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.

№ 3 (62)
вересень 2018

Том 2

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

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2018

УДК 37
ББК 74
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 9 від 29 листопада 2018 року)

Р Е Д А К Ц І Й Н А К О Л Е Г І Я:

Валерій БУДАК ректор МНУ імені В. О. Сухомлинського, академік НАПН України, доктор технічних наук, професор (голова редакційної колегії);

Тетяна СТЕПАНОВА декан факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);

Ірина КАРДАШ доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), кандидат педагогічних наук (відповідальний секретар).

Ч Л Е Н И Р Е Д А К Ц І Й Н О Ї К О Л Е Г І Ї:

Акматалі АЛІМБЕКОВ завідувач кафедри педагогіки Киргизо-Турецького університету «Манас» (м. Бішкек, Киргизька республіка), доктор педагогічних наук, професор;

Гульзаміра БАУБЕКОВА головний науковий співробітник Національної академії освіти імені Ібрая Алтинсаріна (м. Астана, Республіка Казахстан), доктор педагогічних наук, професор;

Алла БОГУШ завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Володимир ГЛАДИШЕВ професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук;

Барбара КЕДЗІЕРСЬКА професор Інституту Наук про виховання Краківського педагогічного університету імені Комісії національної освіти (м. Краків, Польща), доктор педагогічних наук, професор;

Василь КРЕМЕНЬ професор президент Національної академії педагогічних наук України, академік НАПН України, доктор філософських наук, професор;

Олександр ЛЯШЕНКО академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Олександра САВЧЕНКО головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Анатолій СИТЧЕНКО проректор із науково-педагогічної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;

Ірина СУРІНА завідувач кафедри соціології Поморська академія у Слупську (м. Слупськ, Польща), доктор соціологічних наук, професор;

Ольга СУХОМЛИНСЬКА головний науковий співробітник Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Олена ТРИФОНОВА завідувач кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;

Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор.

Р Е Ц Е Н З Е Н Т И:

Ірина КНЯЖЕВА професор кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, доктор педагогічних наук, професор;

Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО головний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент.

Н 34 **Науковий вісник** Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3 (62), вересень 2018. – Т.2. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. — 370 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, 2018

ЗМІСТ

ВІКТОРІЯ БАРКАСІ, ТЕТЯНА ФІЛІПП'ЄВА
Громадянське виховання – провідна тенденція виховання при підготовці вчителів у сучасної Великобританії 9

МАРІЯ БЕРЕГОВА Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: формування професійних компетенцій 14

ОЛЕНА БІДА, ОЛЬГА ШЕВЧЕНКО, ОЛЕКСАНДР КУЧАЙ
Інноваційні технології у фізичному вихованні і спорті 19

СВІТЛАНА БІРЮК, ІРИНА ДЕМИДОВА, ВЛАДА БІРЮК, НАТАЛЯ РЕШЕТІЛОВА
Визначення кваліфікаційного рівня українських стрибунів студентського віку у висоту 24

ЛЮДМИЛА БОРОВИК
Етапи дослідження процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України 28

ІГОР БУЦИК Обґрунтування критеріїв та показників сформованості дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії 34

АНТОНІНА ВІТЮК, НАТАЛІЯ НУЖНА
Метод проектів у дистанційному навчанні вищої математики 41

ТЕТЯНА ВАЙДИЧ Історико-етнографічні дослідження Івана Панькевича крізь призму педагогічної регіоналістики 47

НАТАЛІЯ ВАЛЬКО Стан реалізації Stem-освіти майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін у Європейському союзі 52

СЕРГІЙ ВОЛОШИНОВ Аналіз досвіду професійної підготовки фахівців морської галузі в Російській федерації 59

ВІКТОРІЯ ГАЛУЩЕНКО
Шляхи оптимізації корекційно-логопедичної роботи з розвитку емоційної лексики у дітей із ЗНМ 64

НАДІЯ ГОЛУБИЦЬКА Діагностика ставлення майбутніх учителів музики до проблеми формування етнопедагогічної культури у процесі фахового навчання 69

ОЛЬГА ДЕМ'ЯНЕНКО Методологічний аспект проблеми формування професійної мобільності студентів у полікультурному освітньому процесі 72

