28,1%	28,0%

дослідження; навчили та проінструктували осіб, залучених до експериментальної роботи.

Критеріями вибірки досліджуваних слугували: приблизно однаковий рівень уявлень про патріотизм, їхня кількість у групах.

Виявлення рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку передбачало попередню роботу, пов'язану з добром і розробкою методик, тестових завдань, само оцінних карт, критеріїв оцінки діяльності студентів під час педагогічної практики.

Для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку серед студентів проводилося анкетування, тестування та різноманітні опитувальники.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення думок науковців, аналізу стану підготовленості майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку розроблено та науково обґрунтовано чотири рівні патріотичної вихованості за визначеними критеріями і показниками: високий, достатній, середній, низький.

У таблиці 2 представлено рівні сформованості когнітивного, мотивоційно-емоційного та діяльнісно-поведінкового компонентів готовності майбутніх вихователів до патріотичного вихован-

ня дітей старшого дошкільного віку у констатувальному експерименті. Сформованість кожного з компонентів визначалась за трьома критеріями.

За результатами вивчення, аналізу й узагальнення одержаних експериментальних даних на констатувальному етапі було визначено вихідні рівні готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку (див. таблицю 4).

Отже, високого рівня готовності досягли тільки окремі майбутні вихователі: 8 студентів (6,8%) експериментальних та 8 осіб (6,5%) контрольних груп. Достатнього рівня – 36 студентів (29,5%) експериментальних та 38 студентів (30,6%) контрольних груп. Середнього рівня досягли 43 студент (35,6%) експериментальних та 43 особи (34,9%) контрольних груп. Готовність до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку на низькому рівні засвідчили 34 студенти (29,5%) експериментальних та 35 особи (28,0%) контрольних груп.

За результатами проведених розрахунків було визначено, що загальний коефіцієнт готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку виявився на середньому рівні (представлено в таблиці 5).

З метою перевірки вірогідності результатів констатувального етапу експерименту було проведено статистичний аналіз одержаних результатів

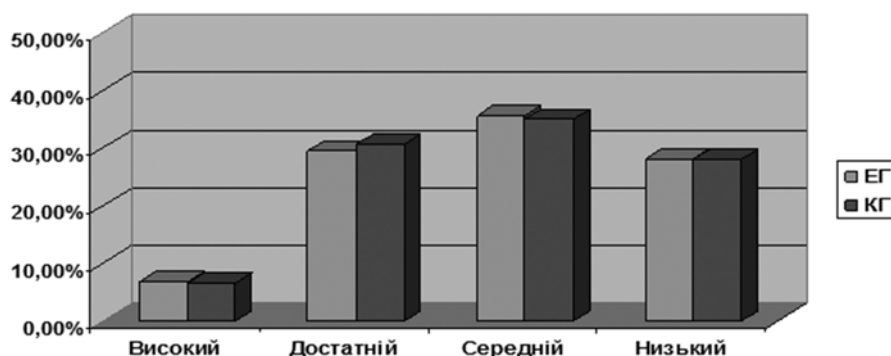


Рис. 1. Динаміка рівнів готовності майбутніх вихователів ЕГ та КГ до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку

діагностування, для обчислення яких ми скористалися статистичними методами дослідження, що характерні для педагогічних досліджень [1, 22].

Для візуального (якісного) порівняння готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку КГ та ЕГ зобразимо отримані результати дослідження за допомогою сумісної гістограми.

Таким чином, $K_{\text{гот}}$ із показником 1 – 0,76 було виявлено в 6,8% студентів експериментальних та 6,5% – контрольних груп (що відповідає високому рівню); $K_{\text{гот}}$ із показником 0,75 – 0,51 був у 29,5% та 30,6% студентів експериментальних та контрольних груп (що відповідає достатньому рівню); $K_{\text{гот}}$ із показником 0,5 – 0,26 був у 35,6% та 34,9% студентів експериментальних та контрольних груп (що відповідає середньому рівню); $K_{\text{гот}}$ із коефіцієнтом 0,25 і нижче визначено в 28,1% студентів екзаменаційних груп та 28,0%

контрольних груп, це відповідає низькому рівню готовності студентів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Отже, високого рівня готовності досягли тільки окремі майбутні вихователі: 8 студентів (6,8%) експериментальних та 8 осіб (6,5%) контрольних груп. Достатнього рівня – 36 студентів (29,5%) експериментальних та 38 студентів (30,6%) контрольних груп. Середнього рівня досягли 43 студент (35,6%) експериментальних та 43 особи (34,9%) контрольних груп. Готовність до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку на низькому рівні засвідчили 34 студенти (29,5%) експериментальних та 35 особи (28,0%) контрольних груп.

За даними результатами ми бачимо, що готовність майбутніх вихователів ЕГ та КГ до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку знаходиться на середньому рівні.

Список використаних джерел

1. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи) / Д. А. Новиков. — М. : МЗ – Пресс, 2004. — 67с.

References

1. Novikov D. A. Statistical methods in pedagogical studies (typical cases) / D. A. Novikov. — M. : MZ – Press, 2004. — 67 p.

Филимонова Т. В., Якименко С. И. Констатирующий этап исследования подготовки будущего воспитателя к патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста

В статье представлены ход и результаты констатирующего этапа педагогического исследования «Подготовка будущего воспитателя к патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста». Разработана система показателей состояния основных компонентов патриотизма. Проанализировано формирование готовности воспитателей к патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста в профессиональной деятельности, приобретает эффективности при условии соблюдения совокупности педагогических условий.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная подготовка будущего воспитателя, констатирующий этап, эксперимент.

Filimonova T., Yakymenko S. The ascertaining stage of the study of the preparation of future educator for the patriotic education of children of senior preschool age

The article describes the course and results of the stating stage of the pedagogical research «Preparation of future educators for the patriotic upbringing of children of the senior preschool age». The system of indicators of the state of the main components of patriotism is developed. The formation of the readiness of educators for the patriotic upbringing of children of the senior preschool age in the professional activity, which becomes effective, subject to compliance with the set of pedagogical conditions, is analyzed.

The upbringing of the younger generation of a sense of patriotism, devotion to the strengthening of statehood, active citizenship is now recognized as problems of national scale.

Patriotic education belongs to the priority directions of the national system of education and involves the formation of patriotic feelings, love for their people, a deep understanding of civic duty, readiness to defend the state interests of the Motherland.

In the course of the recording experiment, based on the various approaches of teachers and psychologists to determine the readiness of future educators to patriotic upbringing of children of senior preschool age, we have developed a system of indicators of the qualitative state of the main components of patriotism.

For determining the levels of formation of readiness of future educators to patriotic upbringing of children of the senior preschool age among students, questionnaires, tests and various questionnaires were conducted.

Key words: training, professional training of the future educator, stage of the statement, experiment.

Стаття надійшла до редколегії 10.12.2017

УДК 378.147:137.84

ЧЖАН НЯНЬХУА

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, факультету мистецтв імені
Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

**СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ
УНІВЕРСИТЕТІВ**

У статті розкриті структурні особливості художньо-інформаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Художньо-інформаційна компетентність розглядається як складне, особистісне утворення, яке інтегрує в собі кооперативну, комунікативну, особистісну, когнітивну складові. У цілісному сприйнятті перераховані види компетентності визначають рівень її сформованості у суб'єктів навчальної діяльності. У структурі художньо-інформаційної компетентності майбутніх учителів музики мотиваційно-пізнавальний компонент передбачає стабільну спрямованість особистісних уподобань студентів; когнітивно-операційний компонент забезпечує ефективну діяльність щодо формування художньо-інформаційної компетентності; конструктивно-дослідницький компонент представлений здатністю студентів до конструктивного оцінювання мистецьких явищ, до корекції диригентсько-хорової роботи; виконавсько-творчий компонент передбачає здатність студентів до художньо-досконалого втілення творчих знахідок у практичній діяльності.

Ключові слова: художньо-інформаційна компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва, компонентна структура.

Інформатизація освіти вимагає відповідності фахової підготовки майбутніх учителів сучасному рівню інформатизації суспільства. Однією з глобальних цілей інформатизації освіти є підготовка вчителів, які володіють високим рівнем інформаційної компетентності, готові її впроваджувати у процес інформатизації освіти. Інформаційна компетентність виявляється в умінні технологічно мислити й передбачає наявність аналітичних, проектних, прогностичних умінь у засвоєнні й застосуванні інформації. Тому актуальним на сучасному етапі є формування художньо-інформаційної компетентності майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Проблемам підготовки вчителів на сучасному етапі інформатизації суспільства присвячені дослідження філософів (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін та ін.), психологів (Г. Балл, І. Бех, О. Кульчицька, Л. Мітіна, О. Моляко, В. Семиченко та ін.), педагогів (С. Гончаренко, Н. Гузій, Р. Гуревич, Н. Мойсеюк, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.). Дисертаційні дослідження присвячені формуванню інформаційної культури майбутніх учителів висвітленні С. Гунько, Є. Данильчук, А. Коломієць, І. Смірної, Л. Макаренко та ін.

Питання підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства розглядали Е. Абдуллін, Н. Гуральник, Л. Коваль, Л. Куненко, В. Лабунець, Л. Масол, О. Михайліченко, І. Мостова, С. Наумен-

ко, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Паньків, Т. Пляченко, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.

Спрямовання вектора вищої освіти в площину цінностей особистісного розвитку школяра зумовлює зміну вимог до підготовки педагогів, їхньої професіоналізації як процесу становлення і розвитку професійної свідомості й самосвідомості, набуття ключових компетентностей, необхідних для успішного виконання своїх професійних функцій (В. Безпалько, Н. Бібік, В. Гордієнко, О. Деркач, А. Козир, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Масол, Г. Падалка, О. Пехота, О. Рудницька та ін.).

Однією з основних вимог вищої освіти є підготовка фахівця, його призначення та роль у суспільстві. За давньою педагогічною істиною – школа буде такою, яким буде вчитель. Відповідно, успіх педагогічного процесу значною мірою обумовлюватиметься компетентністю педагога – функціональною здатністю адекватно виконувати певну діяльність, мати достатньо знань, умінь. У наукових студіях (О. Бабченко, О. Біляковська, І. Богданова, Л. Бочкарьев, В. Гаснюк, Т. Завадська, А. Козир, Н. Кузьміна, А. Линенко, В. Медушевський, С. Науменко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.) простежуються різні аспекти підготовки вчителів музичного мистецтва. Провідними є традиційна і сучасна. Зміст першої зацентровано на підготовку фахівця, здатного якнайкраще виконувати музику (тобто модель підготовки професійного музиканта), що

пов'язана з традиційним поняттям музичного виховання в школі: навчати музики, вчити її виконувати. Друга – сучасна – оцінює необхідність хорошого виконання музики, але не є центром професійності вчителя. Така модель забезпечує музичну культуру вчителя, в якій велику роль відіграє певна підготовка його як і виконавця (Т. Кремешна, О. Щолокова).

Дослідження з підготовки вчителів музичного мистецтва засвідчують, що більшість із них намагаються задовольнити очікування музиканта, а не вчителя музики. Ця установка має сенс у тому, що в школах більшою мірою акцентується увага на музикуванні, а не на розвитку загальної музичної культури. Сучасні ж вимоги до фахівців музичної освіти досить широкі. Найбільш фундаментально простежуються в науковому доробку А. Козир, Г. Падалки, О. Ростовського та ін. Вчені зауважують, що підготовка вчителя музичного мистецтва повинна бути органічно вpleтена у вивчення різноманітного комплексу спеціальних дисциплін, кожна з яких передбачає свою методику викладання: навчання гри на інструменті, диригування, роботу з хором, сольний спів та ін.

Доречними до такої думки є міркування Ю. Алієва, який зауважує, що для вирішення конкретних завдань, які виникають у вчителя музики з першого дня роботи в школі – необхідний арсенал психолого-педагогічних і музичних знань, тому ситуації, з якими він стикається, носять комплексний характер, що складає рівень його компетентностей.

Спираючись на дослідження вчених, констатуємо, що компетентність учителя музики – це комплекс знань, умінь і навичок, що дозволяє йому кваліфіковано виконувати свою діяльність. На цю особливість свого часу вказував Б. Асаф'єв, який зауважував: «педагог музики в загальноосвітній школі не повинен бути тільки «знавцем» в одній якій-небудь галузі музики. Він повинен бути: теоретиком, істориком музики, етнографом музики, виконавцем, добре володіти інструментом, щоб завжди привернути увагу. Але найважливіше, щоб він знав літературу музики, тобто якомога більше творів музики, щоб в еволюції музики не відчувалися прірви між композиторами, або у творчості одного композитора» [1, 33]. З цієї позиції підготовка майбутнього вчителя музики представлена вивченням різноманітного комплексу спеціальних дисциплін, кожна з яких передбачає свою методику викладання: навчання гри на інструменті, диригування, роботу з хором, сольний спів та ін. Відповідно, майбутній вчитель музики повинен бути не тільки професіоналом, а й знаючим, компетентним фахівцем, який може

займатися будь-яким видом музичної діяльності, володіти комплексом психолого-педагогічних і музичних знань і умінь, тобто володіти набором компетентностей і компетенцій.

Розглядаючи компетентність учителя музики, доцільно її ідентифікувати з новим типом освітнього результату, що базується на фундаментальній науковій освіті, оволодінні технологією педагогічної праці, що є умовою формування готовності і здатності (уміння) майбутнього вчителя до творчого вирішення культурно-освітніх завдань, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної і перетворюючої діяльності, самореалізації особистості, спираючись на свій життєвий досвід. При цьому слід брати до уваги те, що професійна діяльність учителя музики має свою специфіку, яка полягає у створенні повноцінних умов для музично-естетичного навчання і розвитку дітей в урочній, позакласній, позашкільній виховній роботі.

Враховуючи сказане вище, посилюються вимоги до сучасної педагогічної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, метою якої є забезпечення їхнього професійно-особистісного становлення і розвитку. Важливим результатом такого розвитку є готовність до всебічного розгляду складних об'єктів педагогічної дійсності як цілісних явищ, до узгодження цілей викладання з цілями розвитку особистості школяра, з тенденціями функціонування основної школи з огляду на парадигмальні зміни у підходах і способах здійснення педагогічної діяльності [2, 139].

Такий рівень готовності до здійснення усіх функцій професійно-педагогічної рефлексії можливий, якщо майбутній вчитель розуміє цінність рефлексивної позиції, прагне до опанування здатності її реалізовувати. Відповідно, художньо-рефлексивна компетентність має бути «вpleтена» в контекст професійного становлення та розвитку майбутнього вчителя музики. За цих умов рефлексія сприятиме тому, що активність особистості майбутнього фахівця набуватиме цілеспрямованого, предметно орієнтованого характеру. Це допоможе студенту краще розуміти та усвідомлювати власну професійну діяльність.

Проведений аналіз і узагальнення досліджень із проблеми розвитку компетентності майбутнього вчителя музики дає змогу розглядати професійну діяльність як усвідомлене людиною буття. З огляду на це вважаємо, що професіонал – це людина, яка усвідомлює сутність своєї діяльності, системно зорганізується в інваріантних характеристиках взаємодії з довкіллям. Професійне становлення фахівця завжди є формуванням професійно визначеного, на відміну від життєвого,

способу усвідомлення об'єктивного світу, професійно необхідних аспектів діяльності, узагальнених та оперативних знань про цілі й засоби, плани й програми, про суб'єкти й об'єкти взаємодії, норми й критерії оцінки успішності й ефективності діяльності, внаслідок чого формуються професійні цінності, ідеали й цілі, моделі діяльності, програми дій, професійні вміння, професійна самосвідомість тощо.

Закони України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року націлюють вищі педагогічні навчальні заклади на створення умов, за яких розкривається творчий потенціал майбутнього вчителя музики як носія духовно-естетичних цінностей, здатного забезпечити ціннісні переживання учнів, їхню естетичну практику.

Проведений аналіз і узагальнення досліджень із проблеми розвитку компетентності дає змогу розглядати професійну діяльність, як багатокomпонентне усвідомлене людиною буття. Проблеми музичної компетентності розглядаються в роботах Е. Абдулліна, О. Апраксіної, Л. Арчажникової, А. Болгарського, Т. Кремешної, В. Лісового, Д. Лісуна, В. Муцмахера, Ю. Ольховського та ін.; напрями технологізації особистісно орієнтованих моделей підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва запропоновано В. Гаснюк, Т. Завадською, А. Козир, І. Левицькою, А. Линенко, В. Орловим, Г. Падалкою, Л. Подимовою, О. Ростовським, О. Рудницькою та ін.

Намагання вчителя зрозуміти сутність педагогічного процесу, технологічну послідовність його складників, власні рефлексивно-педагогічні дії зумовлені формуванням професійної компетентності (В. Баркасі, Н. Бібік, І. Богданова, А. Богуш, В. Бондар, Н. Гуральник, В. Гусак, Н. Кічук, З. Курлянд, А. Линенко, та ін. Враховуючи особливості й специфіку поняття «компетентність», важливим у подальших кроках пошуку є з'ясування її змісту та структури. Зміст підготовки вчителя доцільно розглядати у широкому значенні – як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії. Дещо іншу модель підготовки майбутнього вчителя пропонують В. Болотов, В. Гусак, Т. Кремешніна, Г. Падалка, Н. Разіна, О. Ростовський та класифікують її сутність за такими напрямками: щодо змісту педагогічної діяльності рефлексія характеризується усвідомленням у набутті здатностей до оволодіння квазіпрофесійним досвідом й критеріями успішно його застосовування у роботі з учнями; саморефлексії і

рефлексії змін, які відбуваються в організації навчального простору; щодо змісту навчання – у плануванні й організації освітнього процесу; виборі стратегій, технологій і технік навчання; реалізації цілей і засобів освітньої діяльності; щодо учня здатністю налагоджувати зворотний зв'язок в системі «вчитель – учень»; озброєнні учнів методами рефлексії власної навчальної діяльності; здатності оцінювати результати діяльності з позиції учня.

Художньо-інформаційна компетентність розглядається нами у комплексі з особистісно-фаховими, рефлексивно-інтелектуальними здатностями, які пов'язані із саморозвитком пізнавальних процесів та індивідуальною діяльністю; рефлексивно-кооперативними, які забезпечують продуктивне партнерство у спільній навчальній діяльності; рефлексивно-комунікативними, які визначають міжособистісні та внутрішньо особистісні стосунки під час навчально-розвивального процесу [3, 77].

Трансформуючись у професійну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва, художня компетентність має вияв у таких її видах: кооперативна (знання про рольові функції й позиціональну організацію колективної взаємодії); комунікативна (уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічні детермінанти її активності й відносин); особистісна (уявлення про свої вчинки й відносини, образ власного «Я» як індивідуальності); інтелектуальна (знання про об'єкти й способи взаємодії з ними, здатність інтроспективно переглядати й відслідковувати хід своєї інтелектуальної та професійної діяльності).

Отже, художньо-інформаційна компетентність – складне, особистісне утворення, яке інтегрує в собі кооперативну, комунікативну, особистісну, когнітивну. У цілісному сприйнятті перераховані види компетентності визначають рівень її сформованості у суб'єктів навчальної художньо-інформаційної діяльності.

Грунтуючись на положеннях учених (І. Зимня, Г. Падалка, І. Ульяніч та ін.), компетентність включає такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий. Також до структурних компонентів компетентності включають: готовність до прояву компетентності; володіння знаннями, вміннями і навичками щодо змісту рефлексивної компетентності; досвід прояву компетентності у різних ситуаціях; ставлення до змісту рефлексивної компетентності й об'єкту її застосування за ціннісним та змістово-операційним смислами.

Спираючись на вищезазначене, структура художньо-інформаційної компетентності майбутніх учителів музики охоплює: мотиваційно-

пізнавальний, когнітивно-операційний, конструктивно-дослідницький, виконавсько-творчий компоненти. У структурі художньо-інформаційної компетентності майбутніх учителів музики мотиваційно-пізнавальний компонент передбачає глибоку стабільну спрямованість особистісних уподобань студентів у руслі оволодіння ними художньою інформацією. Когнітивно-операційний компонент забезпечує ефективність дій щодо формування художньо-інформаційної компетентності, підвищує їх усвідомлення. Конструктивно-

дослідницький компонент представлений здатністю студентів до конструктивного оцінювання мистецьких явищ, до корекції власної навчальної діяльності на диригентсько-хорових заняттях. Виконавсько-творчий компонент передбачає здатність студентів до художньо-досконалого втілення творчих знахідок у практичній діяльності в умовах реалізації педагогічної взаємодії на діалогічній основі, а також спроможність студентів до активізації та усвідомлення інноваційно-інформаційних освітніх тенденцій.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании /Б. В. Асафьев. — 2-е изд. — Л. : Музыка, 1973. — 144 с.
2. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А. В. Козир. — К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. — 378 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. — К. : Освіта Україна, 2008. — 274 с.

References

1. Asaf'ev B. V. Yzbrannyye stat'y o muzykal'nom prosveshchenyy u obrazovanny /B. V. Asaf'ev. — 2-e yzd. — L. : Muzyka, 1973. — 144 s.
2. Kozyr A. V. Profesiynna maysternist' uchyteliv muzyky: teoriya i praktyka formuvannya v systemi bahatorivnevoyi osvity: [monohrafiya] /A. V. Kozyr. — K. : NPU imeni M. Drahomanova, 2008. — 378 s.
3. Padalka H. M. Pedagogika mystetstva (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin) /Halyna Mykytivna Padalka. — K. : Osvita Ukrayina, 2008. — 274 s.