НАТАЛЯ ДЕРСТУГАНОВА
Специфіка підготовки майбутніх бакалаврів з теології у педагогічній теорії: ключові поняття 77

А. З. ДЖУМЕЛЯ Результати впровадження організаційно-методичної системи формування пластичного інтонування майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії 82

АННА ДОБРОВОЛЬСЬКА
Професійне самовизначення майбутніх лікарів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання медичній інформатиці 86

ОЛЬГА ЗАВИДІВСЬКА Особливості формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок майбутніх менеджерів на засадах соціалізації 97

ЛЮДМИЛА ЗАГОРОДНЯ
Принципи формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти 102

СВІТЛАНА ЗАСКАЛЄТА
Активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови ... 108

АНЖЕЛІКА ІВЕРШИНЬ
Педагогічні умови становлення суб'єктності студентів майбутніх вихователів у художньо-творчій діяльності ... 112

ЮАНЬ КАЙ — Методичні аспекти формування виконавської стабільності майбутнього вчителя музики у контексті регулятивно-емоційного компоненту ... 117

ІРИНА КАЗАНЖИ — Формування гуманно-творчого потенціалу майбутніх фахівців початкової освіти у позаурочній роботі ... 123

ДМИТРО КИСЛЕНКО — Критерії, показники та рівні підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності та безпеки ... 127

ТЕТЯНА КОБИЛЯНСЬКА
Професійна діяльність психолога освітнього закладу у порівнянні з суміжними видами діяльності ... 135

ЮЛІЯ КОБИЛЯНСЬКА — Проблема національно-культурної ідентичності старшокласників в умовах глобалізації ... 141

ОЛЕНА КОВТУН — Формування рефлексивної позиції майбутніх перекладачів у фаховій підготовці ... 145

МИКОЛА КОЗЯР, ОЛЕКСІЙ ПАРФЕНЮК
Аналіз сутності поняття «графічна компетентність» у системі підготовки майбутнього бакалавра галузевого машинобудування ... 151

АЛЛА КОЛЕСНИК — Соціально-педагогічна проблема важковиховуваності дітей ... 157

ВІКТОРІЯ КОРНЕЩУК
Напрями підвищення ефективності професійної підготовки соціальних працівників у ЗВО ... 161

НАТАЛІЯ КОХАНОВА — Нормативно-правове забезпечення навчання англійської мови учнів початкової школи Польщі ... 165

ОЛЕКСІЙ ЛИСТОПАД — Розвиток креативності студентів при вивченні навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті» ... 172

ВЕЙ ЛІМІН — Діагностика вокальної підготовки магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів ... 178

АННА ЛЯКІШЕВА — Соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства: дефініція понять ... 183

РИММА МАЙБОРОДА
Професійна мобільність викладача як складова соціального капіталу ... 189

ЮЛІЯ МАЛЕЖИК
Аналіз навчально-методичного забезпечення з образотворчого мистецтва в загальноосвітніх школах України другої половини ХХ століття ... 193

ІРИНА МАНЬКУСЬ, ЛЮДМИЛА НЕДБАЄВСЬКА, РОМАН ДІНЖОС
Підготовка фахівців в ЗВО: інновації в методах і формах ... 199

К. О. МАТВІЙЧУК — Роль вправ у формуванні діафрагмального дихання на початковому етапі роботи з молодшими школярами ... 205

В. МИКОЛАЙКО — Інформаційно-комунікаційні технології підтримки у продуктивному навчанні фізики в основній школі ... 209

ІРИНА МОЗУЛЬ — Стан сформованості готовності майбутніх учителів до навчання природознавства в початковій школі ... 215

ІЛЬДІКО ОРОС — Подібні та відмінні ознаки освіти дорослих країн ЄС (Франції, Німеччини, Данії, Бельгії, Угорщини) та англомовних країн (США, Канади, Великої Британії) ... 223

ОЛЕНА ПАСІЧНИК — Змішане навчання як форма ефективної організації іншомовної освіти на немовних спеціальностях ЗВО ... 231

ОЛЕКСАНДР ПЕЧКО, МИКОЛА ГОРОБЕЙ, ЮЛІЯ КОЗЕРУК
Аспекти кінезіологічної компетентності у формуванні культури здоров'я студентів ... 235

ЄВГЕН ПІДЛІСНИЙ Правова культура суспільства, особистості та соціальної групи ... 241
ЄВГЕН ПЛІСКО Діагностика особистості неповнолітнього правопорушника в пенітенціарних установах другої половини ХХ століття ... 247
ТЕТЯНА ПОТАПЧУК Формування цінностей сімейного виховання старшокласників у процесі вивчення української літератури ... 252
ЛІЛІЯ РЕБУХА Методологічні підходи до фундаменталізації професійної освіти майбутніх соціальних працівників ... 258
НАТАЛІЯ РОМАНЧУК Теоретичні засади та практичні аспекти реалізації компетентнісного підходу у вищих технічних закладах освіти ... 263
НАТАЛІЯ РОМАНЧУК, ОЛЕКСАНДР ГАЙША, НАТАЛІЯ РОМАНЧУК Реалізація інформаційно-комунікаційних технологій навчання в процесі викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти ... 267
ЯНА РУЖЕВИЧ Формування особистісної мобільності студентів у кроскультурній взаємодії засобами зарубіжної літератури ... 273
ЛЮДМИЛА РУСАЛКІНА Специфіка іншомовної професійної підготовки майбутніх лікарів в умовах закладів вищої освіти ... 278
НАТАЛІЯ САВІНОВА Проблеми підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища ... 283
ВІКТОРІЯ САВЧЕНКО Застосування інноваційних технологій у системі неперервної освіти вчителів фізичної культури Нової української школи ... 288
ОЛЕКСАНДР САВЧИН Сучасні педагогічні підходи щодо формування умінь будувати розповіді різного типу в дітей старшого дошкільного віку ... 292
ІРИНА СЕРЕДА Особливості застосування педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі ... 298
СВІТЛАНА СИТНЯКІВСЬКА Характеристика базових конструктів моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі ... 303
ОЛЕКСАНДР СОЛТИК Роль науково-педагогічних працівників у процесі формування професійної надійності майбутніх вчителів фізичної культури ... 309
ОКСАНА ТКАЧ Вивчення особливостей раннього розвитку дітей з перинатальною патологією ... 314
ТРУБАВІНА ІРИНА Материнознавство в соціально-педагогічній діяльності: інтегрована навчальна дисципліна у закладах вищої освіти ... 318
НАТАЛІЯ ХРОМЧЕНКОВА Особливості професійної відповідальності майбутніх журналістів ... 327
ЯН ЦЗЮНЬ Критеріальна визначеність сформованості інформаційної культури майбутніх учителів музики ... 332
КАТЕРИНА ШАПОЧКА Лінгводидактичні принципи навчання іноземних мов молодших школярів із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища ... 336
НАТАЛІЯ ШКОЛЯР Модель формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів у процесі професійної підготовки ... 341
ЮЛІЯ ШПАЛЯРЕНКО Особливості впровадження спецкурсу з формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи ... 347
ОКСАНА ШУКАТКА Нормативно-правова база України щодо сприяння здоров'язбереження молоді ... 353
СВІТЛАНА ЯКИМЕНКО Формування світогляду першокласників у інноваційному інтегрованому освітньому просторі нової української школи ... 358
ЛІ ЯН Рівні сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії ... 364

CONTENTS

BARKASI V. V., FILIPPEVA T. I.
Sitizenship learning as a leading trend of a would-be teacher education in modern Great Britain ... 9

BEREHOVA M. Training of the future special educators for work in an inclusive environment: the formation of professional competences ... 14

BIDA O.A. SHEVCHENKO O. V., KUCHAY A. V.
Innovative technologies in physical education and sports ... 19

BIRUYK S., DEMYDOVA I., BIRUYK V., RESHETILOVA N.
Definition of qualification level of Ukrainian high jumpers of student age ... 24

BOROVYK L. Stages of the study of the process for formation of psychological and pedagogical competency of future officers of the state border service of Ukraine ... 28

BUTSYK I. Criteria and indicators substantiation of research competence of specialists from agricultural engineering ... 34

VITYUK A. V., NUZHNAYA N. V.
Method of projects in distance learning of higher mathematics ... 41

VAIDYCH T. Ivan Pankevych's Historical and Ethnographical Studies through the Prism of the Pedagogical Regionalistics ... 47