Чжан Няньюа. Структура художественно-информационной компетентности студентов ин-ститутов искусств педагогических университетов

В статье раскрыты структурные особенности художественно-информационной компетентности будущих учителей музыкального искусства. Художественно-информационная компетентность рассматривается как сложное, личностное образование, которое интегрирует в себе кооперативную, коммуникативную, личностную, когнитивную составляющие. В целостном восприятии перечисленные виды компетентности определяют уровень ее сформированности у субъектов учебной деятельности. В структуре художественно-информационной компетентности будущих учителей музыки мотивационно-познавательный компонент предполагает стабильную направленность личностных предпочтений студентов; когнитивно-операционный компонент обеспечивает эффективную деятельность по формированию художественно-информационной компетентности; конструктивно-исследовательский компонент представлен способностью студентов к конструктивной оценке художественных явлений в дирижерско-хоровой работе; исполнительно-творческий компонент предполагает способность студентов к художественно-совершенному воплощению творческих находок в практической деятельности.

Ключевые слова: художественно-информационная компетентность, будущие учителя музыкального искусства, компонентная структура.

Zhang Nyanhua. The structure of artistic and information competence of students of art institutes of pedagogical universities

The article reveals the structural features of artistic and information competence of future teachers of musical art. Art and information competence is seen as a complex, personal education that integrates cooperative, communicative, personal, cognitive components. In a holistic perception, these types of competence determine the level of its formation in subjects of educational activity. In the structure of artistic and information competence of future music teachers, the motivational and cognitive component presupposes a stable orientation of students' personal preferences; the cognitive-operational component ensures effective activity in the formation of artistic and information competence; the constructive research component is represented by students' ability to constructively evaluate artistic phenomena in conductor-choral work; executive-creative component presupposes students' ability to art-perfect embodiment of creative findings in practical activity.

Keywords: artistic and information competence, future teachers of musical art, component structure.

Стаття надійшла до редколегії 11.12.2017

УДК 378(73)+378(410)

Антоніна ЧИЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна
e-mail: Toniabida@ukr.net

ПІДГОТОВКА КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА США

Розглянуто проблему підготовки кадрів системи підвищення кваліфікації учителів початкової школи у Великій Британії та США. У США і Великій Британії підготовці кадрів системи підвищення кваліфікації учителів початкової школи приділяється значна увага. Запропоновано трирівневу структуру градації працюючих з учителями початкової школи професіоналів. Подано зміст програми підвищення кваліфікації фахівців, що працюють з учителями початкової школи, тематичний план проблемного семінару з педагогами системи освіти дорослих.

Ключові слова: підготовка кадрів, система підвищення кваліфікації учителів, початкова школа, Велика Британія, США.

У Великій Британії та США значна увага приділяється підготовці кадрів системи підвищення кваліфікації учителів початкової школи. Над проблемою працюють учені: Т. Коркоран [2]; Р. Болам (R. Bolam) та К. Бейкер (K. Baker) [1]; L. Sprinthall [3]; С. Терелл та А. Гілієс [4] та ін..

У підсумковій доповіді Т. Коркоран відмічено директивні настанови, яких дотримуються при підвищенні кваліфікації фахівців ПК учителів.

Американські дослідники Р. Болам (R. Bolam) та К. Бейкер (K. Baker) пропонують на основі аналізу результатів міжнародного проекту INSET трирівневу структуру градації працюючих з учителями початкової школи професіоналів [1]:

- На першому рівні спеціалістів ПК представляють працівники шкіл: адміністрація, досвідчені вчителі – наставники, які беруть участь у ПК учителів початкових шкіл;
- Другий рівень – це представники місцевих відділів освіти, а також фахівців учительських центрів, які в школі не працюють, але функціонально з нею пов'язані;
- До третього (вищого рівня) входять представники університетів та коледжів (педагогічних та подальшої освіти), які з системою шкільної освіти не пов'язані.

Як зазначає В. Гаргай, сьогодні кожний фахівець усіх трьох визначених рівнів, що працюють з учителями, повинен мати спеціальну підготовку, адже вони мають демонструвати здатність до саморозвитку; розвивати критичне мислення, здатність до творчості, потребу в самоосвіті; постійно доводити свої знання до сучасного рівня, удосконалювати вміння й навички; сприяти розвитку вчителя початкової школи [7, с. 327–329].

Понад 100 університетів, політехнічних інститутів і коледжів здійснюють дворічні магістерські програми підготовки кадрів для системи освіти дорослих (adult education) із наступною спеціалізацією [7, с. 337–338].

Падаємо зміст програми підвищення кваліфікації фахівців, що працюють з учителями початкової школи.

Програма підвищення кваліфікації фахівців, що працюють з учителями початкової школи

Проблемно-орієнтовані курси програми:

- Загальна теорія навчання та учіння;
- Вікова психологія; психологія навчання дорослих;
- Когнітивна і спеціальна психологія;
- Теорія і практика проведення польових досліджень в освіті; методи статистичного й математичного аналізу педагогічної інформації;
- Історія і філософія освіти; сучасна політика в освіті;
- Економіка і право в освіті;
- Роль школи в житті місцевої общини;
- Управління шкільним персоналом; мистецтво проведення переговорів;
- Управління шкільними освітніми системами;
- Сучасні комунікаційні та інформаційні технології;
- Технологія організації та проведення програми ПК;
- Управління змістом освіти;
- Технології відвідування й аналізу уроків; підходи до оцінки якості роботи школи [8, 338].

Аналіз програми підвищення кваліфікації фахівців, що працюють з учителями, свідчить, що спеціалісти одержують добру підготовку в галузі психології (вивчають курси: вікова психологія; психологія навчання дорослих; когнітивна та спеціальна психологія), в галузі теорії і методики навчання дорослих (опановують курсу: загальна теорія навчання та учіння; теорія і практика проведення польових досліджень в освіті; методи статистичного й математичного аналізу педагогічної інформації; сучасні комунікаційні та інформаційні технології; технології організації й проведення програм ПК; технології відвідування й аналізу уроків; підходи до оцінювання якості роботи школи); суттєві місце в підвищенні кваліфікації фахівців, що працюють з учителями, займає підготовка в галузі теорії і практики управління освітніми системами (особлива увага звертається на вивчення курсів: управління шкільним персоналом; мистецтво ведення переговорів; управління шкільними освітніми системами; управління змістом освіти), а також підготовка в галузі загальнокультурних дисциплін (історія і філософія освіти; сучасна політика в освіті; економіка і право в освіті; роль школи в житті місцевої общини) [7, 339, 341].

Для прикладу наводимо тематичний план семінару з теми «Індивідуально-психологічні особливості дорослих, що навчаються».

Тематичний план проблемного семінару з педагогами системи освіти дорослих з теми «Індивідуально-психологічні особливості навчаючих дорослих» (за Химмелем)

Тема 1. Дорослість – психологічні теорії й дослідження

Розвиток людини від народження до смерті. Сучасні теорії розвитку в контексті життєвого циклу людини. Шарлотта Бюлер. Карл Г. Юнг. Ерік Еріксон. Даніел Левінсон. Клаус Рігел. Мінливість та сталість індивідуально-особистісних властивостей у процесі розвитку людини. Індивідуальний життєвий цикл людини в соціально-історичному контексті. Поняття когорт. Зміна вікових поколінь. Вплив історичного часу на розвиток людини. Поняття віку у віковій психології. Порівняльно-віковий і лонгитюдний методи дослідження.

Тема 2. Психосоціальний розвиток людини

Дорослість у контексті концепції символічного інтеракціонізму. Джордж Герберт Мід. Поняття соціального «Я». Розвиток соціального «Я». Формування соціального рефлексивного «Я». Самосвідомість як самоконтроль. Соціальне «Я» й мислення. Особливості соціального «Я» дорослої людини. Соціальні фактори розвитку (вікові норми, ролі й статус дорослої людини). Поняття соціального часу. Соціалізація як засвоєння норм і ролей.

Особливості соціалізації на етапі дорослості. Поняття ре соціалізації. Значення досвіду в житті дорослої людини.

Тема 3. Періоди дорослості і вікові кризи

Періоди дорослості. Поняття дорослої кризи. Вікові кризи в контексті життєвого циклу людини. Внутрішні й зовнішні причини кризи. Відміни вікової кризи від кризи невротичного або травматичного характеру. Криза ранньої дорослості. Криза 30 років. Роль сім'ї й роботи в подоланні криз.

Тема 4. Інтелектуальний розвиток дорослої людини

Сучасні теорії когнітивного розвитку. Жанн Піаже. Патриція Армін. Жанн Сіннотт. Механізми засвоєння й особливості переробки інформації у контексті вікових змін. Пам'ять і вік. Мислення й вік. Поняття мудрості.

Тема 5. Робота. Сім'я й відпочинок.

Теорія циклічного розвитку сім'ї. Види сімей. Секс і вік. Досуг: Роль і місце професії у життєвому циклі людини. Взаємозв'язки роботи й сім'ї. Жінка й робота. Етапи професійної кар'єри. Поняття професійні години. Вихід на пенсію. Економічними і соціокультурний аспекти. Здоров'я. Психологічний аспект.

Тема 6. Старіння й смерть людини.

Сучасні теорії старіння людини. Кроскультурний підхід до старіння. Роль спадкових та соціальних факторів у старінні людини. Психологічні теорії старіння. Хвороба. Старіння й психопатологія. Психологія та здоров'я. Стрес. Самоконтроль. Методико-психологічна допомога. Старіння людини у старіючому суспільстві. Якість життя. Смерть. Філософія й психологія смерті. Вмирання. Психологічна допомога) [7, 445–446].

Згідно поданого тематичного плану проблемного семінару з названої теми педагоги системи освіти дорослих досить ґрунтовно вивчають психологічні особливості навчаючих дорослих. Упродовж вивчення шести тем вони опановують матеріал, який допоможе їм у роботі з учителями початкової школи, які проходять підвищення своєї кваліфікації, зокрема, тем: психологічні теорії й дослідження; психологічний розвиток людини; періоди дорослості й вікові кризи; інтелектуальний розвиток дорослої людини. Аналізуючи зміст тематичного плану зазначеного семінару, не можна не погодитися з думкою В. Гаргая про те, що англійські та американські вчені, що займаються проблемами освіти й навчання дорослих, залишаються в предметі психології [7, 335], настільки глибоко вони опановують матеріал психологічного спрямування.

Крім того, значну роль у підвищенні кваліфікації фахівців, що працюють з учителями початкової школи «відіграють фахові видання, зокрема

щоквартальний», «Британський журнал підвищення кваліфікації» (*British Journal of In-Service education*), що слугує для обміну інформацією між викладачами системи підвищення кваліфікації учителів початкової школи [7, 341] щодо організації неперервної педагогічної освіти. У наш час, як зазначає Т. Кучай, головним завданням вищої освіти є необхідність відповідати запитам часу йти назустріч людству, впливати на формування політики і світогляду, пропонувати гуманістичні напрями подальшого розвитку суспільства, професійно виховувати населення планети [13, 85].

В основі професійного розвитку вчителів у США лежить активний пізнавальний процес, який стимулює їхню науково-дослідну діяльність [6, 207].

У США отримання професійного сертифіката й поновлення тимчасового як вищого рівня сертифікації передбачає проходження програми магістрів. Але одним із напрямів підготовки вчителів початкової школи – магістрів є магістр гуманітарних наук у сфері викладання й організації процесу навчання (*Master of Arts in Teaching and Curriculum – MATC*), що працюють за програмою професійного розвитку в системі підвищення кваліфікації вчителів шкіл [6, 129]. Названа програма складається з 12 навчальних курсів і 35 навчальних кредитів. Зокрема, при вивченні курсів «Теорія та найкращі зразки навчальних планів і навчання» та «Вступ до організації навчальних планів і програм читання вивчаються компоненти організації навчальних планів, а також використання інформаційних технологій». При опануванні курсом «Професійне спілкування» у педагогів, що організовують навчання на курсах ПК учителів, вдосконалюються вміння критичного мислення, вони навчаються організації професійного портфоліо. Вивчення курсів «Наукове досліджен-

ня й оцінювання», «Розвиток лідерських якостей в учителя» знайомлять вчителя початкової школи з процесом наукового дослідження, іде підготовка його до виконання ролі лідера в школі [5, 6, 136].

При організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів початкової школи використовують найсучасніші форми навчання: програми підтримки вчителів-початківців, програми підготовки менторів, керівників шкіл, програми підготовки вчителів-магістрів, семінари, конференції та інші форми професійного розвитку, а також найновіші методи навчання з використанням інформаційних технологій: он-лайн лекції, он-лайн презентації уроків, он-лайн дискусії, аудіо доповіді, самостійна робота з освітніми Web-сайтами [9; 10] тощо, спрямованими на модернізацію освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчання.

Ми вважаємо, що програми підтримки вчителів-початківців, програми підготовки менторів і введення у школах посади вчителя-ментора, а також такі методи з використанням інформаційних технологій як он-лайн дискусії, он-лайн презентації уроків, спрямовані на індивідуалізацію навчання необхідно більш детально вивчати і в процесі реформування освіти впроваджувати в навчальний процес підвищення кваліфікації вчителів шкіл України [11; 12].

Як видно із зазначеного, у США і Великій Британії підготовці кадрів системи підвищення кваліфікації учителів початкової школи приділяється значна увага. За спеціально створеними 2-3-ми магістерськими програми вони навчаються вміння: розвивати творчість, критичне мислення; формувати потребу в самоосвіті, в доведенні знань до сучасного рівня, в удосконаленні вмінь і навичок професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Bolam, R. School and In-service teacher education project: Project outline and rationale / R. Bolam, K. Baker. — Bristol, 1978. — 137 p.
2. Corcoran, T. C. Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development / T. C. Corcoran. — New Brunswick, N. J. : Consortium for Policy Research in Education, Rutgers University, 1995. — 354 p.
3. Sprinthall, L. A collaborative approach for mentor training: A working model / L. Sprinthall // *Journal of teacher education*. — 1986. — Vol. 73.
4. Terrell, C. Facilitating science teaching / C. Terrell, A. Gillies // *British journal of In-Service Education*. — 1986. — Vol. 12, Nos. 2.
5. University of Phoenix. Master of Arts in Education. Curriculum and Instruction [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.phoenix.edu/programs/degree-programs/education/masters/maed-ci-rd.html#tab=courses>. – Назва з екрану. – Дата звернення: 20. 01. 2013
6. Бондарук Я. В. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів у США. Дис. ... канд. пед. наук. — 13.00.04. — Черкаси, 2013. — 209с.
7. Гаргай Виктор Богданович. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.). — Дис. ... доктора пед. наук. — Новосибирск. — 2006. — 379 с.
8. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. Посіб. — К. : Знання, 2005. — 486с. — (Вища освіта XXI століття).
9. Кучай О. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій / О. В. Кучай // *Вісник Черкаського університету*. — Серія: Педагогічні науки. Випуск № 34(247). — 2012. — С. 137—140.

10. Кучай О. Використання мультимедійних технологій у підготовці вчителів початкових класів : навчальний посібник. — Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2015. — 52 с.
11. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів: монографія / за ред. д. пед. н., проф., дійсного члена НАПН України Н. Г. Ничкало. — Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. — 216 с.
12. Кучай Т. П. Стратегии развития высшей школы Великобритании // Вектор науки Тольятинского Государственного университета. — 2010. — № 2 (12). — С. 193—195.
13. Кучай Т. П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. — Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., 2014. — 584 с.

References

1. Bolam, R. School and In-service teacher education project: Project outline and rationale / R. Bolam, K. Baker. — Bristol, 1978. — 137 p.
2. Corcoran, T. C. Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development / T. C. Corcoran. — New Brunswick, N. J. : Consortium for Policy Research in Education, Rutgers University, 1995. — 354 p.
3. Sprinthall, L. A collaborative approach for mentor training: A working model / L. Sprinthall // Journal of teacher education. — 1986. — Vol. 73.
4. Terrell, C. Facilitating science teaching / C. Terrell, A. Gillies // British journal of In-Service Education. — 1986. — Vol. 12, Nos. 2.
5. University of Phoenix. Master of Arts in Education. Curriculum and Instruction [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.phoenix.edu/programs/degree-programs/education/masters/maed-ci-rd.html#tab=courses>. — Назва з екрану. — Дата звернення: 20. 01. 2013
6. Bondaruk YA. V. (2013) Orhanizatsiya navchal'noho protsesu v systemi pidvyshchennya kvalifikatsiyi vchyteliv u SSHA [Organization of the educational process in the system of teacher training in the USA]. Dys. ... kand. ped. nauk. 13.00.04. Cherkasy, 209.
7. Harhay Vyktor Bohdanovych. (2006) Rozvytye systemy povyshennya kvalifikatsiyi uchyteliv v Velykobrytany (konets XIX – konets XX vv.) [The development of a teacher training system in the UK (end of the nineteenth — the end of the twentieth century)]. Dys. ... doktora ped. nauk. Novosybyrsk. 379
8. Kuz'mins'kyu A. I. Pedahohika vyshchoyi shkoly: Navch. Posib. — K. : Znannya, 2005. — 486s. — (Vyshcha osvita KHKHI stolittya).
9. Kuzminsky AI Pedagogy of the Higher School: Teaching. Means — K. : Knowledge, 2005. — 486s. — (Higher education of the XXI century). Kuchai O. (2012), Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy multymediiynykh tekhnolohii [Features of training primary school teachers by means of multimedia technologies]. Vestnik Cherkassky University.
10. Kuchai O. (2015), Vykorystannia multymediiynykh tekhnolohii u pidhotovtsi vchyteliv pochatkovykh klasiv [The use of multimedia technologies in training primary school teachers]. Cherkasy.
11. Kuchai T. P. (2010), Pidhotovka maibutnikh uchyteliv v universytetakh Velykoi Brytanii do ekolohichnoho vykhovannia uchniv [Training future teachers at universities in the UK to environmental education of students] Cherkasy.
12. Kuchai T. P. (2010), Stratehii razvitiia vysshei shkoly Velikobritanii [High society development strategy schools of Great Britain].
13. Kuchai T. P. (2014), Systema profesiinoi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv do moralno-etychnoho vykhovannia uchniv v universytetakh Yaponii [The system of training primary school teachers to moral and ethical education of students at universities in Japan]. Cherkassy.

Чичук А. Подготовка кадров для системы повышения квалификации учителей начальной школы в Великобритании и США

Рассмотрена проблема подготовки кадров системы повышения квалификации учителей начальной школы в Великобритании и США. В США и Великобритании подготовке кадров системы повышения квалификации учителей начальной школы уделяется значительное внимание. Предложено трехуровневую структуру градации работающих с учителями начальной школы профессионалов. Подано содержание программы повышения квалификации специалистов, работающих с учителями начальной школы, тематический план проблемного семинара с педагогами системы образования взрослых.

Ключевые слова: подготовка кадров, система повышения квалификации учителей, начальная школа, Великобритания, США.

Chichuk A. Training for primary school teachers in UK and USA

The problem of training the personnel of the system for the training of primary school teachers in the United Kingdom and the United States is considered. In the United States and Great Britain, a lot of attention is paid to the training of staff in the upgrade system for elementary school teachers. By specially created 2-3-Masters programs, they learn the skills: to develop creativity, critical thinking; to form the need for self-education, to bring knowledge to the present level, to improve the skills and abilities of professional activity

The three-level grading structure of teachers working with elementary school professionals is proposed.

The content of the program of training of specialists working with elementary school teachers, the thematic plan of a problem seminar with teachers of the adult education system on the topic «Individual psychological features of adult learners» (by Himmel) is provided.

Key words: training, teacher training system, elementary school, UK, USA.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 378.147:37.011.3-051

Ірина ШАМА

асистент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Луганська обл., Україна
e-mail: irinoshka2014@gmail.com

ПЕРЕВАГИ ТА ОБМЕЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розкрито особливості кейс-технології у педагогічній освіті в цілому та у формуванні індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів зокрема. Схарактеризовано особливості педагогічних кейсів, принципи їх розробки з урахуванням соціокультурних особливостей педагогічної діяльності. Визначено переваги та обмеження використання кейс-технології з урахуванням принципів практико-орієнтованого, випереджувального та трансдисциплінарного навчання, індивідуальних психологічних особливостей майбутніх учителів, відповідного ресурсного забезпечення.

Ключові слова: кейс-технологія, кейс, майбутні учителі, педагогічна діяльність, індивідуальний стиль професійної діяльності, переваги кейс-технології, обмеження кейс-технології.

Реалії сучасної соціокультурної ситуації актуалізують необхідність подальшої модернізації системи освіти в цілому та педагогічної освіти зокрема з урахуванням наявних дихотомій між: процесами глобалізації та локалізації у різних сферах; орієнтацією на особистість, індивідуальні особливості будь-якої людини та прагненням до колективної мислєдіяльності, командних форм вирішення поточних проблем та прогнозування майбутнього; конформізмом та нонконформізмом у соціальній та професійній сфері. Відповідно, серед показників конкурентоспроможності сучасних фахівців відзначається індивідуальний стиль професійної діяльності, здатність до саморозвитку і самореалізації. Поцінювання саме індивідуальності фахівця у світі тотальної стандартизації – це й є шлях до забезпечення успішності професійної діяльності.

Індивідуальність вчителя у сучасних умовах виступає запорукою формування учнів як творчих особистостей з яскраво вираженими індивідуальними рисами. Школа ХХІ ст. заслуговує учителів з індивідуальним стилем професійної діяльності, гуманістичною спрямованістю. Саме такий учитель стає орієнтиром багатогранної професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей. Завдання педагогічної освіти реалізуються шляхом використання комплексу традиційних та інноваційних педагогічних технологій, серед яких вагоме місце займає кейс-технологія.

Загальновідомо, що уперше метод case-study було використано у Гарварді у 70-х рр. ХІХ ст., перші збірники кейсів були опубліковані у 20-х рр. ХХ ст. Ідеї кейс-технології як організації професійної підготовки майбутніх фахівців на основі методів

активного проблемно-ситуативного аналізу представлено у наукових працях О. Віханського, Д. Лорильярда (D. Laurillard), П. Лоуренсона (P. Laurens), Г. Прозументової, О. Смолянінової, Ю. Сурміна та ін.

У сучасному освітньому просторі кейс-технології використовуються в бізнес-освіті, у навчанні майбутніх економістів та управлінців. Цілеспрямовану розробку та поширення кейсів здійснюють міжнародні організації, зокрема European Case Clearing House (ECCN). Ознакою часу є організація кейс-чемпіонатів як сучасного формату науково-прикладних змагань з різних предметних галузей, що дозволяють здійснити глибоке занурення у предметну галузь, поєднати дослідницьку та практичну роботу з обраного фаху. Більшість таких змагань, наприклад, широковідомий кейс-чемпіонат Changellenge, присвячено бізнес- та технологічній тематиці. В університетах різних країн набуває поширення практика організації кейс-клубів (наприклад, у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана, у НІУ ВШЕ (Москва) тощо). В Україні створено кейс-спільноту Casers, метою якої визначено сприяння молодим фахівцям у перевірці знань на практиці та набутті досвіду вирішення реальних завдань.

Теоретико-методичні засади використання кейс-методу, кейс-технологій у вищій педагогічній освіті репрезентовано у дослідженнях М. Варданян, М. Голубчикової, К. Красикової, М. Савельєвої та ін. У дисертаційних роботах українських дослідників розглядаються проблеми використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних за-

кладах (О. Шевченко, 2011), у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії (С. Ковальова, 2014), розвитку культуротворчої компетентності викладачів гуманітарних дисциплін вищих військових навчальних закладів із використанням кейс-технологій (Н. Замотаєва, 2017). Особливої уваги заслуговують збірники міні-кейсів з педагогічних дисциплін (Л. Колесніченко, Л. Савенкова, В. Приходько та ін.) [2; 5].

Разом з тим, потребують уваги наукові розвідки щодо використання кейс-технологій з метою формування індивідуального професійної діяльності в майбутніх учителів.

Мета статті – схарактеризувати переваги та обмеження використання кейс-технологій у процесі формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх педагогів.

Стиль педагогічної діяльності розуміється як специфічний прояв індивідуального стилю діяльності, проекція предметної діяльності, важливий засіб адаптації індивідуальності педагога до об'єктивних вимог діяльності. Ж. Ковалів під індивідуальним стилем професійної діяльності вчителя гуманітарних дисциплін розуміє певну сукупність способів та прийомів роботи, зумовлену особливостями його індивідуально-психологічних характеристик та фаховою специфікою діяльності [3, 46]. Індивідуальний стиль вчителя виявляється у різних ситуаціях педагогічної діяльності та зумовлений як її специфікою, так й індивідуально-психологічними особливостями її суб'єктів. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів – процес постійний, асинхронний, починається у стінах вищого навчального закладу й вдосконалюється впродовж професійного становлення в умовах неперервної освіти. Відповідно, актуалізується проблема технологічного забезпечення досліджуваного процесу, зокрема використання кейс-технологій.

Кейс-технологія розглядається як сучасна педагогічна технологія організації професійної підготовки майбутніх фахівців на основі методів активного проблемно-ситуативного аналізу. Особливого значення у сучасних умовах набуває орієнтація на отримання нового знання завдяки організації індивідуального та групового аналізу конкретної ситуації. При цьому надважливим є саме визначення проблем, що приховані у конкретних ситуаціях. У контексті професійної освіти кейси спрямовані, насамперед, на дослідницьку, проєктувальну діяльність, інтегрують технології розвивального та проєктного навчання. Варто відзначити, що кейс-технологію можна розглядатися в синергетичному контексті як самоорганізацію, самодобудову пошукової діяльності, що включає

«занурення в проблему», «актуалізацію наявного та пошук нового знання», «освянення та відкриття шляхів вирішення проблеми».

До групи кейс-технологій можна віднести: аналіз конкретних ситуацій (АКС), що включає метод ситуаційного аналізу та метод ситуаційних вправ; метод кейсів; метод «інциденту»; метод розбору ділової кореспонденції; ігрове проєкування; метод ситуаційно-рольових ігор; метод дискусії [1, 7-8]. Важливим є зауваження М. Голубчикової про те, що кейс-технології являють собою складну систему, «в яку інтегровані інші методи. До неї входять моделювання, системний аналіз, проблемний метод, мисленнєвий експеримент, методи опису, класифікації, ігрові методи, які виконують у кейс-технологіях свої функції» [1, 8].

Використання кейс-технологій в педагогічній освіті дозволяє оптимально сполучати теорію та практику, розвивати активну навчально-пізнавальну діяльність студентів, формувати відповідні педагогічні уміння та навички (аналітичні, прогностичні, перцептивні, конструктивні, навички емпатії). Процес професійної підготовки майбутніх учителів з використанням методів та прийомів кейс-технології спрямовано на: формування умінь та навичок вирішення педагогічних задач у межах різних видів педагогічної діяльності; становлення суб'єктної позиції студентів педагогічних спеціальностей; формування гнучкості професійного мислення, навичок індивідуальної самопрезентації та роботи в команді, комплексу дослідницької культури. Сутнісні ознаки кейс-технології саме у педагогічній освіті пов'язано з аналізом спеціально дібраних проблемних педагогічних ситуацій, пошуком адекватних шляхів та способів їхнього вирішення, прогнозуванні наслідків тих чи інших рішень. Як зазначає Ю. Сурмін найбільш продуктивними є такі педагогічні ситуації: «ситуація створення успіху й забезпечення росту досягнень; самооцінки; самокритики; ситуації витримки і прояву ввічливості в стосунках, зневаги і неповаги інших; ситуації вибору професії; стимулювання до самостійних суджень і оцінок; стимулювання самостійності у вирішенні конфлікту; виховання самостійності ухвалення рішень; стимулювання до самовиховання; ситуації вибору найбільш прийняттого варіанту дії та ін.» [6, 209–210].

Особливості використання кейс-технології у сучасній педагогічній освіті:

- спрямованість на освоєння як реальної, так й віртуальної дійсності, використання інформаційно-комунікаційних технологій (технології симуляції, візуалізації і т. п.);
- активна взаємодія викладача та студентів на усіх етапах презентації та вирішення кейсу;

- використання кейс-технології як ефективного методу дослідження конкретної педагогічної проблеми, розвитку системи дослідницьких умінь та навичок студентів;
- представлення модельних варіантів вирішення тих чи інших педагогічних ситуацій;
- орієнтація на багатомірність педагогічної дійсності, множинність педагогічних позицій та поглядів на педагогічні явища та процеси;
- формування навичок аналізу та інтерпретації варіантів вирішення педагогічних ситуацій в умовах потенційної невизначеності педагогічної дійсності, нелінійного характеру її розвитку.

Розробка педагогічних кейсів має відповідати таким вимогам: адекватність змісту кейсу реаліям сучасної педагогічної дійсності; інформаційна насиченість змісту та його орієнтація на ситуації запитування та проблематизації. Як вважають М. Голубчикова та С. Харченко кейс має задовольняти таким вимогам: «відповідати чітко визначеній меті створення, мати відповідний рівень складності, ілюструвати декілька аспектів реального життя, не застарівати занадто швидко, мати національне забарвлення, ілюструвати типові ситуації, розвивати аналітичне мислення, провокувати дискусію» [1, 34]. Кейс-метод набуває поширення не лише для організації аудиторних практичних занять, а й для проведення лекцій, організації позааудиторної самостійної роботи, у межах різних форм дистанційної освіти. Аналізуючи кейс-метод у систем професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії С. Ковальова зауважує, що «що одним із популярних методів, які використовуються у навчальному процесі ВНЗ Великої Британії є інтерактивна лекція на основі кейс-методу» [4, 9].

Аналіз наукової літератури з проблем педагогічної освіти (О. Антонова, Н. Волкова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Кучерявий, О. Пехота та ін.), теорії та практики використання кейс-технології в освіті (М. Варданян, М. Голубчикова, К. Красикова, Г. Прокументова, М. Савельєва, О. Смолянінова, Ю. Сурмін та ін.), особливостей формування індивідуального стилю професійної діяльності в майбутніх учителів (Н. Веригіна, І. Вохмяніна, Ж. Ковалів, А. Маркова, О. Прохорова, Н. Рослякова, Г. Торхова та ін.) дозволив виокремити як переваги, так й обмеження використання кейс-технології в означеному процесі. *Переваги кейс-технології* ґрунтуються на можливостях забезпечити індивідуальний підхід до професійного становлення майбутніх учителів, реалізувати ідеї особистісно зорієнтованого підходу, персоналістської стратегії навчання. Початкова робота над

кейсом завжди індивідуальна, оскільки передбачає роботу кожного студента над змістом кейсу, персональні зусилля щодо вибору та обґрунтування варіантів його рішення.

У процесі вирішення конкретних кейсів створюється ситуація переживання «особистісної історії», оскільки, як правило, педагогічні кейси вибудовуються на основі актуальних проблем. Варіанти вирішення тієї чи іншої ситуації там само є особистісно забарвленими, можуть розглядатися як своєрідні наративи (самоописи). *Наративізація педагогічних кейсів* повною мірою узгоджується з основними положеннями наративного аналізу у педагогічній теорії та практиці, ідеями педагогічної герменевтики (А. Закірова).

Суттєві переваги кейс-технології для формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів пов'язані також із розвитком умінь представляти та відстоювати власну особисту точку зору, формуванням толерантності та критичності мислення. При цьому важливо наголосити, що в процесі презентації власної точки зору на ту чи іншу педагогічну ситуацію студенти, по суті, представляють свою систему цінностей – особистісних та професійних, розкривають особливостей свого професійно-педагогічного світогляду та світобачення. Такий *аксіологічний компонент кейс-технології*, без сумніву, набуває особливого значення для професійного становлення саме майбутніх педагогів.

Кейс-технологія створює передумови для виявлення ініціативи студентів, формування навичок самопрезентації, комунікативної культури. Етап обговорення передбачає безпосереднє залучення усіх учасників до спільної бесіди шляхом прямого звернення, наприклад, «Яким було б ваше рішення у такій ситуації?», «Що ви думаєте стосовно цієї ситуації?» тощо). Саме як додатковий ефект використання кейс-технології М. Голубчикова відзначає діяльність студентів, які «здійснюють самооцінку та на її основі самокорекцію індивідуального стилю спілкування; вчаться вчитися, самостійно відшукувати необхідну інформацію для вирішення ситуаційної проблеми, опановують алгоритми прийняття рішень» [1, 10]. Також важливо відзначити, що у процесі використання кейс-технологій студенти отримують можливість переконатися в тому, що для більшості «реальних ситуацій не існує тільки одного й неодмінно правильного рішення та наявність знань, що були набуті у ВНЗ, не є панацеєю для прийняття рішень, що долає всі проблеми» [1, 9].

Таким чином, переваги кейс-технології у вирішенні завдань досліджуваного процесу ґрунтуються на реалізації принципів практико зорієнто-

ваного, випереджувального та трансдисциплінарного навчання, використанні наративів у навчанні.

Будь-яка педагогічна технологія має обмеження у використанні, пов'язані, насамперед, із ресурсним забезпеченням, часовими витратами, особливостями підготовки педагогів і т. п. *Обмеження у використанні кейс-технологій* у процесі формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів пов'язані як із об'єктивними, так й суб'єктивними чинниками. Так, на нашу думку, необхідно звернути увагу на позицію окремих викладачів, які надають перевагу зовнішнім атрибутам презентації кейсів та їхнього обговорення або пропонують для роботи «приклади з життя» поза виконання вимог щодо структурування кейсів, етапів їхнього вирішення. Такі обмеження можна позначити таким чином:

- відсутність в студентів умінь та навичок аналітичної діяльності, брак філософської та загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Використання кейс-технологій передбачає різні види аналізу – проблемний, системний, праксеологічний, прогностичний;
- низький рівень ефективності при аналізі суворо регламентованих ситуацій педагогічної діяльності. Методологічні засади кейс-технологій самі по собі стимулюють увагу майбутніх учителів до антиномій «монолог – діалог», «авторитаризм – демократизм», «гуманізм – антигуманність (насилля, жорстокість)» і т. п. ;
- необхідність опори на відповідну систему знань. Доречним є зауваження викладача Американського інституту бізнесу та економіки Пітера Екмана стосовно того, що кейси не можуть замінити лекції, «не можна витрачати увесь свій час тільки на розбір конкретних прикладів, оскільки це формує стереотипний, упереджений підхід до вирішення схожих проблем»;
- необхідність ресурсного забезпечення навчального процесу, а саме наявності професійних кейсів, підготовка кейсів з урахуванням усіх вимог до структури та змісту конкретного кейсу;
- необхідність урахування особливостей стилів пізнавальної діяльності, індивідуальних психологічних особливостей студентів у роботі із кейсами;
- релевантність змісту кейсів, співвідношення реалістичності та умовності. Навчальні кейси передбачають включення найбільш типових ситуацій, орієнтують на аналогії, що, без сумніву, не забезпечуватиме в майбутній педагогічній діяльності абсолютну успішність у кожній локальній,

індивідуальній педагогічній ситуації. Так само суттєві проблеми виникають при вирішенні педагогічних кейсів, зміст яких повністю побудовано на соціокультурних реаліях іншої держави, культурної спільноти.

Суттєвим обмеженням у використанні кейс-технологій у формуванні індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів може бути *відсутність мотиваційної готовності* як до професійного саморозвитку, так й до участі у навчальному занятті на основі кейс-технологій. Крім того, викладачеві слід урахувувати можливість таких студентських позицій: незадоволеність перебігом заняття, «шкідлива» комунікативна активність, надмірне критиканство, агресивна поведінка у дискусіях та ін. За таких умов «репутація викладача залежить не тільки від його професійних та соціально-психологічних знань, але й від того, чи здатний він впоратися із непередбачуваною ситуацією на занятті з використанням кейс-технологій спокійно, без стресу для себе та для інших, з гідністю та з гумором, не ставлячи під сумнів свій професіоналізм та імідж» [1, 63].

Таким чином, процес формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів набуде ефективності тільки за умов організації діяльнісного середовища, що стимулює та спрямовує пізнавальну активність та самостійність майбутніх педагогів. Особливу ефективність у зазначеному процесі має використання кейс-технологій як сучасної педагогічної технології організації професійної підготовки майбутніх фахівців на основі методів активного проблемно-ситуативного аналізу. Аналіз наукової літератури та практики педагогічної освіти засвідчує наявність як переваг, так й певних обмежень використання кейс-технологій у вирішенні завдань формування індивідуального стилю професійної діяльності в студентів педагогічних спеціальностей. Основні переваги пов'язані із можливостями реалізації принципів індивідуального підходу, практико-орієнтованого, випереджувального та трансдисциплінарного навчання. Обмеження у використанні кейс-технологій у педагогічній освіті зумовлені, по-перше, необхідністю використання педагогічних кейсів, підготовлених на високопрофесійному рівні, по-друге, рівнем мотиваційної готовності майбутніх педагогів, по-третє, професійною та соціально-психологічною готовністю викладачів до використання кейс-технологій.

Перспективи подальших досліджень пов'язано із розробкою теоретико-методичних засад педагогічних кейсів, спрямованих на формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Голубчикова М. Г. Кейс-технологии в профессиональной подготовке педагога : учебное пособие / М. Г. Голубчикова, С. А. Харченко. — Иркутск : ФГБОУ ВПО «ВСГА», 2012. — 116 с.
2. Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / Л. О. Савенкова, В. М. Приходько, Л. А. Медвідь та ін. ; за заг. ред. Л. О. Савенкової, В. М. Приходько. — К. : КНЕУ, 2009. — 343 с.
3. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Ковалів Жанна Володимирівна. — О., 2005. — 208 с.
4. Ковальова С. М. Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх вчителів у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Ковальова. — Житомир, 2012. — 20 с.
5. Савенкова Л. О. Педагогічна риторика : зб. міні-кейсів / Л. О. Савенкова ; Держ. вищ. навч. закл. «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана». — К. : КНЕУ, 2011. — 152 с.
6. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Ю. П. Сурмин и др. ; ред. Ю. П. Сурмин. — К. : Центр инноваций и развития, 2002. — 286 с.

References

1. Golubchikova, M. G., Kharchenko S. A. (2012) Keis-tekhnologii v professionalnoi podgotovke pedagoga: uchebnoe posobie. Irkutsk: FGBOU VPO «VSGA». 116 p. (in Russian).
2. Savenkova, L. O., Prykhodjko V. M., Medvidj (2009) Zbirnyk mini-kejsiv z dyscypliny «Komunikatyvni procesy u navchanni». Kyiv: KNEU. 343 p. (in Ukrainian).
3. Kovaliv, Zh. V. (2005) Formuvannja indyvidualjnogho stylju profesijnoi dijalnosti majbutnikh uchyteliv ghumanitarnykh dyscyplin. Dys. ...kand. ped. nauk : 13.00.04/ Odesa, 208 p. (in Ukrainian).
4. Kovaljova, S. M. Kejs-metod u systemi profesijnoi pidghotovky majbutnikh vchyteliv u Velykij Brytaniji : Extended abstract of candidates thesis. Zhytomyr, 2012. — 20 s. (in Ukrainian).
5. Savenkova, L. O. (2011) Pedagogichna rytoryka : zb. mini-kejsiv. Kyiv: KNEU. 152 p. (in Ukrainian).
6. Surmin, Iu. P. (2002) Situatsionnyi analiz, ili Anatomii Keis-metoda. Kyiv: Tsentr innovatsii i razvitiia. 286 p. (in Russian).

Шама И. П. Преимущества и ограничения использования кейс-технологии в процессе формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущих учителей

В статье раскрыты особенности кейс-технологии в педагогическом образовании в целом и в формировании индивидуального стиля профессиональной деятельности будущих учителей в частности. Охарактеризованы особенности педагогических кейсов, принципы их разработки с учетом социокультурных особенностей педагогической деятельности. Определены преимущества и ограничения использования кейс-технологии с учетом принципов практико-ориентированного, опережающего и трансдисциплинарного обучения, индивидуальных психологических особенностей будущих учителей, соответствующего ресурсного обеспечения.

Ключевые слова: кейс-технология, кейс, будущие учителя, педагогическая деятельность, индивидуальный стиль профессиональной деятельности, преимущества кейс-технологии, ограничения кейс-технологии.

Shama I. Advantages and limitations of the use of case technology in the process of forming the individual style of future teacher's professional activity

Case-technology is considered as a modern pedagogical technology for organizing the professional training of future specialists on the basis of methods of active problem-situational analysis. The use of case-technology in pedagogical education allows to develop active educational and cognitive activities, forming analytical, prognostic skills and student's skills.

The advantages of using case-technology in the process of forming an individual style of professional activity of future teachers are: developing the ability to represent and defend a personal point of view, the formation of tolerance and critical thinking, the implementation of principles of practice-oriented, advanced and transdisciplinary instruction, the use of narratives in teaching and etc.

The limitations of the use of case-technology in pedagogical education in general and in the process of forming the individual style of the professional activity of the future teacher are revealed: inefficiency of the technology in the analysis of strictly regulated situations of pedagogical activity, the need to rely on the knowledge system, the resource support of the learning process; the need to take into account the peculiarities of cognitive activity styles, individual psychological characteristics of students when dealing with cases; relevance of the contents of the cases.

Key words: case-technology, case, future teachers, pedagogical activity, individual style of professional activity, advantages of case technology, limitations of case-technology

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК [004.415:004.825]:37

Сергій ШАРОВ

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна
e-mail: sharov@mdpu.org.ua

Володимир ЄРЕМЕЄВ

доктор технічних наук, професор
професор кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна
e-mail: evs@mdpu.org.ua

Ростислав ПЕЧЕРСЬКИЙ

студент спеціальності «Комп'ютерні науки»
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна
e-mail: neckazhuvam@gmail.com

РОЗРОБКА ЕКСПЕРТНОЇ СИСТЕМИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ОСВІТНІХ МЕТАОБ'ЄКТІВ

Статтю присвячено проблемі застосування інтелектуальних інформаційних систем для порівняння освітніх метаоб'єктів, у якості яких розглядаються рамки кваліфікацій. Наголошується на тому, що експертні системи використовують досвід фахівців для вирішення різноманітних завдань у конкретній наочній сфері, зокрема в освіті. Повідомляється про створення експертної системи для порівняльного аналізу рамок кваліфікацій, наведено етапи створення комп'ютерної програми та описано її функціональні можливості

Ключові слова: інтелектуальні інформаційні системи, експертні системи, освіта, рамки кваліфікацій.

Ефективність застосування інформаційно-комунікаційних технологій залежить від якісного програмного забезпечення та його обґрунтованого використання. Не оминули інформаційно-комунікаційні технології і вищу освіту, де знайшли своє відображення у програмно-педагогічних засобах, навчальних веб-ресурсах, хмарних технологіях, дистанційному навчанні тощо. Одним з видів програмного забезпечення, призначеного для задоволення інформаційних потреб споживачів, є інтелектуальні інформаційні системи, зокрема експертні системи. Їх використання дозволяє частково змінити функції фахівця, зокрема викладача або вчителя, що керує навчально-виховним процесом та передає свій досвід здобувачам освіти.