VALKO N. Implementation STEM-education of future teachers of natural mathematical disciplines in the European union countries ... 52

VOLOSHINOV S. A. Analysis of the experience of training specialists in the maritime industry in the Russian Federation ... 59

GALUSCHENKO V. I. Ways to optimize the correction-logopedic work on the development of emotional vocabulary in children with general hypoplasia of speech ... 64

GOLUBITSKA N. Diagnostics of the attitude of future music teachers to the problem of the formation of ethno-pedagogical culture in the process of professional training ... 69

DEMIANENKO O. E. Methodological aspect of the problem of the students' professional mobility formation in the multicultural educational process ... 72

DERSTUHANOVA N. Training of future bachelors of theology in pedagogical theory: key concepts ... 77

DZUMELYA A. Z. Results of implementation of the organizational-methodical system for formation of plastic installation of future teachers of music art and choreography ... 82

DOBROVOLSKA A. Professional self-determination of future doctors in the process of formation of the IT competence during teaching Medical Informatics ... 86

ZAVYDIVSKA O. Features of formation of health-oriented management skills of future managers on the basis of socialization ... 97

ZAHORODNIA L. Principles of master's readiness formation to ensuring of the educational process quality in the preschool institutions ... 102

ZASKALETA S. H. Organiation of independent cognitive activity of stdents in foreign language classes ... 108

IVERSHIN A. G. Pedagogical conditions of becoming subjectivity of students of future teachers in the artistic and creative activities ... 112

Yuan Kai. Methodical aspects of future music teacher performance stability forming in the context of regulatory and emotional component ... 117

KAZANZHY I. Formation of future primary education specialists humanistic and creative potential in extracurricular work ... 123
KYSLENKO D. P. Criteria, indicators and levels of training of future specialists in security activities ... 127
KOBYLIANSKA T. V. Professional activity of the psychologist of educational institutions by comparison of intermediate activities ... 135
Kobylyanska Y. The problem of national and cultural senior students identity in globalization conditions ... 141
KOVTUN O. V. Formation of the reflexive position of future translators in the process of professional training ... 145
KOZIARM., PARFENYUK A. Analysis of the concept of the concept of «graphic competence» in the preparation of the future bachelle of the machine building equipment ... 151
KOLESNIKA. G. Socio-pedagogical problem of raising difficult children ... 157
KORNESHCHUK V. The directions of increasing the effectiveness of vocational training of social workers in higher education institutions ... 161
KOKHANOVA N. Normative-legal support of teaching of English language in primary school of Poland ... 165
LYSTOPAD O. Development of students creativity in the process of study of «New information technologies in preschool education» discipline ... 172
VEY LIMIN Diagnostics of vocal training of masters faculties of arts of pedagogical universities ... 178
LYAKISHEVA A. V. Socio-pedagogical support of motherhood and childhood: definition of concepts ... 183
Mayboroda Rymma V. Professional mobility of a teacher as a component of social capital ... 189
MALEZHIK Y. N. Analysis of educational and methodological providing from educational art in the general schools of Ukraine of the second half of the 20th century ... 193
MANKUS I. V., NEDBAYEVSKA L. S., DINZHOS R. V. Preparing future teachers institutions of higher education: innovations in the methods and forms ... 199
K.O.MATVIYCHUK Role of rights in formation of diafragmal spirit on the first stage of working with more schools ... 205
MYKOLAIKO V. Informational and communicational technologies of support in a productive teaching of physics in the secondary school ... 209
MOZUL I. The forming state of future teachers' readiness to studying of natural sciences at primary school ... 215
OROS I. I. Similar and variable changes in adult education of EU countries (France, Germany, Denmark, Belgium, Hungary) and the english-speakingcountries (USA, Canada, Great Britain) ... 223
PASICHNYK O. Blended learning as an efficient method of foreign language teaching of nonlinguistic students in Higher Educational Establishment ... 231
PECHKO O., GOROBEY M., KOZERUK Y. Aspects of kinesiological competence in shaping a student health culture ... 235
PODLESNY Y. V. Legal culture of the company, personality and social groups ... 241
PLISKO E. Diagnosis of the individual juvenile offender in the penitentiary institutions of the second half of the twentieth century ... 247
POTAPCHUK T. V. Forming the values of family education for older students in the study of the ukrainian literature ... 252
REBUKHA L. Z. Methodological approaches to the fundamentalization of professional education of future social workers ... 258
ROMANCHUK N. Theoretical principles and practical aspects of realization of competence approach in higher technical educational institutions ... 263