Згідно Закону України «Про вищу освіту», освітні програми, які є основою для навчання студентів та формування у них професійних компетентностей, розробляються відповідно до рівнів, ступенів і кваліфікацій вищої освіти. Нова система рівнів і ступенів вищої освіти отримала назву національної рамки кваліфікацій, яка може бути

представлена у вигляді певного метаоб'єкту, який описує рівні, компетентності, уміння, знання, результати навчання, інші елементи.

Питанням проектування, розробки та використання експертних систем упродовж їх життєвого циклу присвячена значна кількість теоретичних та практичних праць. Теоретичні положення щодо інтелектуальних систем розроблялися І. Громовим, О. Козловим, І. Макаренком, Ю. Тельновим та іншими вченими. Концептуальні засади впровадження Національної рамки кваліфікацій розглядалися такими представниками академічної спільноти України, як В. Луговий, В. Хомич, В. Захарченко та ін. Розробкою інтелектуальних систем для порівняння національних рамок кваліфікацій займалися В. Єремєєв, В. Осадчий та ін.

Метою статті є повідомлення про розробку експертної системи для порівняння освітніх метаоб'єктів, визначення етапів розробки експертної системи та опис її функціональних можливостей.

Сьогодні однією з найбільш перспективних прикладних областей інформатики, що розвивається

швидкими темпами, є дослідження щодо використання інтелектуальних інформаційних систем (ІС). Цей напрям робить істотний вплив на всі технологічні, технічні та наукові напрямки, що пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. ІС надають отримати практичні результати, багато з яких сприяють кардинальним змінам в навчанні, виробництві, побуті тощо.

Під інтелектуальною інформаційною системою розуміється взаємозв'язана сукупність засобів, методів і персоналу, що надає можливість зберігати, обробляти та видавати користувачу потрібну інформацію, а також в автоматичному режимі налаштовувати свої параметри в залежності від вихідних даних (стану зовнішнього середовища) та особливостей задачі, яка розв'язується [5, 10]. Загальними цілями інтелектуальних інформаційних систем є підвищення рівня інформаційної підтримки фахівців у різних предметних сферах діяльності та розширення кола завдань, що вирішуються за допомогою комп'ютерів.

Важливість експертних систем (ЕС) і нейронних мереж, як яскравих представників інтелектуальних систем, полягає у наступному: генерація ефективних рішень в управлінні, прогнозуванні, навчанні, виробництві та інших сферах діяльності, які потребують обробки значного об'єму інформації та інтелектуальних здібностей людини; інструментальні засоби штучного інтелекту можуть легко інтегруватися з іншими програмними засобами (додатками, СУБД, CASE-засобами тощо); інтелектуальні системи дають значний економічний ефект за умови їх підтримки в актуальному стані.

Експертні системи знайшли широке використання при вирішенні завдань, які потребують обробку слабоформалізованих знань фахівців-практиків. В таких завданнях смислова обробка інформації превалює над обробкою числовою (різноманітні обчислення). Їх доречно використовувати у процесах переробки інформації та її передачі з однієї системи до іншої. Для цього використовуються притаманні ЕС механізми логічного висновку, що дозволяють трансформувати відображення інформації у потрібний вигляд, характерний для конкретної системи, у тому числі для людини.

Експертні системи дозволяють поєднати знання, досвід та навички кваліфікованих фахівців та приймати ефективні рішення у багатьох сферах діяльності людини, наприклад у тваринництві [6, 120]. Якщо їх можливості поєднати із навчальною інформацією, то у такому випадку ЕС стають принципово новим напрямком підвищен-

ня ефективності навчально-виховного процесу за рахунок здійснення контролю та управління процесом навчання студентів та учнів. Чванова М. С. та інші науковці вважають, що сучасні дослідження в сфері розробки експертних систем та їх застосування в освіті умовно можна поділити на три великих групи:

- дослідження, присвячені теоретико-педагогічним аспектам застосування інтелектуальних, зокрема експертних, систем в освіті;
- практична реалізація експертних систем, призначених для навчання спільно з викладачами на основі вже відомих технологій;
- дослідження нових підходів розробки експертних систем для забезпечення освітнього процесу [10, 40].

Слід зазначити, що системи такого типу можна використовувати не тільки для подання навчального матеріалу, а й для супроводу вирішення завдань на рівні репетитора, контролю знань та умінь тощо. Окремі науковці називають їх експертними навчальними системами, під якими розуміється комп'ютерні програми, які на основі знань експертів допомагають учням вчитися, а викладачам – контролювати навчальний процес [2, 6]. Крім того, ІС використовуються для реалізації інтеграції різних освітніх стандартів та навчальних програм. Наприклад, група авторів створила систему з елементами штучного інтелекту, яка дозволяє порівнювати рамки кваліфікацій, забезпечуючи таким чином запровадження європейських стандартів та рамок кваліфікацій з урахуванням вимог ринку праці до фахівців [9, 65].

На думку дослідників, існують різні види метаоб'єктів, а саме: елементарні частинки, стан речовин, явища або процеси, що динамічно розвиваються тощо. У ньому понятті присутня хоча б одна пара протилежностей. Прикладом можуть слугувати пари «енергія-інформація», «ціле-дробове», «необхідність-часткова випадковість». Метаоб'єкт завжди залучений до певної ситуації, наприклад, до взаємодії з іншими метаоб'єктами. Крім того, це відображення здійснюється через певне представлення. Метаоб'єкт не може бути зведений до конкретного представлення, проте уявлення метаоб'єкту можна вважати його внутрішньою часткою. Виокремлення або спостереження метаоб'єкту передбачає його безпосередній прояв через певне уявлення, що міститься у його структурі [7].

Під освітнім метаоб'єктом будемо розуміти певну сукупність незалежних понять, які у комплексі доповнюють один одного та дозволяють висувати певні судження. Якщо у вигляді метаоб'єкту

представити національну рамку кваліфікацій, то вона синтетично поєднує три поняття:

- кваліфікації, які відносяться до отримання професій;
- рамка, яка є графічним відображенням табличної структури;
- рівні, які передбачають певну градацію за певними ознаками.

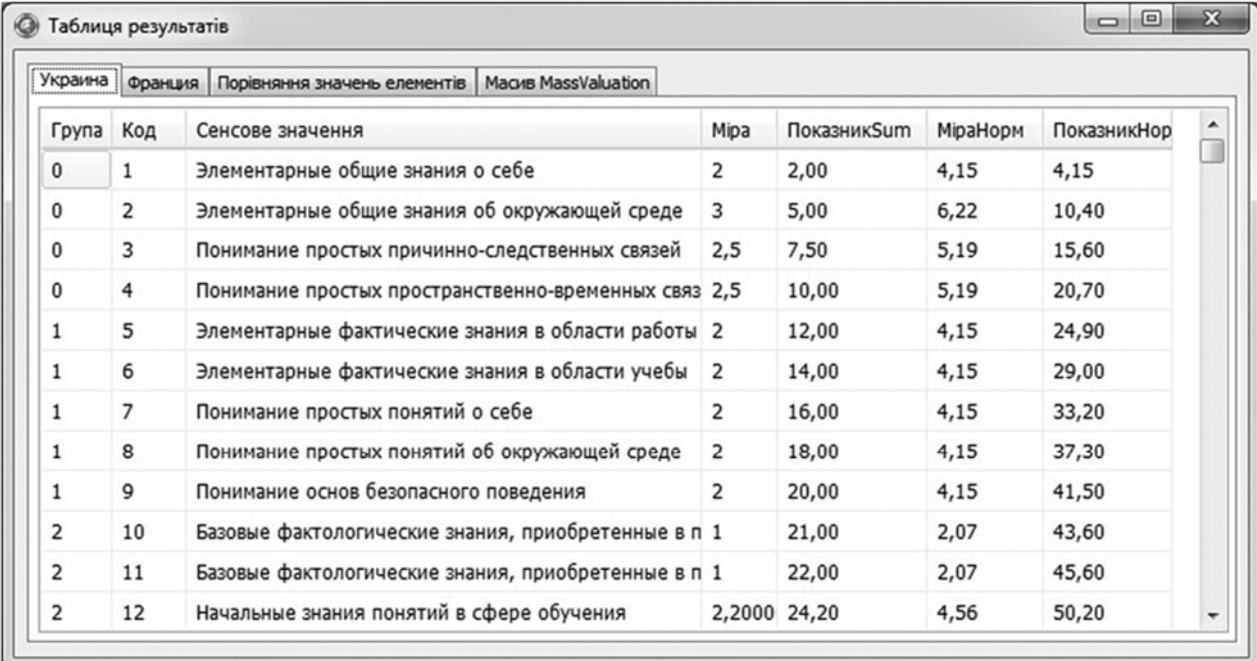
Рамка кваліфікацій є системним і структурованим за рівнями описом визнаних кваліфікацій. З їх допомогою здійснюється взаємозв'язок результатів навчання, встановлюється співвідношення дипломів, свідоцтв та сертифікатів про освіту і навчання. Слід зазначити, що Закон України «Про вищу освіту» у новій редакції забезпечив появу нової системи рівнів і ступенів вищої освіти, що добре співвідноситься з рівнями та ступенями вищої освіти, які визначені у міжнародних документах, таких як: Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (QF ENEA); Міжнародна стандартна класифікація освіти версії 2011 р. (МСКО-2011), Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF LLL) [4, 43].

Всі рамки кваліфікацій засновані на використанні результатів навчання, оскільки такий підхід дозволяє порівнювати кваліфікації та проводити їх структурування. Крім того, на їх основі можна обґрунтовано скласти стандарти та програми освіти, які відповідають сучасним потребам ринку праці та самих громадян. В Україні впровадження Національної рамки кваліфікацій, що за своєю суттю є класифікатором кваліфікацій, викликало

суттєві зміни системі освіти і навчання [3, 378].

Розробка експертної системи для проведення порівняльного аналізу метаоб'єктів складалася з декількох етапів: 1. Аналіз вихідних даних про метаоб'єкти (у якості метаоб'єктів розглядалися рамки кваліфікацій України та Франції). 2. Розробка алгоритму обробки даних про метаоб'єкти, зокрема характеристик рівнів кваліфікації. 3. Аналіз інструментальних засобів, які можуть бути використані для розробки програмного засобу. 4. Експертне оцінювання характеристик рівнів кваліфікацій та надання кожній характеристиці відповідної ваги. 5. Розробка структури бази даних, яка буде зберігати дані про метаоб'єкти та результати їх обробки. 6. Складання модулів програмного засобу на основі розробленого алгоритму обробки даних метаоб'єкти. 7. Перевірка дієвості розробленого алгоритму під час роботи програми та складання інструкції користувача.

Для порівняння освітніх метаоб'єктів слід завантажити виконуваний файл `analiz.exe`, після чого на екрані з'являється головне вікно експертної системи. У вікні користувач може отримати доступ до всіх функціональних можливостей, а саме: кнопка «Аналіз» (дозволяє проаналізувати освітні метаоб'єкти, а саме національні рамки кваліфікацій різних країн); кнопка «Оцінки» (активізує вікно, де можна переглянути та відредагувати інформацію про рівні національних рамок кваліфікацій); кнопка «Алгоритм розрахунку» (активізує вікно, де користувач може переглянути інформацію про алгоритм, що використовувався для порівняння освітніх метаоб'єктів);



Група	Код	Сенсове значення	Міра	ПоказникSum	МіраНорм	ПоказникНор
0	1	Элементарные общие знания о себе	2	2,00	4,15	4,15
0	2	Элементарные общие знания об окружающей среде	3	5,00	6,22	10,40
0	3	Понимание простых причинно-следственных связей	2,5	7,50	5,19	15,60
0	4	Понимание простых пространственно-временных связей	2,5	10,00	5,19	20,70
1	5	Элементарные фактические знания в области работы	2	12,00	4,15	24,90
1	6	Элементарные фактические знания в области учебы	2	14,00	4,15	29,00
1	7	Понимание простых понятий о себе	2	16,00	4,15	33,20
1	8	Понимание простых понятий об окружающей среде	2	18,00	4,15	37,30
1	9	Понимание основ безопасного поведения	2	20,00	4,15	41,50
2	10	Базовые фактологические знания, приобретенные в п	1	21,00	2,07	43,60
2	11	Базовые фактологические знания, приобретенные в п	1	22,00	2,07	45,60
2	12	Начальные знания понятий в сфере обучения	2,2000	24,20	4,56	50,20

Рис. 1. Вікно відображення результатів порівняння

кнопка «Про автора» (активізація цієї кнопки дозволяє відкрити вікно та прочитати інформацію про автора розробленої експертної системи); кнопка «Вихід».

Для того, щоб заповнити інформацію щодо освітніх метаоб'єктів, тобто рівні національних рамок кваліфікацій, необхідно виконати наступні дії: активізувати кнопку «Оцінки», після чого з'являється вікно редагування та перегляду компетентностей; додавати, редагувати та видаляти дані за допомогою полів введення та таблиці. Для коректної роботи алгоритму порівняння потрібно у систему потрібно занести наступні дані: код, країна, міра, номер групи, сенсовий зміст елементу.

Для перегляду даних стосовно рівнів метаоб'єктів у табличній формі користувачу доступна таблиця компетентностей, кожний запис якої відповідає даним, які відображаються у полях введення. Крім того, для навігації по записам таблиці передбачена панель навігації, яка має наступні кнопки: «На початок записів», «На кінець записів», «На наступний запис», «На попередній запис», «На кінець записів», «Додати запис», «Видалити запис».

Для того, щоб здійснити порівняння освітніх метаоб'єктів, в даному випадку рівні рамок кваліфікацій, необхідно виконати наступні дії:

1. Вибрати у переліках вибору на головному вікні дані про країни, національні рамки яких треба порівнювати, натиснути кнопку «Аналіз».

2. Результати порівняльного аналізу всіх елементів метаоб'єктів буде виведено у вікно, яке містить чотири вкладки (рис. 1).

Перша та друга вкладка містить характеристики компетентностей національних рамок кваліфікацій країн, обраних для порівняння, а саме: група метаоб'єкта, який відповідає рівню рамки кваліфікацій; код від 1 до 50 згідно алгоритму порівняння метаоб'єктів, означає порядковий номер компетентності; сенсове значення компетентності; міра, яка визначається експертом згідно кожної компетентності; сумарне значення, яке, згідно алгоритму порівняння, утворюється із значень мір поточної компетентності та значень мір попередніх компетентностей; значення міри компетентності з урахуванням максимального показника; значення сумарного показника міри компетентності за 100-бальною шкалою з урахуванням максимального показника.

Третя вкладка призначена для відображення інформації, яка отримується внаслідок порівняння кількості та сум мір елементів на конкретному рівні (група метаоб'єкта), містить наступну інформацію: кількість одиничних елементів конкретного рівня метаоб'єкту першої (другої) країни; сума мір одиничних елементів на конкретному рівні першої (другої) країни; відповідність у відсотках суми мір одиничних елементів на конкретному рівні першої (другої) країни; мінімальна сума мір одиничних елементів на конкретному рівні першої (другої) країни.

Четверта вкладка призначена для відображення інформації щодо порівняння рівнів метаоб'єктів.

У програмі реалізоване обчислення головної діагоналі матриці, тобто порівнюються суми мір одиничних елементів на однакових рівнях рамки кваліфікацій. Алгоритм порівняння освітніх метаоб'єктів на прикладі національних рамок кваліфікацій детально розглянуто у роботі [8].

Отже, експертні системи як один із видів інтелектуальних систем знайшли своє використання у багатьох сферах, у тому числі освіти. Їх основне призначення полягає в оцінці входних параметрів, часто слабоформалізованих, та формуванні на цій основі певних рішень, які відрізняються якістю та ефективністю. Функціональні можливості розробленої експертної системи для порівняльного аналізу метаоб'єктів дозволяють здійснити певні обчислення та вивести інформацію у вигляді матриці. Інформація, яка вноситься до бази даних експертної системи, може бути використана для подальшого аналізу зацікавленими викладачами та науковцями. За необхідністю, можна додавати інформацію про нові освітні метаоб'єкти. На експертну систему оформлено свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір (№ 71023 від 22.03.2017).

Список використаних джерел

1. Баранова Н. А. К вопросу о применении экспертных систем в непрерывном педагогическом образовании / Н. А. Баранова // Образование и наука. — 2008. — № 4 (52). — С. 24 — 28.
2. Бурдаев В. П. Системы навчання з елементами штучного інтелекту. Монографія / В. П. Бурдаєв. — Харків: Вид-во ХНЕУ, 2009. — 400 с.
3. Десятов Т. М. Національна рамка кваліфікацій як засіб здійснення змін в організації освіти і навчання / Т. М. Десятов // Професійна освіта: педагогіка і психологія. — 2008. — Т. 1. — № 10. — С. 377 — 383.
4. Захарченко В. М. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / [за ред. В. Г. Кременя]. — К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. — 120 с.
5. Козлов А. Н. Интеллектуальные информационные системы: учебник / А. Н. Козлов. — Пермь: Изд-во ФГБОУ, 2013. — 278 с.
6. Лубко Д. В. Технологія створення експертних систем для тваринництва / Д. В. Лубко // Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил. — 2013. — № 3. — С. 119—121.

7. Моисеев В. И. Концепция метаобъекта в современной науке: [Электронный ресурс] / В. И. Моисеев. — Режим доступа: <http://vyacheslav-moiseev.narod.ru/PhilosScience/Textbook/Metaobject.htm>.
8. Осадчий В. В. Порівняння національних рамок кваліфікацій засобами веб-орієнтованої інтелектуальної інформаційної системи / В. В. Осадчий, В. С. Єремєєв, С. В. Шаров, К. П. Осадча, С. Л. Конюхов // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2016. — № 56, вип. 6. — С. 121 — 136.
9. Осадчий В. В. Проектування інтелектуальної системи інформаційного та когнітивного супроводу функціонування Національної рамки кваліфікацій / В. В. Осадчий, С. В. Шаров, К. П. Осадча // Штучний інтелект. — 2015. — № 1-2. — С. 63—69.
10. Чванова М. С. Проблемы использования экспертных систем в образовании / М. С. Чванова, И. А. Киселева, А. А. Молчанов // Вестник ТГУ. — 2013. — № 3 (119). — С. 39—47.

References

1. Baranova, N. A. (2008). K voprosu o primeneniі ekspertnykh sistem v nepreryvnom pedagogicheskom obrazovanii [On the application of expert systems in continuous pedagogical education]. *Obrazovanie i nauka*, 4 (52), 24-28 (in Russian).
2. Burdajev, V. P. (2009). Systemy navchannja z elementamy shtuchnogho intelektu. Monohrafija [Systems of training with elements of artificial intelligence. Monograph]. Kharkiv: Vyd-vo KhNEU (in Ukrainian).
3. Desjatov, T. M. (2008). Nacionaljna ramka kvalifikacij jak zasib zdijsnennja zmin v orhanizaciji osvity i navchannja [National Qualifications Framework as a means of making changes in the organization of education and training]. *Profesijna osvita: pedagoghika i psykologhija*, 10, 377-383 (in Ukrainian).
4. Zakharchenko, V. M. Lughovyj, V. I., Rashkevych, Ju. M., & Talanova, Zh. V. (2014). Rozroblennja osvitnikh program. Metodychni rekomendacii [Development of educational programs. Guidelines]. Kyiv: DP «NVC «Priorityty» (in Ukrainian).
5. Kozlov, A. N. (2013). Intelktualnye informatsionnye sistemy: uchebnik [Intelligent Information Systems: Textbook]. Permian: Izd-vo FGBOU (in Russian).
6. Lubko, D. V. (2013). Tekhnologhija stvorennja ekspertnykh system dlja tvarynnstva [Technology of creation of expert systems for animal husbandry]. *Zbirnyk naukovykh prac Kharkivskogho universytetu Povitrynykh syl*, 3, 119-121.
7. Moiseev, V. I. (1999). Kontseptsija metaobieekta v sovremennoi nauke [The concept of a metaobject in modern science]. Retrieved from <http://vyacheslav-moiseev.narod.ru/PhilosScience/Textbook/Metaobject.htm> (in Russian).
8. Osadchij, V. V., Jeremjejev, V. S., Sharov, S. V., Osadcha, K. P., & Konjukhov, S. L. (2016). Porivnjannja nacionalnykh ramok kvalifikacij zasobamy veb-orijentovanoji intelektualnoji informacijnnoji systemy [Comparison of national qualifications frameworks with means of web-oriented intellectual information system]. *Information Technologies and Learning Tools*, 6 (56), 121-136 (in Ukrainian).
9. Osadchij, V. V., Sharov, S. V., & Osadcha, K. P. (2015). Proektuvannja intelektualnoji systemy informacijnogho ta koghnityvnogho suprovodu funkcionuvannja Nacionalnoji ramky kvalifikacij [Designing an intellectual system for informational and cognitive support for the functioning of the National Qualifications Framework]. *Artificial Intelligence*, 1-2, 63-69 (in Ukrainian).
10. Chvanova, M. S., Kiseleva, I. A., & Molchanov, A. A. (2013). Problemy ispolzovaniia ekspertnykh sistem v obrazovanii [Problems of using expert systems in education]. *Vestnik TGU*, 3 (119), 39-47 (in Russian).

Шаров С. В., Еремеев В. С., Печерский Р. В. Разработка экспертной системы для проведения сравнительного анализа образовательных метаобъектов

Статья посвящена проблеме применения интеллектуальных информационных систем для сравнения образовательных метаобъектов, в качестве которых рассматриваются рамки квалификаций. Подчеркивается, что экспертные системы используют опыт специалистов для решения различных задач в конкретной предметной области, в частности в образовании. Сообщается о создании экспертной системы для сравнительного анализа рамок квалификаций, приведены этапы создания компьютерной программы и описаны ее функциональные возможности

Ключевые слова: интеллектуальные информационные системы, экспертные системы, образование, рамки квалификаций.

Sharov S., Eremeev V., Pecherskyi R. The development of the expert system for the comparative analysis of educational metaobjects

The effectiveness of the usage of information and communication technologies depends on quality software and its rational use. Nowadays there is a tendency for the active introduction of the intellectual information systems, in particular, expert systems, in the educational process of the high school. It is emphasized that expert systems use the experience of experts to solve various tasks in a visual field, especially in education. Teachers and methodologists act as experts, which allow such software complexes to perform separate functions of teachers at the level of submission of studying the material, knowledge control, management of the learning process. The article focuses on the use of the intelligent information systems for the comparison of educational metaobjects. Metaobjects consist of a set of independent concepts (qualifications, frame, levels) that complete each other and allow you to formulate certain judgments. Under the educational metaobjects, the authors understand the framework of qualifications, the comparison of which will provide an opportunity to ensure the integration of Ukraine into the European educational space. They are based on the use of learning outcomes, which makes it possible to compare qualifications and to structurise them. It is reported on the creation of the expert system for comparative analysis of the qualifications, are described the stages of the product development and its functionality. The program allows you to view and edit information on the elements of educational metaobjects, to make a comparison of metaobjects on the basis of the comparison of the weight of individual elements that are part of metaobjects, to review information about the algorithm used for comparison. The developed expert system can be used to compare different qualifications.

Key words: intellectual information systems, expert systems, education, qualifications.

Стаття надійшла до редколегії 17.12.2017

УДК 378.147

Андрій ШОСТАЧУК

кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної механіки і комп'ютерно-інтегрованих технологій
Житомирського державного технологічного університету, м. Житомир, Україна
e-mail: vbnauka@i.ua

ЧИСЕЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КІНЕМАТИЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЛОСКИХ ВАЖІЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ II КЛАСУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДИСЦИПЛІНІ «ТЕОРІЯ МЕХАНІЗМІВ І МАШИН»

Стаття присвячена дослідженню аналітичного методу при знаходженні кінематичних характеристик механізмів. Наведено аналіз сучасних підходів при вивченні студентами кінематичного аналізу плоских важільних механізмів II класу в навчальній дисципліні «Теорія механізмів і машин». Показано переваги вивчення кінематичного аналізу даних механізмів чисельними методами у порівнянні з графічними. Розглянуто алгоритм побудови шатунної кривої графічним способом. Дано обґрунтування аналітичних виразів, які необхідно складати при знаходженні переміщень в декартовій системі координат для довільної точки шатуна кривошипно-повзункового та кривошипно-коромислового механізмів. Розглянуто особливості диференціювання цих аналітичних виразів для знаходження швидкостей, прискорень та їх аналогів.

Ключові слова: важільний механізм, траєкторія руху, кінематичний аналіз, чисельні методи, декартова система координат, аналоги швидкостей та прискорень.

Задачею кінематичного аналізу механізмів є дослідження кінематичних характеристик ланок в процесі руху. В ході вивчення даного розділу теорії механізмів і машин головна увага приділяється графічним методам дослідження, що пояснюється, в першу чергу, їх простотою, наочністю, а також достатньою точністю отримуваних результатів. Відповідно, кінематичне дослідження плоских важільних механізмів графічними методами має місце в курсовому проектуванні з даної дисципліни. Але сучасний розвиток, з одного боку, комп'ютерної техніки, а з іншого – відповідного програмного забезпечення, яке дозволяє не тільки проводити необхідні математичні розрахунки, а і будувати графіки в декартових або полярних координатах, криві високих порядків тощо, створює передумови для поступової заміни графічних методів аналітичними. Тому поряд з обов'язковим ознайомленням студентів з графічними методами постає завдання навчити їх використовувати математичний апарат для математичної формалізації геометричної задачі для подальшого створення відповідної програми.

Основними методами, за допомогою яких студентів продовжують навчати кінематичному дослідженню плоских важільних механізмів, є графічні. Зокрема в ході виконання курсового проекту студенти здійснюють графічну побудову положень ланок важільних механізмів, профілю кулачка, отримують графіки залежності кінетичної енергії зведеної ланки в залежності від кута її повороту, будують діаграму Віттенбауера для визна-

чення дійсної кутової швидкості кривошипа. Зокрема О. С. Кореняко в роботі [5, 82–88] наводить приклад графічної побудови положень ланок кривошипно-повзункового та кривошипно-коромислового чотириланкових механізмів. В роботі [6, 48–54] тим же автором наводяться приклади побудови виразів для аналітичного визначення швидкості та прискорення повзуна та кутових швидкостей ланок для тих же механізмів. В роботі [7, 65–69] наводиться приклад аналітичного знаходження кінематичних характеристик на прикладі механізму з гідроциліндром, але використовуються векторні рівняння, що є не дуже зручним для обчислення, оскільки не задаються в явному вигляді кути, які визначають положення ланок. Я. Т. Кіницький в роботі [4, 95–114] наводить загальні формули для визначення кінематичних характеристик для окремих структурних груп, не розглядаючи механізм в цілому, координати точок ланок використовуються як проміжні для визначення аналогів швидкостей і прискорень, також не наведено прикладів побудов шатунних кривих, параметри яких розраховані аналітично.

Б. М. Абрамов в роботі [1, 14–24] для кінематичного дослідження використовує графоаналітичний метод, який полягає у побудові планів швидкостей та прискорень, не застосовуючи аналітичних виразів, які можна було б використати при складанні програми для отримання результатів за допомогою ЕОМ. І. І. Артоболевський та Б. В. Едельштейн наводять формули для визначення аналогів швидкостей і прискорень виключ-

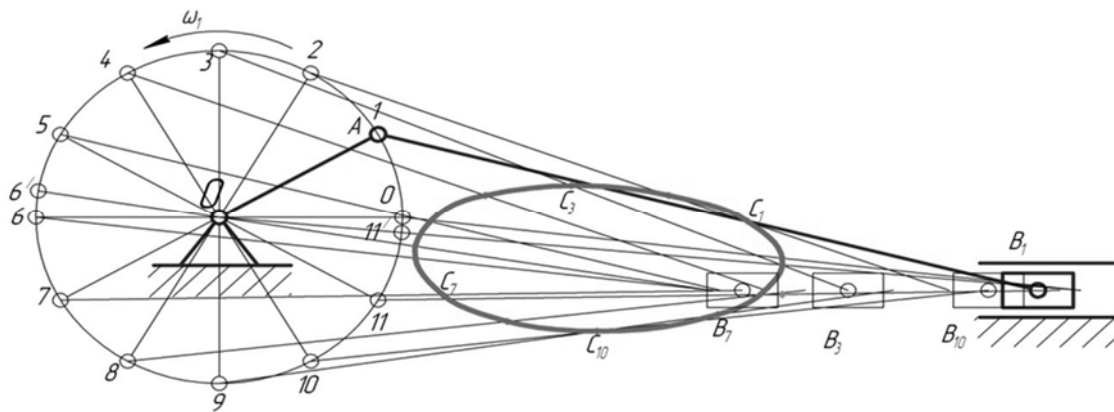


Рис. 1. Шатунна крива кривошипно-повзункового механізму, побудована графічним методом

но для синусного механізму [2, 33–35]. О. П. Захвайко [3, 34–36] наводить приклад аналітичного визначення кінематичних характеристик (координати x , аналогів швидкостей і прискорень) для повзуна кривошипно-повзункового механізму, що є окремим випадком постановки задачі. В загальному випадку необхідно досліджувати кінематичні характеристики точки загального положення, траєкторія якої представляє собою деяку шатунну криву, для якої треба визначати складові кінематичних характеристик по осям x та y . Таким чином, на сьогодні у підручниках та навчальних посібниках з теорії механізмів і машин є недостатньо дослідженими аналітичні методи дослідження кінематичних характеристик більшості широко розповсюджених плоских важільних механізмів із загальною постановкою задачі.

Метою даної статті є обґрунтування впровадження в навчальний процес вивчення теорії механізмів і машин чисельних методів для розв'язання задач кінематичного аналізу плоских важільних механізмів, приділяючи увагу найбільш розповсюдженим в сучасних машинах механізмам та розглядаючи загальну постановку задачі.

Розглянемо плоский кривошипно-повзунковий механізм, для якого необхідно дослідити траєкторію а також швидкості та прискорення

деякої точки C , яка належить шатуну AB (рис. 1).

При графічному дослідженні траєкторії точки C кут 360° , який відповідає повному оберту кривошипа, ділять на довільну кількість рівних або нерівних частин. Для курсового проектування пропонується розділити коло оберту кривошипу зазвичай 12 секторів по 30° кожний. Далі, поставивши ніжку циркуля в точку A_i , знаходять відповідні положення повзуна B_i . Щоб знайти положення точки C_i шатуну AB , необхідно, поставивши ніжку циркуля розміром AC в точку A_i , знайти точку перетину дуги AC з відповідним відрізком A_iB_i . З'єднавши точки C_i плавною лінією, отримаємо так звану шатунну криву, побудовану графічним способом. Враховуючи це, а також постійне підвищення вимог до точності відтворення руху ланками механізмів, разом з тим – зростання можливостей електронно-обчислювальних машин та велика кількість сучасних програм, є потреба поряд з графічними більшу увагу приділяти в навчальному процесі аналітичним методам.

Розглянемо побудову тієї ж самої кривої аналітичним методом. Координати точки C з прийнятій системі координат (рис. 2) будуть виражатись наступним чином:

$$x_C = x_A + x_{AC}; \quad y_C = y_A - y_{AC}. \quad (1)$$

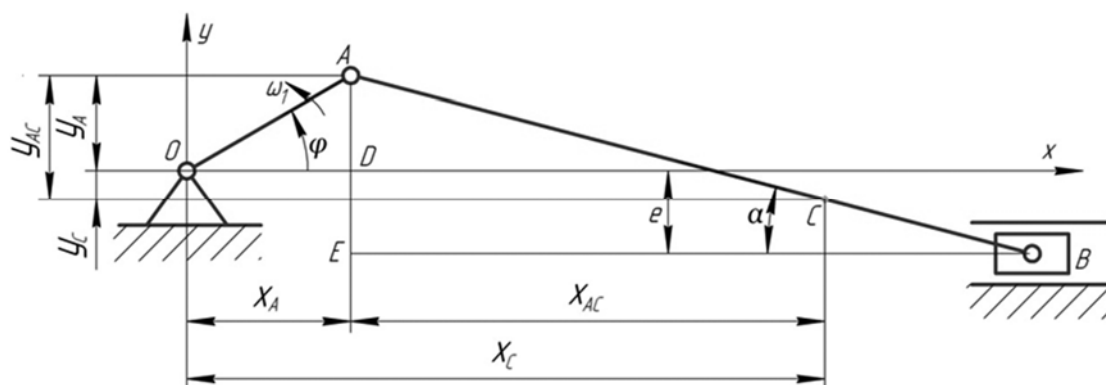


Рис. 2. До визначення шатунної кривої кривошипно-повзункового механізму аналітичним методом

Вважаючи швидкість обертання кривошипа AB сталою, виразимо координати x_C та y_C як функцію від часу:

$$\begin{aligned}x_A &= OA \cos \varphi = OA \cos \omega t; \\y_A &= OA \sin \varphi = OA \sin \omega t.\end{aligned}\quad (2)$$

Шатун AB складає з віссю Ox деякий кут α . Тому маємо:

$$x_{AC} = AC \cos \alpha; \quad y_{AC} = AC \sin \alpha. \quad (3)$$

Підставляючи (2) і (3) в (1), отримуємо:

$$\begin{aligned}x_C &= OA \cos \omega t + AC \cos \alpha; \\y_C &= OA \sin \omega t - AC \sin \alpha.\end{aligned}\quad (4)$$

В системі рівнянь (4) залишається невідомим тільки кут α . Знайдемо його з прямокутного трикутника ABE :

$$\sin \alpha = \frac{AE}{AB} = \frac{AD + DE}{AB} = \frac{OA \sin \omega t + e}{AB}, \quad (5.1)$$

звідки кут α :

$$\alpha = \arcsin \frac{OA \sin \omega t + e}{AB}. \quad (5.2)$$

З урахуванням (5.1) та (5.2) вираз (4) прийме вигляд:

$$\begin{cases}x_C = OA \cos \omega t + AC \cos \left[\arcsin \frac{OA \sin \omega t + e}{AB} \right] \\y_C = OA \sin \omega t - AC \sin \left[\arcsin \frac{OA \sin \omega t + e}{AB} \right].\end{cases} \quad (6.1)$$

Після спрощення та, враховуючи, що

$$\frac{AC \cdot OA}{AB} = \text{const} = k, \quad \sin(\arcsin \alpha) = \alpha,$$

отримуємо остаточно:

$$\begin{cases}x_C = OA \cos \omega t + AC \cos \left[\arcsin \frac{OA \sin \omega t + e}{AB} \right] \\y_C = OA \sin \omega t - k \sin \omega t + e\end{cases} \quad (6.2)$$

Таким чином, отримали систему рівнянь (6.2), яка визначає координати точки C в будь-який момент часу t або в залежності від кута $\varphi = \omega t$ повороту кривошипу OA . При диференціюванні цих рівнянь застосовуються формули похідної від суми функцій, похідної від тригонометричних функцій, похідної від добутку функції на константу, тобто знаходження похідних правих частин рівнянь (6.2) не представляє суттєвих складнощів. Диференцію-

ючи рівняння системи (6.2), знаходимо складові швидкості точки C по осям x та y :

$$\begin{cases}V_{C_x} = \frac{dx_C(t)}{dt} \\V_{C_y} = \frac{dy_C(t)}{dt}.\end{cases} \quad (7)$$

Повна швидкість точки C буде дорівнювати:

$$V_C = \sqrt{(V_{C_x})^2 + (V_{C_y})^2}. \quad (8)$$

Напрямок вектора швидкості точки C визначається кутом β , його нахилу до осі x :

$$\cos \beta = \frac{V_{C_x}}{V_C}, \quad (9)$$

Аналогічно знаходяться складові прискорення точки C по осям x та y :

$$\begin{cases}a_{C_x} = \frac{dV_{C_x}(t)}{dt} \\a_{C_y} = \frac{dV_{C_y}(t)}{dt}.\end{cases} \quad (10)$$

Напрямок повного прискорення визначається аналогічно тому, як було показано вище для вектора швидкості (9). Таким чином, зручність знаходження замість кінематичних характеристик їх складових по деяким осям x і y дозволяє визначити не тільки числові значення, а і напрямки на площині. Часто при кінематичному дослідженні плоских важільних механізмів вимагається обчислювати не швидкості чи прискорення, а їх аналоги, які характеризують зміну векторів швидкості та прискорення в залежності від зміни незалежної координати, в якості якої виступає, як правило, кут повороту кривошипа або переміщення повзуна, тут і кривошип, і повзун утворюють механізми I класу. В цьому випадку замість формул (7) та (10) необхідно знаходити похідні по незалежній координаті (наприклад, куту повороту кривошипа), або визначати аналоги швидкостей та прискорень, враховуючи формули:

$$s'_i = \frac{v_i}{\omega_1} \quad \text{або} \quad \varphi'_i = \frac{\omega_i}{\omega_1}. \quad (11)$$

Якщо аналоги швидкостей та прискорень визначаються одразу за формулами

$$\begin{cases}x'_C = \frac{dx_C(t)}{d\varphi_1} \\y'_C = \frac{dy_C(t)}{d\varphi_1}.\end{cases} \quad (12)$$

і є необхідність визначити напрямок швидкості або прискорення, то можна скористатись геометричною інтерпретацією вектора аналога швидкості $\vec{v}_C$. З формул (11) та (12) можна визначити, що вектор аналога лінійної швидкості співпадає за напрямком з радіус-вектором точки C . Тобто, знаючи напрямок вектора аналога швидкості, легко визначають напрямок вектора швидкості.

Далі розглянемо плоский важільний механізм II класу з обертальними парами. Координати точки C шатуна будуть однозначно характеризуватись координатами точок A та B (рис. 3). Координати точки A для будь-якого моменту часу (або для будь-якого кута повороту кривошипу) визначаються за формулами (2). Таким чином, задача зводиться до визначення координат точки B . Оскільки точка $O_2(a, b)$ є нерухомою, тобто для будь-якого моменту часу положення її координати є відомими, можна стверджувати, що точка $B(x, y)$ знаходиться на перетині дуг, проведених з точок A та O_2 радіусами відповідно AB та O_2B . Іншими словами, координати точки B є розв'язком системи рівнянь, перше з яких є рівняння кола, проведеного з точки A радіусом AB , а друге – рівняння кола, проведеного з точки O_2 радіусом O_2B :

$$\begin{cases} (x - x_A)^2 + (y - y_A)^2 = AB^2 \\ (x - a)^2 + (y - b)^2 = O_2B^2, \end{cases} \quad (13)$$

або, з урахуванням формули (2):

$$\begin{cases} (x - O_1 A \cos(\omega_1 t))^2 + (y - O_1 A \sin(\omega_1 t))^2 = AB^2 \\ (x - a)^2 + (y - b)^2 = O_2B^2. \end{cases} \quad (14)$$

Система рівнянь (14) зводиться до квадратного рівняння виду $kx^2 + lx + m$, де коефіцієнти при розв'язках x_1 та x_2 є функціями часу або кута

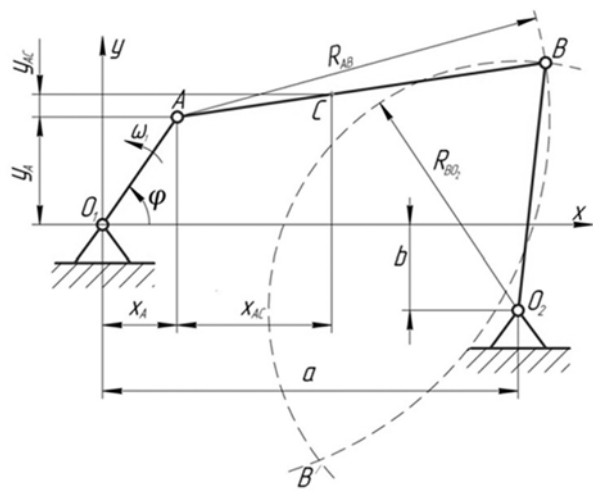


Рис. 3. До аналітичного визначення шатунної кривої плоского важільного механізму з обертальними парами

повороту кривошипу. Для будь-якого t або φ отримаємо відповідне квадратне рівняння, яке має один або два дійсних коренів. У випадку наявності коренів точки з координатами (x_i, y_i) будуть визначати положення точки B , звідки нескладно розраховуються координати точки C і будуватиметься шукана шатунна крива. Точка B' належить шатунній кривій іншого механізму, ланки AB та BO_2 якого розташовані симетрично прямої AO_2 .

Таким чином, хоча графічні методи кінематичного аналізу є більш наочними, головну увагу необхідно приділяти аналітичним методам. Створення математичних виразів для знаходження координат точок ланок не представляє великих труднощів, як і знаходження похідних, хоча останні можуть часто мати громіздкий вигляд. Сучасні математичні методи та програмне забезпечення дозволяють досить швидко аналітично визначати всі необхідні значення координат, швидкостей, прискорень та їх аналогів.

Список використаних джерел

1. Абрамов Б. М. Типовые задачи по теории механизмов и машин — Х. : Вища школа, 1976. — 208 с.
2. Артоболевский И. И., Едельштейн Б. В. Сборник задач по теории механизмов и машин. — М. : Наука, 1973. — 256 с.
3. Заховайко О. П. Теорія механізмів і машин. Курс лекцій для студентів спеціальності «Динаміка і міцність машин» — К. : НТУУ «КПІ», 2010. — 242 с.
4. Кіницький Я. Т. Теорія механізмів і машин. — К. : Наукова думка. — 2002. — 661 с.
5. Кореняко А. С. и др. Курсовое проектирование по теории механизмов и машин. — К. : Вища школа, 1970. — 332 с.
6. Кореняко А. С. Теория механизмов и машин. К. : Вища шк. Головное изд-во, 1987. — 206 с.
7. Теория механизмов и машин. Проектирование. Под ред. О. И. Кульбачного. Учеб. Пособие для машиностроительных вузов. М. : Высш. школа, 1970. — 288 с.

References

1. Abramov, B. M. (1976). Tipovyye zadachi po teorii mehanizmov i mashin — H. : Vischa shkola, 1976. — 208 [in Russian].
2. Artobolevskiy, I. I., Edelshteyn B. V. (1973). Sbornik zadach po teorii mehanizmov i mashin. — M. : Nauka, 1973. — 256 [in Russian].
3. Zahovayko, O. P. (2010). Teoriya mehanizmv i mashin. Kurs lektslly dlya studentiv spetsialnosti «Dinamika i mitsnist mashin» — K. : NTUU «KPI», 2010. — 242 [in Ukrainian].
4. Kinititskiy, Ya. T. (661). Teoriya mehanizmv i mashin. — K. : Naukova dumka. — 2002. — 661 [in Ukrainian].

5. Korenyako, A. S. i dr. (1970). Kursovoe prektirovanie po teorii mehanizmov i mashin. — K. : Vischa shkola, 1970. — 332 [in Russian].
6. Korenyako, A. S. (1987). Teoriya mehanizmov i mashin. K. : Vischa shk. Golovnoe izd-vo, 1987. — 206 [in Russian].
7. Teoriya mehanizmov i mashin. Proektirovanie. (1970). Pod red. O. I. Kulbachnogo. Ucheb. Posobie dlya mashinostroitelnyih vuzov. M. : Vyssh. shkola, 1970. — 288 [in Russian].

Шостачук А. Н. Численное исследование кинематических характеристик плоских рычажных механизмов II класса в учебной дисциплине «Теория механизмов и машин»

Статья посвящена исследованию аналитического метода при нахождении кинематических характеристик механизмов. Приведен анализ современных подходов при изучении студентами кинематического анализа плоских рычажных механизмов II класса в учебной дисциплине «Теория механизмов и машин». Показаны преимущества проведения кинематического анализа данных механизмов численными методами по сравнению с графическими. Рассмотрен алгоритм построения шатунной кривой графическим способом. Даны обоснования аналитических выражений, которые необходимо составлять при нахождении перемещений в декартовой системе координат для произвольной точки шатуна кривошипно-ползунного и кривошипно-коромыслового механизмов. Рассмотрены особенности дифференцирования этих аналитических выражений для нахождения скоростей, ускорений и их аналогов.

Ключевые слова: рычажный механизм, траектория движения, кинематический анализ, численные методы, декартова система координат, аналоги скоростей и ускорений.

Shostachuk A. Numerical study of kinematic characteristics of plane leverage mechanisms of II class in the discipline «Theory of mechanisms and machines»

Kinematical analysis of mechanisms is a necessary stage in the study of mechanisms both in terms of obtaining information on kinematic characteristics, and as a stage preceding the force analysis of mechanisms. The most difficult for kinematic analysis are leverage mechanisms, which even with a constant rotational motion of the input link the output link can change the values and directions of velocity vectors and accelerations in large limits, and, thus, the transmission function also changes. The graphical method for constructing the connecting curve and finding the components of the kinematic characteristics along the x and y axes provides sufficient accuracy in general. But recently, the role and necessity of using analytical methods of kinematic analysis is constantly increasing, as demands for the accuracy of manufacturing of technological and transport vehicles are increasing. On the other hand, today there are sufficiently developed methods for numerical solving of algebraic equations, which, together with the development of power of electronic computers and software, creates conditions for the gradual replacement of graphical methods by analytical ones, and the advantage of using them is not only the obtaining of more accurate results but also gain in time.

The main complexity of the kinematic analysis of leverage mechanisms by analytical methods is the construction of mathematical expressions in the form of algebraic equations, which could be used later for the writing of corresponding programs. The article presents an algorithm for compiling such mathematical expressions that would describe the kinematic characteristics of an arbitrary point of a connecting rod for crank-slide and crank-and-rocker mechanisms. For the case of a crank mechanism, it is possible to select rectangular triangles and the corresponding trigonometric dependences; for the crank-and-rocker mechanism, a system of two algebraic equations describing circles with radii equal to the lengths of the connecting rod and the rocker arm is proposed. This system is reduced to a quadratic equation with real roots. The obtained solutions represent the coordinates of the chosen point of the connecting rod on the x and y axes; in order to obtain expressions for velocities and accelerations (or their analogs), it is necessary to differentiate these expressions by time (or generalized coordinate).

Key words: leverage mechanism, trajectory of motion, kinematic analysis, numerical methods, Cartesian coordinate system, analogs of velocities and accelerations.

Стаття надійшла до редколегії 10.12.2017

УДК 378.134(78)

Олена ШТЕФАН

концертмейстер кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В. О. Схотинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: sotol@i.ua

СУЧАСНА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті проаналізовано сучасні підходи та методи формування у майбутніх вчителів музичного мистецтва національно-патріотичного світогляду на матеріалі українського народнопісенного фольклору. За допомогою фольклорно-етнографічного мистецтва здійснюється естетичне виховання національно орієнтованої студентської молоді, якій належить передати пісенне джерело свого народу наступним поколінням. Звідси, власне, випливає нагальна необхідність у проведенні відповідних педагогічних заходів для підвищення рівня морально-естетичної та національно-музичної вихованості молодих фахівців. Розглядаючи зміст українського музичного фольклорного мистецтва, ми виявляємо, перш за все, його світоглядний потенціал та залучення останнього до формування національного світогляду майбутніх учителів музики.

Ключові слова: музичний фольклор, національно-патріотичне виховання, вчитель музичного мистецтва.

Сучасний розвиток педагогічної освіти, новітні інформаційні можливості вимагають від учителів необхідності озброєння новими методичними технологіями викладання музики та удосконалення системи музичної освіти в цілому. Розвиток незалежної держави, зміна світоглядних орієнтирів, громадянське та патріотичне виховання на сучасному етапі висувують перед школою завдання, які повинні враховувати нові можливості досягнення музичних творів, потік сучасних інформаційних ресурсів тощо. Педагогічна практика сьогодні спрямована на вироблення таких підходів, котрі б дозволили забезпечити формування національного світогляду завдяки набуттю учнями глибинних знань про історію власної держави та культуру.

Актуальність досліджуваної проблеми підтверджується дослідженнями, де розглядається роль національного чинника у формуванні культури особистості: праці відомих філософів та діячів культури Г. Гегеля, І. Канта, М. Грушевського, І. Огієнка, Д. Чижевського, І. Дзюби, К. Шудрі, М. Поповича та ін.

Проблема національно-культурного відродження привертала увагу багатьох діячів культури і освіти, зокрема Ф. Прокоповича, О. Духновича, М. Драгоманова, М. Грушевського, С. Русової. Вона знаходиться в центрі уваги й сучасних науковців у галузі теорії і практики вузівської педагогічної освіти – М. Болдирєва, Я. Бурлаки, В. Бондаря, О. Вишневського, Л. Вовк, О. Любаря, О. Мороза,

В. Передерія, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Д. Федоренка, М. Шкіля та ін.

Ефективність шляхів удосконалення професійної підготовки вчителя музики розкрито у працях сучасних дослідників музичної педагогіки – Е. Абдулліна, М. Антонєць, Л. Арчажнікової, М. Гордійчука, Т. Дем'янюк, Л. Коваль, І. Матюші, Г. Падалки, О. Рудницької, Л. Рапацької, С. Стефанюк, С. Уланова, І. Чорна, В. Шпак.

З цього погляду, на передній план виступає виховна спрямованість навчального матеріалу, використання у навчальному процесі найкращих зразків вітчизняного мистецтва, глибоке пізнання народної пісенності та обрядовості студентами. Духовне виховання на ґрунті національного начала в музиці набуває в наш час надзвичайно важливого значення. Тому варто ще раз наголосити на широких можливостях пісенно-обрядового фольклору як якісного засобу фахової освіти для вчителів музики, формування їх музичних смаків, інтересів, здібностей, моральних принципів та переконань.

Мета статті – виявити та теоретично узагальнити засади сучасної практики формування національного світогляду в навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів музики.

Завданнями дослідження є:

- визначення засобів використання вітчизняної спадщини в процесі професійної підготовки вчителя музики;
- виявлення динаміки фахового становлення вчителя музики;

- вимірювання критеріїв та рівнів сформованості національно-спрямованих орієнтацій вчителя музики.

За своєю місією учитель музики має можливість донести до учнів високе філософське і світоглядне значення музики, вплинути на формування їхніх естетичних понять і смаків. Українська музика зі своєю історією, жанровим та стилевим змістом є потужним мистецьким фактором формування високого рівня світоглядної культури учнів, яке відбувається під час вивчення вітчизняної музичної спадщини. Адже кожен історичний період становлення української музики істотно впливав на розвиток національного світогляду народу. Аналіз художньо-світоглядних традицій у творчості українських музикантів є суттєвим для розуміння їх ролі в історичному розвитку України. Відповідно врахування музичної складової формування національного світогляду видається важливим для педагогічної діяльності вчителів музики [1, 109].

Твори музичного мистецтва мають на меті поєднання в собі певних соціальних цілей: соціальну дію на людину, можливість дати їй естетичну насолоду, принести радість спілкування з мистецтвом і викликати відповідну реакцію почуттів і думок, залишити слід у духовному світі особистості, тобто закликати суспільство не тільки до відображення, а й до перетворення світу. Тому стає цілком незаперечним вплив музики на формування різних сторін особистості, включаючи й національну свідомість. А через спілкування з народною музикою людина глибше пізнає його історію, трансформовану в думи, пісні тощо, розкриває невідомі сторінки культури свого народу, живиться його духовними здобутками [7, 138].

Духовні цінності кожної нації визначають її місце й роль в історії людства. Питання збереження та розвитку української культури, зокрема, музичної, нерозривно пов'язано з проблемою відродження української духовності. За визначеннями Д. Чижевського та М. Костомарова, характерною рисою української ментальності є емоційно-чуттєвий характер української душі [8, 9].

Формування національного світогляду майбутніх учителів музики засобами українського музичного фольклору є цілеспрямованим, професійно зорієнтованим процесом. Власне процес формування національного світогляду студентів-музикантів коригується зі структурою світогляду як філософської категорії та є цілісним завдяки реалізації наступних етапів:

1) знання, ідеї трансформуються у погляди, переконання, ідеали (черпання останніх дослідницькими, евристичними шляхами з художніх

образів, народних звичаїв, традицій, пісень за допомогою емоцій і переживань);

2) погляди, переконання та ін. формуються при вихованні осмисленого й обґрунтованого ставлення до дійсності, віри в ідею (інтелектуальне поєднується з емоційним);

3) готовність до дії (мотив-спонування до реалізації ідеї). Отже, знання сплавляється у свідомості з емоціями, волею, пам'яттю і трансформується у складові світогляду (погляди, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації) [6, 30].

Широке залучення здобутків української народної культури до професійної підготовки педагогічних кадрів з урахуванням регіональних особливостей дозволить вчителям музики ширше використовувати пісенні та поетично-творчі зразки пісенно-обрядової спадщини свого краю в навчально-виховній роботі з учнівською молоддю. Матеріал, що містить у собі перлини вітчизняної музичної спадщини з відгомонам історії рідного краю, має стати основним чинником у формуванні національного світогляду як молодих учителів, так і їх вихованців. Вважаємо, що морально здорове покоління можна виховати лише шляхом залучення студентської молоді до вивчення, засвоєння національних (зокрема, пісенно-обрядових) зразків та застосування їх у навчальній і практичній діяльності [5].

Сьогодні потреба у формуванні національного світогляду майбутніх учителів музики підтверджується ще й думкою психологів про необхідність етнічної ідентичності українця. В. О. Долгих та ін. наводять думку Я. Дашкевича, що в основі етнічної системи культури — все ж таки лежить національна ідея, що збуджує національну самосвідомість і стає чинником творення національної культури. Тому змісту та методам викладання курсів, які мають світоглядно формуючу спрямованість (філософський цикл, історія, естетика, етика, етнопедagogіка, етнопсихологія) має бути надана культурологічна спрямованість. Тільки за цієї умови можна сподіватися на те, що чинники та складові національно-культурного світогляду майбутніх фахівців України складуться в єдину систему [6, 14]. Підтримує цю позицію й Я. М. Левчук, яка вважає, що — у наш час потужної дифузії культур, а відтак їхньої загальної нівеляції, в епоху постійної загрози для націй втрати своєї національної неповторності (для частини людства це не майбутня загроза, а доконаний факт) особливо актуальною є проблема збереження ідентичності. Неприваблива перспектива знівельованого людства-мурашника змушує заможні суспільства спрямовувати кошти на поширення знань і умінь, що формують не лише людину розумну, а людину

творчу позитивну і неповторну. Тому виявлення когнітивних можливостей формування світогляду засобами фольклору є на часі й матиме широке практичне застосування для плекання наступних поколінь українців [4, 3].

У відповідності із завданнями дослідження здійснено впровадження народно-пісенного репертуару в курсах спеціальних дисциплін педагогічного факультету [5], що пов'язано з вивченням рівня національно-спрямованої орієнтації, з формуванням особистісного ставлення студентів до пісенно-обрядового фольклору, а також із визначенням необхідності введення додаткового навчального матеріалу з досліджуваної проблеми в курсах спеціальних дисциплін: «Методика музичного виховання», «Вокально-хорові дисципліни», «Хорове аранжування», «Практикум із шкільного пісенного репертуару».

У музичному фольклорі яскраво виражені гуманістичні ідеї, пов'язані з розумінням людини як частини, природи й певних, властивих їй здібностей. Народна музика – це найдавніша ланка етнопедагогіки. Усна пісенна творчість українців підносила ідеал людини, яка прагнула до знань, цінувала розум більше за багатство. Сповнена гуманізму пісенна творчість народу сприяла розвитку ініціативи, допитливості, дієвості, уважного ставлення до духовних потреб людини, її естетичних запитів. Наприклад, українські колискові пісні – перше, що чує дитина – містять величезний шар соціально-етичних еталонів та настанов. У них особлива увага приділяється засудженню вад і спрямуванню дитини на засвоєння бажаних якостей: «А-а коточок, Украв у баби клубочок, Да поніс Галі, Положив на лаві, Стала Галя ката бити, Не вчись, коте, красти, Да учись робити» [10, 256–257].

Досліджуючи українську народну пісню з часів Київської Русі й до середини ХХ ст., зокрема, Г. Ващенко виявив, що в ній передаються характерні риси українського світогляду, а саме: щирий патріотизм, любов і пошана до батьків та свого роду, культ дружби й побратимства, свідомість своєї людської гідності, почуття честі, чистота почуття кохання, любов до праці, непереможна любов до волі й ненависть до рабства й неволі, працелюбство, любов до своєї хати та своєї землі, віра в Бога [12, 121–138]. Отже, звернення до народної пісенної творчості при формуванні національної свідомості є досить логічним і дієвим.

З відродженням національного духовного життя звернення митців до подій вітчизняної історії, нових історичних фактів, що раніше залишалися поза увагою, сприяє пробудженню національної свідомості. Це стосується й музичної куль-

тури, у якій поряд з відродженням української класики відчутний вплив авангардистських течій.

Таким чином, музичний фольклор і був носієм національних ціннісних орієнтацій. І щоб зберегти національну самобутність у сучасній масовій музичній культурі, потрібно повернутися до українських національних джерел як дієвого формування національної свідомості. Це питання, на нашу думку, є актуальним, і тому потребує подальших досліджень.

Для усунення недоліків, що існують у практиці національно-музичного навчання та виховання, на підставі одержаних результатів можна рекомендувати [3]:

- максимально використовувати резерви навчально-пізнавальної, пошуково-дослідницької, педагогічної діяльності для реалізації мети і завдань удосконалення національно-спрямованої орієнтації майбутніх учителів музики;
- широко включати до програм із спеціальних дисциплін диригентсько-хорового циклу зразки національного пісенно-обрядового фольклору;
- здійснювати взаємозв'язок педагогічних колективів з працівниками культури та мистецтва шляхом розширення спільної діяльності з представниками даних закладів для вивчення пісенно-обрядового фольклору свого краю.

На підставі результатів проведеного дослідження були сформульовані такі висновки:

- ефективність виховного процесу, спрямованого на формування національних орієнтацій студентів ВНЗ, значно підвищується завдяки дотримуваним обґрунтованим педагогічним засадам використання українського пісенно-обрядового фольклору;
- порівняльне вивчення рівнів сформованості національних орієнтацій студентів свідчить про підвищення ролі пісенно-обрядового фольклору у їх практичній діяльності;
- завдяки використанню пісенно-обрядового фольклору в процесі навчання у студентів експериментальної групи збільшився обсяг інформативних знань, більш чітко визначилася індивідуальна спрямованість оціночних уявлень, студенти ширше стали залучати у різноманітні види навчально-виховної діяльності високохудожні зразки національного музичного мистецтва;
- сформоване особистісне ставлення студентів до національного пісенно-обрядового фольклору виявило себе як моральна ознака, що охоплює емоційно-чуттєвий, інтелектуальний та діяльнісний компоненти професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаних джерел

1. Вендрова Н. Воспитание музыкой. — М., Просвещение, 1991. — 248 с.
2. Дмитренко М. Український фольклор і глобалізація. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.yatran.com.ua/articles/328.html
3. Крамська С. Г. Педагогічні засади використання пісенно-обрядового фольклору в процесі підготовки вчителя музики : автореф. дис... канд. пед. наук: 13. 00. 02 [електронний ресурс], Київ. держ. ун-т культури і мистецтв. — К., 1998. — 18 с. — Режим доступу : <http://www.lib.ua-ru.net/inode/19405.html>. — Назва з екрану.
4. Левчук Я. М. Традиційний український дитячий фольклор: когнітивні можливості формування світогляду : дис... канд. наук: 10. 01. 07 — 2008. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.lib.uaru.net/diss/cont/345271.html
5. Макарова Т. М. Формування національного світогляду учнів на уроках української літератури [електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Vznu/fil/2010_2/194-199.pdf. — Назва з екрану.
6. Руденко Ю. Д. Шпак В. І. Особливості формування світогляду студентської молоді: метод. рекомендації — К. : ІЗМН, 1997. — 36 с.
7. Сгорова І. В. Управління процесом формування національної самосвідомості на уроках музики в сучасних умовах. Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності : матеріали всеукр. наук. -практ. конф. — К. : ІЗМН, 1998. — С. 137 — 140.
8. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. Нью-Йорк: Накладом Ради оборони і допомоги Україні Укр. конгресового комітету Америки, 1991. — 175 с.
9. Костомаров М. І. Слов'янська міфологія: Вибрані праці з фольклористики й літературознавства. Костомаров. — К. : Либідь, 1994. — 382, [2] с.
10. Павленко В. М. Етнопсихологія. К. : Сфера, 1999. — 408с.
11. Думи та пісні про Богдана Хмельницького. — К. : Муз. Україна, 1970. -132 с.
12. Героїчний епос українського народу: Хрестоматія. — К. : Либідь, 1993. -432 с.

References

1. Vendrova N. Vospitanie muzykoy. — M., Prosveschenie, 1991. — 248p.
2. Dmitrenko M. Ukrayinskiy folklor I globalizatsiya. — [Elektronniy resurs]. — Rezhim dostupu: www.yatran.com.ua/articles/328.html
3. Kramska S. G. Pedagogichni zasady vikoristannya pisenno-obryadovogo folkloru v protsesi pidgotovki vchitelya muziki : avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13. 00. 02 [elektronniy resurs], KiYiv. derzh. un-t kulturi I mistetstv. — K., 1998. — 18 p. — Rezhim dostupu : <http://www.lib.ua-ru.net/inode/19405.html>. — Nazva z ekranu.
4. Levchuk Ya. M. Traditsiyniy ukrayinskiy dityachiy folklor: kognitivni mozhливosti formuvannya svitoglyadu : dis... kand. nauk: 10.01.07 — 2008. — [Elektronniy resurs]. — Rezhim dostupu: www.lib.uaru.net/diss/cont/345271.html
5. Makarova T. M. Formuvannya natsionalnogo svitoglyadu uchniv na urokah ukrayinskoyi literaturi [elektronniy resurs]. — Rezhim dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Vznu/fil/2010_2/194-199.pdf. — Nazva z ekranu.
6. Rudenko Yu. D. Shpak V. I. Osoblivosti formuvannya svitoglyadu studentskoyi molodi: metod. Rekomendatsiyi — K. : IZMN, 1997. — 36p.
7. Sgorova I. V. Upravlinnya protsesom formuvannya natsionalnoyi samosvidomosti na urokah muziki v suchasniy umovah. Upravlinnya natsionalnoyu osvitoyu v umovah stanovlennya I rozvitku ukrayinskoyi derzhavnosti : materialy vseukr. Nauk. -prakt. Konf. — K. : IZMN, 1998. 137 — 140p.
8. Chizhevskiy D. Narisi z istoriyi filosofiyi na Ukrayini. New-York: Nakladom Radi oboroni I dopomogi ukrayini Ukr. Kongresovogo komitetu Ameriki, 1991. — 175p.
9. Kostomarov M. I. Slov'yanska mifologiya: vibrani pratsi z folkloristiki y literaturoznnavstva. Kostomarov. — K. : Libld, 1994. — 382p.
10. Pavlenko V. M. Etnopsihologiya. K. : Sfera, 1999. — 408p.
11. Dumi ta pisni pro Bogdana Hmel'nitskogo. — K. : Muz. Ukrayina, 1970. -132p.
12. Geroyichniy epos ukrayinskogo narodu: hrestomatiya. — K. : Libid, 1993. -432p.

Штефан Е. Современная практика формирования национально-патриотического мировоззрения в учебно-воспитательном процессе подготовки будущих учителей музыки

В статье проанализированы современные подходы и методы формирования у будущих учителей музыки национально-патриотического мировоззрения на материале отечественного народно-песенного фольклора. Фольклорно-этнографическое искусство призвано воспитывать национально-патриотический дух у молодого поколения, которому в свою очередь, предстоит не только сохранить песенные истоки своего народа, но и передать их последующим поколениям. Мы убеждены, что внедрение образцов украинского музыкального фольклорного искусства в систему обучения будущих учителей музыки формирует их национальное мировоззрение.

Ключевые слова: музыкальный фольклор, национально-патриотическое воспитание, учитель музыкальных искусств.

Shtefan O. Modern practice of the national-patriotic outlook formation in musical arts teachers' to be education and upbringing training process

The article analyzes modern principles and methods with the national-patriotic world outlook formation of the future teachers of musical art based on the material of Ukrainian folklore. With the help of folklore and ethnographic art, the aesthetic education of a nationally oriented students is carried out, which have to transfer the song source of its nation to the next generations. Hence, in fact, there is an urgent need for conducting appropri-

ate pedagogical measures to raise the level of moral aesthetic and national-musical education of young professionals. Considering the content of Ukrainian folk music, we find, first of all, it's ideological potential which participate with the formation of the national outlook of future music teachers. Contemporary development of pedagogical education, the newest informational possibilities require from teachers the necessity of arming with new methodical technologies of teaching music and improving the system of musical education in general. The development of an independent state, the change of ideological landmarks, civil and patriotic education at the present stage put forward challenges for the school, which should take into account new comprehension opportunities in musical works, the flow of modern information resources, and so on. Pedagogical practice today is aimed at developing such approaches that would allow the formation of a national outlook through the acquisition of in-depth knowledge of students about the history of their own state and culture.

Key words: musical folklore, national-patriotic education, teacher of musical art.

Стаття надійшла до редколегії 01.12.2017

УДК 378.134(78)

Лариса ЯРОШЕВСЬКА

доктор філософії в галузі освіти,
викладач кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: yarosh702@ukr.net

САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті доведена важлива роль самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами патріотичного виховання, яка є однією з найважливіших проблем організації навчання у ВНЗ; визначено форми, методи навчання та виховання, що впливають на ефективність процесу професійного саморозвитку студентів; розглянуто феномен патріотичної свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва та засади його формування з позицій процесів, які відбуваються у розвитку сучасної музичної освіти. Обґрунтовано етапи формування даного феномену в процесі самостійної діяльності студентів спеціальності «Музичне мистецтво».

Ключові слова: самостійна навчально-пізнавальна діяльність, майбутній вчитель музичного мистецтва, форми роботи, патріотичне виховання, патріотична свідомість, освіта, виховні заходи громадянські цінності, духовність, моральність, традиції.

В умовах кардинальної перебудови системи освіти й переходу від навчання, заснованого на передачі знань, умінь і навичок, до особистісно-орієнтованого, гуманістичного, метою якого є визнання індивідуальності й розвиток інтелектуального, емоційного, патріотичного, духовно-етичного потенціалу особистості, самостійна робота студентської молоді стає однією з найважливіших проблем організації сучасного навчання.

Вища школа покликана організувати навчальну роботу таким чином, щоб студенти не тільки опановували обсягом інформації, що дозволяє вільно орієнтуватися в професійній сфері, але й розвинути потребу в самостійному поповненні багажу знань, виробити вміння створювати потоки інформації, використовувати їх для власного професійного становлення. На перший план виходить не стільки засвоєння професійних знань, скільки

розвинена здатність і бажання в міру необхідності самостійно освоювати інформацію для успішного рішення учбово-пізнавальних, професійних завдань. У зв'язку із цим у вузівській практиці відбулося скорочення аудиторних годин на вивчення тієї чи іншої дисципліни та компенсація їх за рахунок поза аудиторної, самостійної роботи.

Нагальна потреба відповідної побудови навчальних занять за умови наявності малої кількості годин вимагає від викладачів формування та застосування таких видів, форм і методів організації самостійної роботи студентів, які сприяли б підвищенню ефективності навчального процесу.

Підготовка висококваліфікованих фахівців в умовах сучасної системи організації навчальної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва, конкурентоспроможних на ринку праці, а також здатних до компетентної, відповідальної й

ефективної діяльності неможливе без підвищення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання їх професійного, патріотичного зростання та виховання їхньої творчої активності.

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів є одним з пріоритетів педагогіки вищої школи та об'єктом пильної уваги дослідників й викладачів. Пошуку цих механізмів присвячено численні й різнопланові дослідження українських і зарубіжних учених, які розглядають самостійну роботу студентів та її вплив на розвиток особистості (В. Буряк, Н. Гелашвілі, Б. Єсіпов, Ю. Калугін, В. Козаков, Л. Хаславська та ін.), індивідуалізацію, диференціацію й професійність навчання (Н. Басова, С. Батишев, В. Стрельников, Унт, Н. Федорова та ін.). У музично-педагогічній галузі різноманітні аспекти цієї проблеми висвітлено в працях Н. Білої, Л. Костенко, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та ін.

Першооснови патріотичного виховання були закладені в народній педагогіці, значення якої висвітлюється в роботах О. Любара, В. Мацюка, В. Пугача, М. Стельмаховича, Д. Федоренка. Вагомий внесок у дослідження проблеми формування патріотичної свідомості, її психолого-педагогічних основ зробили І. Бех, А. Бойко, М. Боришевський, О. Боровик, А. Горбачова, В. Гриньова, І. Зязюн, А. Капська, Л. Кондрашова, О. Киричук, І. Кресіна, В. Москалець, Г. Падалка, Е. Помиткін, В. Поплужний та інші. У колі наукових досліджень, присвячених методологічним проблемам вищої мистецької освіти, виділяється думка О. Щолокової щодо формування ціннісної свідомості особистості вчителя. Важливим внеском для визначення педагогічних засад формування патріотичної свідомості майбутнього вчителя музики є робота А. Растрігіної. Автор підкреслює, що сучасна вища музично-педагогічна освіта має формувати «не тільки професійного музиканта, а й особистість, що володіє засобами пізнання себе та навколишнього світу й здатна до повноцінної професійної та особистісної самореалізації» [6, с. 9]. У науковій літературі присутня низка праць, у яких розкриваються проблеми соціального становлення, громадянськості, соціальної активності та соціальної адаптації молоді в сучасних умовах (Т. Дашковська, О. Карпенко, Н. Самохіна, В. Стрельцова, В. Шабанов та ін.).

Таким чином, дослідження вчених дають широке поле для визначення принципів та окреслення оптимальних психолого-педагогічних умов формування патріотичної свідомості студентів-музикантів.

Розвиток самостійного підходу до опанування навчальними дисциплінами професійно орієн-

тованого циклу є профілюючим чинником у становленні особистості сучасного вчителя музичного мистецтва, формуванні його фахових якостей. Розбудова незалежної Української держави неможлива без оновленої національної освіти, розробки прогресивних технологій, гуманізації, диференціації та інтеграції навчання засобами патріотичного виховання студентської молоді. Патріотична свідомість є результатом глибокої пізнавальної роботи і може виступати як стимул патріотичної діяльності, позиції, вчинків. Патріотична свідомість формується тоді, коли студентами накопичено певний досвід, знання, навички, коли ними усвідомлені суспільні й особистісно значущі цілі.

Суть самостійної навчально-пізнавальної діяльності полягає зовсім не в тому, що студент працює без сторонньої допомоги. Головна ознака самостійної діяльності як дидактичної категорії виявляється в тому, що мета роботи студента несе в собі одночасно й функцію управління цією діяльністю. Тому, якщо ми ставимо за мету підвищення самостійності студента й зменшення керівних дій з боку викладача, то йдеться про процесуальний аспект самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Самостійну роботу в навчальному процесі можна розглядати і як засіб організації та управління самостійною діяльністю студентів, і як специфічну форму навчального пізнання. При такому підході до самостійної роботи враховані інтереси обох суб'єктів навчального процесу: для викладача самостійна робота – це знаряддя педагогічного керівництва самостійною пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, а для студентів – це вид пізнавальної діяльності, пов'язаний з самостійним вирішенням навчального завдання.

Самостійна робота – складний процес розкриття індивідуальності студента в спеціально організованій учбово-пізнавальній діяльності. Її мета полягає в тому, щоб забезпечити умови для особистісного, професійного становлення, формування активної громадянської позиції й творчого стилю діяльності майбутніх фахівців. Студент, що не усвідомлює ролі самостійної роботи в професійній самореалізації, не переконаний у її корисності й необхідності у власному якісному становленні, зазнає великих труднощів в оволодінні вузівською програмою.

Самостійна робота майбутнього вчителя музичного мистецтва повинна розв'язувати наступні завдання: оволодіння професійними компетентностями; засвоєння принципів та методів роботи з навчальним матеріалом; опанування методики роботи з музичним матеріалом; розвиток художньо-творчого мислення особистості, її пізнавальної

активності, музичних здібностей та творчих можливостей, патріотичної свідомості та громадянської позиції; виховання самостійності, самоактивності у вирішенні художньо-виконавських завдань інтерпретації твору; виховання у майбутніх фахівців любові до обраної професії, інтересу до хорового мистецтва, національних традицій, духовних цінностей.

Вища школа покликана озброїти майбутнього вчителя методами самостійного оволодіння педагогічною теорією й відновлення знань, прийомами активізації пізнавальної діяльності, методикою вивчення, використання й впровадження в практику передового педагогічного досвіду з технологією інноваційної діяльності.

У вузівській практиці використовуються різні форми самостійної роботи студентів. Найпоширенішими є: навчальна самостійна – здійснювана за навчальними програмами, обов'язкова для всіх студентів; самостійна в період педагогічної практики, ціль якої складається не тільки в засвоєнні педагогічної теорії, але й у перетворенні її в інструмент педагогічної праці, нагромадження досвіду професійної діяльності; учбово-дослідницька самостійна робота – покликана озброїти студентів методикою науково-дослідницької роботи, навчити їх бачити проблему, знаходити шляхи її творчого рішення, робити висновки й узагальнення, прогнозувати оптимальні варіанти рішення поставлених шкільною практикою питань. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні вчитись самостійно мислити, робити власні висновки, тому що тільки робота, виконана самостійно, – здатна принести справжню користь, насолоду та задоволення.

Одним з основних завдань під час занять на спеціальності «Музичне мистецтво» є поєднання реалізації виховних освітніх цілей з набуттям професійних компетентностей. Утвердження поваги до принципів патріотизму настановленням студентської молоді – це важливий обов'язок викладачів і пріоритетний напрям постановлення виховних цілей на музично-теоретичних заняттях. Виховання в молодого покоління почуття патріотизму, активної громадянської позиції в наш час визнано проблемами загальнодержавного масштабу. Нова освітня філософія визначила головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на формування ціннісного ставлення особистості до свого народу, Батьківщини, держави, нації. Патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, що передбачає зміни патріотичної свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості [3; 8].

У роботі зі студентами потрібно використовувати найрізноманітніші форми і методи виховання, аби сприяти їх пізнавальній активності, самостійному мисленню, взаємодії, творчості. Звісно, найчастіше все починається з першоджерела. Самостійна робота з останнім – це спосіб набуття знань із документів, історичних джерел для розкриття закономірності історичного розвитку на конкретних фактах. Переваги такої форми роботи перед іншими: самостійно набуті знання, осмислені в процесі аналітичної роботи, роблять їх міцнішими і глибшими; підхід до вивчення програмного матеріалу через додаткові джерела знань роблять засвоєння матеріалу цікавішим, розвивають пізнавальну активність студентів; цей вид роботи дозволяє розвивати практичні вміння та навички, що має величезне значення для підготовки студентів до самостійної розумової діяльності і продовження освіти після закінчення навчального закладу; сприяє вихованню таких важливих рис особистості, як самостійність, пізнавальна активність, відповідальність, активна життєва позиція, загартовує волю сферу особистості.

Головною метою патріотичного виховання майбутніх вчителів музичного мистецтва є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатств духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну художньо-естетичну, правову культуру, розвиток індивідуальних здібностей, таланту. Навчальний заклад повинен стати для кожної особистості осередком становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єднанню українського народу та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві [2, 46].

Патріотичне виховання студентської молоді на славних традиціях національної історії та культури є одним з пріоритетних завдань кафедри музичного мистецтва. Воно здійснюється насамперед у процесі навчання, де у майбутніх вчителів закладається фундамент глибоких знань, формується світогляд, національна самосвідомість. На заняттях студенти мають можливість дізнатися про кращі зразки української народної музики, фольклору, твори композиторів – класиків, масові пісні. Українська пісня, як феномен вітчизняної народної творчості, концентрує в собі народну філософію, етику й естетику має неоціненне значення в сучасній педагогічній практиці і є невід'ємною частиною

навчально-виховного процесу. На рівні з великими композиторами Й. С. Бахом та Л. ван Бетховеном вивчається і творчість українських композиторів Є. Станковича, Л. і Ж. Колодуб, Л. Грабовського, В. Сильвестрова. Високий мистецький рівень, невичерпна енергія, завзяття, емоційна насиченість вітчизняного фольклору, розмаїття пісень яскраво відбивають світогляд, естетичні уподобання, психологію українського народу. Це самобутнє явище посідає визначне місце не тільки в національній, а й у європейській та загалом світовій культурі. Патріотична вихованість молодого покоління – майбутнього нашої держави, це обов'язковий та невід'ємний компонент розвитку сучасного суспільства. Тому формування патріотичного чуття у студентів є сьогодні край необхідним.

Кафедра музичного мистецтва пріоритетними напрямками навчання й виховання вважає саме такі, які перш за все направлені на формування громадян, які люблять свій народ, свою країну, які мають людську гідність, національну самосвідомість, гуманістичну моральність. Виховати таких людей можна за умови розвитку сучасної національної системи виховання та навчання, яка ґрунтується на ідеях української історії, багатій культурі, звичаях і традиціях народу, глибокому знанні рідної мови, української пісні, поваги до національних цінностей. Визначений зміст патріотичного виховання кафедри реалізується у ході проведення та участі у виховних заходах до Дня захисника України, Дня Соборності України, Дня Героїв Небесної Сотні, Дня української писемності та мови, різноманітних тематичних виховних годин, концертів національно-патріотичного спрямування, конкурсу «Червона калина», зустрічі з колишніми студентами – учасниками бойових дій у зоні АТО. Невід'ємною складовою національно-патріотичного виховання кафедри музичного мистецтва є участь студентів у різноманітних конференціях, круглих столах, спрямованих на формування патріотичних якостей та активної громадської позиції молоді «П'яті Всеукраїнські Ольжичеві читання». Студенти з великим бажанням, ентузіазмом та особистими пропозиціями ставляться до цих заходів. Такі форми виховної роботи дійсно поглиблюють у молоді патріотичні почуття, формують чітко виражену патріотичну

позицію та стиль поведінки. Активна взаємодія всіх учасників навчального та виховного процесу дозволяє сформувати у студента-патріота демократичність, толерантність, уміння спілкуватися з іншими людьми, відстоювати власні ідеї, думки і прислухатися до людей, критично мислити, приймати продумані рішення.

Згідно з Положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», самостійна робота студента є основним засобом оволодіння учбовим матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань.

Життям доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцні. Якщо навчальний матеріал опрацьовується власноручно, самостійно виконується завдання від його постановки до аналізу отриманих результатів, то засвоюється не менше 90 відсотків інформації.

Саме тому вища школа поступово, але неухильно переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування у студентів навиків самостійної творчої роботи. Усе це ставить вимоги до пошуків таких форм навчальної роботи у ВНЗ, коли допомога і контроль з боку викладача привчатимуть студента самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність, як особисту рису характеру.

Таким чином, сьогодні на перше місце має вийти забезпечення освітнянської фундаментальної цільової бази новими змістами, які б створювали умови для становлення патріотичної свідомості майбутнього фахівця, можливості його адаптації в навколишньому середовищі, вироблення уміння співпрацювати з іншими людьми, розвитку здатності бачити завдання, які потребують вирішення, і використовувати весь свій потенціал на розв'язання цих завдань. Формування патріотичної свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва буде ефективним, якщо здійснюватиметься педагогічна підтримка саморозвитку його особистості, створюватимуться умови для розвинення його професійного і особистісного досвіду, можливості самостійних творчих рішень, що стають виразом особистісно визначеного змісту педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховна гуманістична парадигма в освітній інновації / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 2016. — № 2. — С. 14—21.
2. Вишневський О. Орієнтири національного виховання // Рідна школа. — 1994. — № 6. — 46 с.
3. Військово-патріотичне виховання // Кадетський журнал. — 2016. — № 19. — 8 с.
4. Нові технології навчання. — К. : Міністерство освіти і науки України. — Вип. 47. — 2007.

5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання / Г. М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти» збірник наукових праць : Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26—27 квітня 2007 року. — К. : НПУ, 2007. — Вип. 4 (9). — 194 с.
6. Растригіна А. М. Фундаменталізація вищої музично-педагогічної освіти в контексті сучасного цивілізаційного розвитку: до постановки проблеми / А. М. Растригіна. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. — 318 с.
7. Шолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Шолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти» : збірник наукових праць : Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26—27 квітня 2007 року. — К. : НПУ, 2007. — Вип. 4 (9). — 194 с.
8. Щербань П. Концепція національного виховання // Рідна школа. — 1995. — № 6. — С. 8—14.

References

1. Bekh I. D. Vychovna humanistychna paradyhma v osvittii innovatsii / I. D. Bekh // Pedagogika i psykholohiia. — 2016. — № 2. — S. 14—21.
2. Vyshnevskiy O. Oriientyry natsionalnoho vykhovannia // Ridna shkola. — 1994. — № 6. — 46 s.
3. Viiskovo-patriotychne vykhovannia // Kadetskyi zhurnal. - 2016. - № 19. - 8 s.
4. Novi tekhnolohii navchannia. — K. : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. — Vyp. 47. — 2007.
5. Padalka H. M. Pedagogika mystetstva yak napriam naukovoho piznannia / H. M. Padalka // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 14 «Teoriia i metodyka mystetskoï osvity» : zbirnyk naukovykh prats : Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Humanistychni oriientyry mystetskoï osvity», 26—27 kvitnia 2007 roku. — K. : NPU, 2007. — Vyp. 4 (9). — 194 s.
6. Rastryhina A. M. Fundamentalizatsiia vyshchoi muzychno-pedahohichnoi osvity v konteksti suchasnoho tsyvilizatsiinoho rozvytku: do postanovky problemy / A. M. Rastryhina. — Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2006. — 318 s.
7. Shchokolova O. P. Modernizatsiia fakhovoi mystetskoï osvity u konteksti suchasnykh humanistychnykh idei / O. P. Shchokolova // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 14 «Teoriia i metodyka mystetskoï osvity» : zbirnyk naukovykh prats : Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Humanistychni oriientyry mystetskoï osvity», 26—27 kvitnia 2007 roku. — K. : NPU, 2007. — Vyp. 4 (9). — 194 s.
8. Shcherban P. Kontseptsiiia natsionalnoho vykhovannia // Ridna shkola. — 1995. — № 6. — S. 8-14.

Ярошевская Л. В. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность будущего учителя музыкального искусства средствами патриотического воспитания

В статье раскрыта важная роль самостоятельной учебно-познавательной деятельности будущего учителя музыкального искусства средствами патриотического воспитания, как одна из главных проблем организации обучения в ВУЗ; определены формы методы обучения и воспитания, которые влияют на эффективность процесса профессионального саморазвития студентов; рассмотрен феномен патриотического сознания будущего учителя музыкального искусства и принципы его формирования с позиций процессов, которые происходят в развитии современного музыкального образования. Обоснованно этапы формирования данного феномена в процессе самостоятельной деятельности студентов специальности «Музыкальное искусство»

Ключевые слова: самостоятельная учебно-познавательная деятельность, будущий учитель музыкального искусства, формы работы, патриотическое воспитание, патриотическое сознание, образование, воспитательные мероприятия, гражданские ценности, духовность, моральность, традиции.

Yaroshevska L. Musical art teacher's to be self-contained educational and cognitive activity by patriotic education methods

The article proves the importance of the self-contained educational and cognitive activity of the future teacher of musical art through patriotic education methods, which is one of the most important problems of educational process' organization in higher education institutions; the article defines style, methods of teaching and upbringing that affect the effectiveness of students' professional self-development process; here's analysed the phenomenon of the musical art teacher's to be patriotic consciousness and the basis of its formation from the standpoint of the processes that occur in modern music education development. The formation stages of this phenomenon with student's independent activity process of the specialty "musical-art" are grounded.

The successful solution of tasks of musical – aesthetical and artistic – creative development of children in a secondary school directly depends on the level of professional mastership, erudition and culture of the Music teacher. Under conditions of building a new society the problem of training of a creative, professionally competent teacher's personality, able to new search and discoveries, based on the effective development of their musical skills, becomes especially urgent.

Key words: self-contained educational and cognitive activity, musical art teacher to be, work styles, patriotic education, patriotic consciousness, upbringing methods, civic values, spirituality, morality, tradition.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2017

УДК 378.147.43:004

Світлана ЯСТРЕМСЬКА

кандидат біологічних наук, доцент,
директор навчально-наукового інституту медсестринства
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України»
e-mail: yastremska@tdmu.edu.ua

ІНТЕРАКТИВНІ ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ В ДИСТАНЦІЙНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

У статті розглянуто теоретичні аспекти створення інтерактивних електронних освітніх ресурсів на основі моделей і технологій інноваційної комп'ютерної дидактики: актуальність, принципи, нормативні властивості, типологія. Відображено вплив інтерактивних електронних освітніх ресурсів на розвиток низки компонентів системи вищої дистанційної медсестринської освіти (зміст навчального матеріалу, форми і методи організації діяльності студентів). Окреслено можливі варіанти підготовки електронних освітніх ресурсів для використання в умовах дистанційного навчання з урахуванням ергономічних і технічних особливостей. Розглянуто поняття «дистанційне навчання», «ергономіка електронних освітніх ресурсів».

Ключові слова: дистанційне навчання, інтерактивні електронні освітні ресурси, ергономіка, інформаційні технології, інформаційне освітнє середовище, вища дистанційна медсестринська освіта.

Розвиток та широке використання в освіті інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) неминуче спричинює розгляд їхнього техніко-технологічного спектра як ефективних засобів навчання. Сучасні комп'ютерні портативні та мобільні пристрої (комп'ютери, смартфони, планшети) з доступом до мережі Інтернет (3G, 4G, wi-fi) дають змогу оперативно працювати з різними інформаційними ресурсами (текст, графіка, відео, аудіо тощо), додатками, сервісами, зокрема й освітніми ресурсами, що утворюють електронне інформаційне освітнє середовище. Така технологія доступу до ресурсів та інструментів дозволяє переміщати робоче місце викладача і студентів не лише в межах освітньої установи, а й за його межами з реалізацією моделі взаємодії «інтерактивний електронний підручник у кожного студента» [1, 109]. Тому дистанційне навчання є новою формою професійної підготовки, технології якого трансформують освітній процес і роблять реальним постулат щодо активної участі студента у власній освіті (студент – суб'єкт освітнього процесу) [6, 149]. Дистанційне навчання є спеціально організованим, керованим, цілеспрямованим процесом взаємодії викладача і студентів, який спрямований на освоєння змісту освіти з використанням портативних комп'ютерних пристроїв і мережі Інтернет.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що зростаючу роль використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема інте-

ративних електронних освітніх ресурсів у дистанційному навчальному процесі, досліджують В. Биков, І. Булах, О. Гончарова, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Ключко, В. Лапінський, І. Мельничук, Н. Морзе, О. Співаковський та ін., Науковці підкреслюють, що зміна та вдосконалення змісту вищої освіти відбувається в різних напрямках, значущість яких змінюється з розвитком процесу інформатизації суспільства. Окремі аспекти багатогранної проблеми використання та створення інтерактивних електронних освітніх ресурсів досліджено в працях Н. Балик, В. Вембер, В. Івасика, М. Козяра, В. Олексюка, І. Роберт, Є. Смирнкової-Трибульської, Ю. Триуса та ін. Однак питання щодо використання інтерактивних електронних освітніх ресурсів у дистанційній професійній підготовці майбутніх магістрів сестринської справи залишаються дискусійними і потребують більш поглибленого вивчення, що визначено завданням нашого дослідження і метою написання цієї статті.

Сучасне електронне інформаційне освітнє середовище є системою суб'єктів освітнього процесу (викладача та студентів) і компонентів методичної системи навчання (цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання тощо) [9, 156]. Тому варто зазначити, що поняття сучасного електронного інформаційного освітнього середовища (ЕІОС) ширше, ніж поняття методичної системи навчання, оскільки охоплює комплекс взаємодіючих елементів і має властивості цілісності, синергетичності та ієрархічності. Окрім того, одним із ключових

компонентів сучасного ЕІОС є електронні освітні ресурси (ЕОР) – ресурси, представлені в електронно-цифровій формі й охоплюють структуру, предметний зміст і метадані про них [5, 34]. Електронні інформаційні ресурси є компонентом освітнього процесу, створеним із застосуванням інформаційних комп'ютерних технологій, які володіють інформаційним, автокорегуючим, оцінювальним, комунікаційним потенціалом або потенціалом, що провокує лакуарність і здатний вбудовуватися в освітню систему викладача-розробника і студента [7, 39]. Таким чином, ЕОР характеризуються як:

- електронні ресурси, що використовуються в освітніх цілях;
- освітні ресурси, які передбачають інтерактивність не як ознаку окремого класу ЕОР, а як необхідну дидактичну властивість, що виконує визначені дидактичні функції;
- ресурси, які відтворюються за допомогою електронних пристроїв;
- комп'ютерні засоби для досягнення цілей навчання, де комп'ютерні засоби розглядаються як закріплені в комп'ютерному середовищі знання і можливості автоматизованих способів вироблення, зберігання, передачі та використання інформації [2, 16];
- науково-педагогічні, навчально-методичні матеріали, представлені у вигляді електронних видань освітнього призначення або електронних засобів освітнього призначення, які реалізують дидактичні можливості ІКТ;
- сукупність електронних навчальних засобів, необхідних і достатніх для забезпечення освітнього процесу в межах методичної системи навчання;
- повноцінні й найбільш значущі засоби інформатизації освіти.

Отже, інтерактивні електронні освітні ресурси є інформаційними ресурсами освітнього призначення в електронному виді, що реалізують можливість негайного зворотного зв'язку в процесі спільного здійснення учасниками професійної підготовки (викладачами та студентами) операцій щодо збору, обробки, продукування та передачі навчальної інформації.

У практиці вищої професійної освіти застосовуються різні групи електронних ресурсів:

- *інформаційні* (сприяють формуванню навичок пошуку, вилучення необхідної інформації під час роботи з електронними журналами, презентаціями проектів тощо);
- *проблемні* (робота з електронними посібниками для дистанційного навчання);
- *імітаційні* (їхнє використання формує культуру асоціацій реальної та моделюючої діяльності, дозволяє вивчити найхарактерніші особливості на прикладі конкретної моделі);

- *технології міжперсонального обміну* (електронна пошта, теле-, відео-конференції);
- *мультимедіа-звіти* (результати дослідницької або проектної діяльності демонструються у вигляді електронних таблиць, баз даних, текстових звітів, електронних презентацій);
- *телекомунікаційні проекти* (реалізуються шляхом організації конференцій та форумів, Інтернет-фестивалів).

Для використання будь-яких інтерактивних електронних освітніх ресурсів у професійній підготовці майбутніх магістрів сестринської справи (МСС) необхідно підготувати або адаптувати освітній контент, ергономіка і дизайн якого дасть змогу комфортно освоювати зміст навчальних курсів. Грамотно і коректно підготовлений контент є основоположним компонентом інформаційного освітнього середовища, зорієнтованого на реалізацію освітнього процесу за допомогою ІКТ та застосування нових методів і форм навчання: електронного, мобільного, мережевого, автономного, змішаного, спільного навчання [10, 212].

Створення будь-якого ЕОР завжди обґрунтовано педагогічними умовами та методичними вимогами щодо навчального продукту. Так, С. Ареф (S. Arafteh) у процесі розробки технології створення ЕОР, виокремлює такі основні етапи:

- формування концепції електронного ресурсу, збір навчального матеріалу і його редагування, розробка форм контролю і підготовка тестів, практичних завдань для засвоєння матеріалу;
- програмна реалізація ЕОР;
- розробка мультимедіа компонентів, підготовка графічних, анімаційних матеріалів, запис звукових фрагментів, розробка користувальницького інтерфейсу, дизайну кнопок, розташування гіперпосилань;
- підготовка ЕОР до поширення і застосування в освітньому процесі.

На думку науковця, такий порядок роботи над створенням ЕОР дає чітке уявлення про розмежування функцій учасників команди створення ЕОР. Окрім того, автор зазначає, що особливу увагу необхідно звертати на дидактичні властивості ЕОР (інтерактивність, комунікативність, можливість подання навчальних матеріалів (текст, графіка, анімація, аудіо, відео) засобами мультимедіа, застосування комп'ютерного моделювання для дослідження освітніх об'єктів, а також автоматизація різних видів навчальних робіт [11].

Досліджуючи можливі шляхи застосування інтерактивних електронних освітніх ресурсів у професійній підготовці студентів, О. Солнишкова пропонує такий алгоритм їхнього створення:

- 1) розробка педагогічних цілей, завдань, рівня інтерактивності ЕОР;
- 2) підбір команди розробки інтерактивних ЕОР;
- 3) розподіл обов'язків між членами команди, позначення ієрархії команди, складання плану робіт;
- 4) визначення змісту і структури інтерактивного ЕОР;
- 5) підбір програмного забезпечення для розробки ЕОР;
- 6) підготовка прототипу інтерактивного ЕОР;
- 7) наповнення прототипу інтерактивного ЕОР теоретичними матеріалами і практичними завданнями;
- 8) розробка контрольно-оцінювального блоку ЕОР;
- 9) розробка дизайну інтерактивного ЕОР;
- 10) тестування пілотного варіанту інтерактивного ЕОР викладачами і студентами; виправлення недоліків за результатами тестування;
- 11) підготовка документів для реєстрації інтерактивного ЕОР;
- 12) розробка рекомендацій для використання інтерактивних ЕОР в освітньому процесі, запуск у тиражування і в процес навчання [8, 77].

Залежно від специфіки відображення інформації на портативному комп'ютерному пристрої і змісту ЕОР підбирається технологія його реалізації з урахуванням того факту, що контент повинен бути не лише змістовним і структурованим, а й зручним для читання з екрану пристрою. Робота з інформацією не повинна викликати труднощів у процесі перегляду матеріалів, що визначає ергономіку і технологічні вимоги щодо формату файлу ЕОР.

Якість відтворення ЕОР найбільшою мірою визначається технологією його підготовки. Технологічні обмеження для створення ЕОР зумовлені, передусім, специфікою портативних комп'ютерних пристроїв і пов'язані з необхідністю адаптації наданого контенту до екрану пристроїв. Тому важливо дотримуватися ергономічних вимог щодо підготовки ЕОР. Досліджуючи інноваційні технології навчання в умовах інформатизації освіти Р. Гуревич визначає ергономічність як загальний рівень зручності предмета, економії часу й енергії у використанні предмета, зручність і комфорт роботи з освітнім ресурсом на екрані портативного комп'ютерного пристрою [3, 149]. Саме тому в підготовці ЕОР необхідно враховувати такі ергономічні параметри:

- урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів: вимоги до характеристик кольору, буквено-цифрових символів і знаків, просторового розміщення інформації на екрані дисплея;

- урахування специфіки змісту (формули, графіка, відео, аудіо).

Визначимо оптимальні типи файлів для відображення навчальної інформації у дистанційній підготовці майбутніх МСС з урахуванням специфіки програмного забезпечення. Найпоширенішими є мультиплатформові універсальні типи файлів: (PDF – для комбінування текстової, графічної та табличної інформації; PPT – для презентаційного матеріалу; MP3 – для звукового супроводу; MP4 – для аудіо- та відеоматеріалів; SWF – для створення анімованих та інтерактивних завдань).

Відтак, ергономіка ЕОР повинна враховувати аспекти, що впливають на зручність взаємодії з електронним ресурсом:

- тип клавіатури (фізична, тачскрін);
- розширення і співвідношення сторін екрану;
- підтримка зміни орієнтації екрану;
- швидкість передачі даних (2G, 3G, 4G, wi-fi);
- операційна система комп'ютерного пристрою;
- можливості браузера (масштабування, підтримка Flash і AJAX);
- простота навігації (вертикальний скролінг, швидкий доступ до структури документа, керуючі кнопки та ін.).

Найперспективнішою формою розміщення ЕОР та організації доступу до них є технологія хмарного зберігання даних і застосування QR-кодів для доступу до файлів з паперових носіїв, оскільки хмарні технології дають змогу звертатися до їхнього вмісту незалежно від часу і місця розташування, шляхом розташування в мережі Інтернет та вбудованим модулям читання досить великої кількості форматів даних.

Водночас, принципи створення ЕОР повинні відповідати якостям і параметрам цих конструктивів, які закріплені в нормативних документах. На противагу існуючим тенденціям, котрі спрямовують розробників ЕОР на використання традиційних методичних схем, що по суті повторюють методичку існуючих підручників, у створенні ЕОР реалізується принцип максимальної інтерактивності, який орієнтує на організацію самостійної освітньої діяльності за допомогою інноваційних дидактичних технологій з комп'ютерною та мережевою (Інтернет) підтримкою.

Інтерактивний контент ЕОР, на думку В. Артеменко, є контентом, в якому здійснюються операції з його елементами: маніпуляції з об'єктами і втручання в процес функціонування медіакомпозицій, отримання студентами змістовних відгуків від ЕОР [1, 63]. Згідно з цим, у стандарті єдиних технічних вимог до ЕОР [4], виокремлюються чотири рівні форм інтерактивності та взаємодії студентів і контенту ЕОР:

- 1) умовно-пасивні (одностороння активність користувача з контентом);
- 2) активні (проста взаємодія користувача з контентом на рівні елементарних відповідей: вибір із непереміщуваних медіаелементів (наприклад, тест з варіантами відповідей у вигляді символьних рядків або зображень); переміщення об'єктів у робочій зоні, встановлення відповідностей елементів контенту; зміна компоновання інтерактивної мультимедіа композиції);
- 3) діяльнісні (конструктивна взаємодія користувача з контентом за заданим алгоритмом з контролем відхилень. Наприклад, контрольований експорт або імпорт медіаелементів в активне поле контенту з перевіркою відповідності певним умовам; переміщення об'єктів для встановлення їхніх співвідношень, ієрархій; об'єднання об'єктів задля зміни їхніх властивостей або одержання нових об'єктів, а також об'єднання об'єктів зв'язками з метою організації певної системи; контрольоване виконання послідовності дій щодо роз'яснення помилок на кожному кроці; декомпозиція об'єкта, який є складною багаторівневою системою; активізація елементів мультимедіа композиції шляхом вибору довільної комбінації різних параметрів);
- 4) дослідницькі (взаємодія користувача з контентом з можливістю отримання безлічі комбінацій / станів об'єктів / процесів, зокрема – не визначених заздалегідь).

Таким чином, структура інтерактивних ЕОР повинна створювати умови для ефективної самостійної роботи студентів щодо освоєння предметного змісту, приведення знань в систему, формування досвіду використання знань і вмінь у різних ситуаціях, тобто для освоєння різних видів і способів діяльності. Відтак, створення інтерактивних ЕОР повинно базуватися не на установці передачі готового знання (тим більше, що передати знання неможливо), а на герменевтичному підході, тобто організації умов для рефлексивної розумової діяльності, що сприяє збагаченню ментального досвіду студентів.

Інтерактивні ЕОР у професійній підготовці майбутніх МСС є оптимальною електронною формою засобів навчання, оскільки: акумулюють більшість дидактичних інновацій; відрізняються мобільною структурою; набір тематичних ЕОР забезпечує можливість створення гнучкої системи цілісного навчального курсу; інтегруються в кластерні комунікаційні технології з метою створення колективних інноваційних продуктів, що неможливо в процесі використання, наприклад, електронних підручників з їхньою закритою структурою і стабільним змістом.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці методичних матеріалів для використання у дистанційному навчанні майбутніх магістрів сестринської справи.

Список використаних джерел

1. Артеменко В. Б. Дистанційні технології та курси : створення і використання в освітній діяльності : [монографія] / В. Б. Артеменко. — Львів, 2008. — 295 с.
2. Бонч-Брусевич Г. Ф. Методика застосування технології SMART Board у навчальному процесі : навч. посіб. / Г. Ф. Бонч-Брусевич, В. О. Абрамов, Т. І. Носенко. — К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. — 102 с.
3. Гуревич Р. С. Інноваційні технології навчання в умовах інформатизації освіти : навч. -метод. посіб. / Р. С. Гуревич, М. М. Козяр, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Р. С. Гуревича — Львів : ЛДУБЖД, 2014. — 564 с.
4. Единые технические требования к электронным образовательным ресурсам // ЕТТ-2011. — Режим доступа : http://www.eir.ru/pdf/ett_11.pdf.
5. Козяр М. М. Віртуальний університет : навч. -метод. посібн. / М. М. Козяр, О. Б. Зачко, Т. Є. Рак. — Львів : Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2009. — 168 с.
6. Кременський Б. Г. Дистанційне навчання як педагогічна технологія : переваги та недоліки / Б. Г. Кременський // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Сер. : Педагогічні науки. — 2017. — Вип. 146. — С. 148—151.
7. Солнышкова О. В. Повышение эффективности подготовки студентов в процессе использования интерактивных электронных образовательных ресурсов: (на примере архитектурно-строительных направлений) : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Ольга Валентиновна Солнышкова. — Барнаул, 2014. — 188 с.
8. Солнышкова О. В. Применение интерактивных электронных образовательных ресурсов в процессе профессиональной подготовки студентов / О. В. Солнышкова. — Новосибирск : Сибстрин, 2016. — 172 с.
9. Томашевський В. М. Огляд сучасного стану систем дистанційного навчання / В. М. Томашевський, Ю. Л. Новіков, П. А. Камінська // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Сер. : Комп'ютерні технології. — 2011. — Вип. 148. — С. 146—157.
10. Шуневич Б. І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки : [монографія] / Б. І. Шуневич. — К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. — 365 с.
11. Arafah S. The implications of information and communications technologies for distance education: Looking toward the future. Final Report [Електронний ресурс] / S. Arafah. — Arlington, VA : SRI International, 2004. — URL : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.4829&rep=rep1&type=pdf/>.

References

1. Artemenko, V. B. (2008) Dystantsiini tekhnologii ta kursy : stvorennia i vykorystannia v osvitnii diialnosti [Distant technologies and courses: creation and use in educational activities]. Lviv, 295 [in Ukrainian].

2. Bonch-Brusievych, H. F. Abramov, V. O., Nosenko, T. I. (2007) *Metodyka zastosuvannya tekhnolohii SMART Board u navchalnomu protsesi* [Methodology of application of SMART Board technology in the educational process]. Kyiv: KMPU imeni B. D. Hrinchenka, 102 [in Ukrainian].
3. Hurevych, R. S., Koziar, M. M., Kademiia, M. Yu., Shevchenko, L. S. (2014) *Innovatsiini tekhnolohii navchannia v umovakh informatyzatsii osvity* [Innovative technologies of education in the conditions of informatization of education]. Lviv: LDUBZhD, 564 [in Ukrainian].
4. Edinyie tehnycheskie trebovaniya k elektronnyim obrazovatelnyim resursam [Unified technical requirements for electronic educational resources]. ETT-2011. Retrieved from http://www.eir.ru/pdf/ett_11.pdf [in Russian].
5. Koziar, M. M., Zachko, O. B., Rak, T. Ye. (2009) *Virtualnyi universytet* [Virtual University]. Lviv : Lvivskyi derzhavnyi universytet bezpeky zhyttiediialnosti, 168 [in Ukrainian].
6. Kremynskyi B. H. (2017) *Dystantsiine navchannia yak pedahohichna tekhnolohiia : perevahy ta nedoliky* [Distance learning as a pedagogical technology: advantages and disadvantages]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka*. — Bulletin of the Chernigiv National Pedagogical University named. T. G. Shevchenko, 146, 148—151 [in Ukrainian].
7. Solnyishkova, O. V. (2014) *Povyshenie effektivnosti podgotovki studentov v protsesse ispolzovaniya interaktivnykh elektronnykh obrazovatelnykh resursov: (na primere arhitekturno-stroitelnykh napravleniy)* [Increasing the efficiency of student preparation in the process of using interactive electronic educational resources: (on an example of architectural and construction directions)]. Master's thesis. Barnaul, 188 [in Russian].
8. Solnyishkova, O. V. (2016) *Primenenie interaktivnykh elektronnykh obrazovatelnykh resursov v protsesse professionalnoy podgotovki studentov* [Application of interactive electronic educational resources in the professional training of students]. Novosibirsk: Sibstrin, 172 [in Russian].
9. Tomashevskiy, V. M., Novikov, Yu. L., Kaminska, P. A. (2011) *Ohliad suchasnoho stanu system dystantsiinoho navchannia* [An overview of the current state of distance learning systems]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly*. — The scientific works of the Black Sea State University named after Petro Mohyla, 148, 146—157 [in Ukrainian].
10. Shunevych, B. I. (2005) *Dystantsiine navchannia v systemi vyshchoi osvity Yevropy ta Pivnichnoi Ameryky* [Distance learning in the higher education system of Europe and North America]. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskyi universytet», 365 [in Ukrainian].
11. Arafah, S. (2004) *The implications of information and communications technologies for distance education: Looking toward the future. Final Report*. Arlington, VA: SRI International. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.4829&rep=rep1&type=pdf/>.

Ястремская С. А. Интерактивные электронные образовательные ресурсы в дистанционной профессиональной подготовке будущих магистров сестринского дела

В статье рассмотрены теоретические аспекты создания интерактивных электронных образовательных ресурсов на основе моделей и технологий инновационной компьютерной дидактики: актуальность, принципы, нормативные свойства, типология. Отражено влияние интерактивных электронных образовательных ресурсов на развитие ряда компонентов системы высшего дистанционного медсестринского образования (содержание учебного материала, формы и методы организации деятельности студентов). Определены возможные варианты подготовки электронных образовательных ресурсов для использования в условиях дистанционного обучения с учетом эргономических и технических особенностей. Рассмотрены понятия «дистанционное обучение», «эргономика электронных образовательных ресурсов».

Ключевые слова: дистанционное обучение, интерактивные электронные образовательные ресурсы, эргономика, информационные технологии, информационная образовательная среда, высшее дистанционное медсестринское образование.

Yastremska S. Electronic resources of interactive education in distance professional education of prospective Masters of Science in Nursing

This article reviews the theoretical aspects for creation of electronic resources of interactive education based on the models and technologies of innovative computer-based didactics (relevance, principles, regulatory properties, and typology). The electronic resources of interactive education are regarded as information resources for educational purposes in electronic form, which implement the feasibility of immediate feedback as the members of the group participate in joint activities of collection, processing, producing and transfer of educational information. The paper explores such concepts as 'distance learning' and 'ergonomics of electronic education resources'. The ergonomics of electronic education resources is based on the aspects which define the ease of interaction with the electronic resource such as keyboard type, the resolution and aspect ratio of the screen, screen rotation support, data transfer rate (2G/3G/4G network or Wi-Fi), the operating system of the computer device, browser capabilities and the ease of navigation. The article reflects the influence of electronic resources of interactive education on the development of a number of components of the system of distance-based higher nursing education (the learning content and the formats/methods for organization of student activities). This paper depicts potential options for preparation of electronic education resources to be used in a setting of distance learning by taking

into account technical and ergonomic features. The development of electronic resources of interactive education is based on a hermeneutic approach (that is, creating conditions for reflective intellectual activity), which facilitates the enrichment of mental experience of the students. The use of electronic resources of interactive education in professional education of prospective Masters of Science in Nursing is an optimal electronic format of training aids. This is true for a number of reasons: accumulating the majority of didactic innovations, a distinctive agile structure, an option to build a flexible system of a comprehensive holistic training course and integration into cluster communication technologies to create collective innovative products.

Key words: distance learning, electronic resources of interactive education, ergonomics, information technology, informational education environment, distance-based higher nursing education.

Стаття надійшла до редколегії 15.12.2017

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 4 (59), грудень 2017

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 66,5.

Тираж 150 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:

Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського

54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24

тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15

e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.