ROMANCHUK N., GAISHA O., ROMANCHUK N.
Realization of information and communication technologies in teaching higher mathematics in higher technical educational institutions ... 267

RUZHEVYCH Y. Forming personal mobility students in cross-cultural interaction by means foreign literature ... 273

RUSALKINA L. Specificity of foreign language professional preparation of future physician in the conditions of higher education institutions ... 278

SAVINOVA N.V. Problems of training future teachers-speech therapists to work in conditions of developing active-game environment ... 283

SAVCHENKO V. A. Application of innovative technologies in the system of continuing education of teachers of physical culture of the new Ukrainian school ... 288

SAVCHIN A. M. Modern pedagogical approaches on forming of abilities to create the stories of different type for the children of senior preschool age ... 292

SEREDA I. V. Features of the application of pedagogical technologies in the correctional-educational process ... 298

SITNYAKOVSKAYA S. Characteristics of basic constructs of a model of professional training of future social sphere specialists on a bilingual basis ... 303

SOLTYK O. The Role of Academic and Pedagogical Staff within the Process of Formation of Professional Reliability of Teachers of Physical Education ... 309

TKACH O. M. Studying features of early development of children with perinatal pathology ... 314

TRUBAVINA I. M. Maternity knowledge in social and pedagogical activity: integrated educational discipline in higher education establishments ... 318

KHROMCHENKOVA N. Professional responsibility of future journalists ... 327

YAN ZSYUN Critical determination of informational culture of future teachers of music ... 332

SHAPOCHKA K. Language and didactic principles of foreign language teaching to students with special educational needs under inclusive educational environment ... 336

SHKOLIAR N. Model of formation of terminological competence of future graphic designers in the specialist training process ... 341

SHPALIARENKO Y. Implementation features of the special course on the future primary school teacher's formation of civic competence ... 347

SHUKATKA O. Normative-legal basis of Ukraine on the promotion of youth health saving ... 353

YAKYMENKO S. Formation of the outlook of first-graders in the innovative integrated educational space of the New Ukrainian school ... 358

LI YAN Levels of multiple scenarious lifes of future teachers of music and choreography ... 364

УДК 371.4

Вікторія БАРКАСІ

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: vvbarkasi@gmail.com

Тетяна ФІЛІПП'ЄВА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: filippjeva@gmail.com

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ – ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ ВИХОВАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНОЇ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Модернізація вищої вітчизняної школи, яка спрямована також на реалізацію принципів Болонської декларації, вимагає від професійної педагогічної освіти оновленої структури підготовки вчителя. Вона повинна бути зорієнтована на високу якість освіти, на розвиток мобільності, активності, самостійності майбутніх учителів, які здатні здійснювати громадянське виховання. Вивчення та узагальнення британського досвіду підготовки вчительських кадрів, в основу якої покладена ідея виховання справжніх громадян, дозволяє отримати адекватне уявлення про загальні тенденції підвищення якості підготовки вчителів в світі, характер існуючих проблем і шляхи їх вирішення, буде сприяти мінімізувати можливі негативні наслідки і помилки.

Ключові слова: громадянське виховання, сучасний вчитель, українська національна ідея, модернізація вищої вітчизняної школи, досвід розвитку освіти в Великобританії.

Сучасна економічна та соціокультурна тенденції розвитку нашої країні як демократичної держави пред'являє принципово нові вимоги до здійснення освіти та підготовки вчителя, тому що саме вони повинні вирішити задачу формування нових ціннісних орієнтирів у підростаючого покоління. Нові тенденції розвитку освіти зумовили необхідність перегляду ряду базисних для громадянського суспільства цінностей і понять, які передбачають відкритість, демократичність, відповідальність громадян і свободу вибору, тому громадянське виховання стає провідною тенденцією освіти.

«Для України, як поліетнічної держави, громадянське виховання покликане сприяти формуванню її соборності, яка є серцевиною української національної ідеї. Саме на ґрунті демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України з метою розбудови й удосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства. Відтак, актуальними є наукове обґрунтування і практичне забезпечення нової, за своєю сутністю, системи громадянського виховання, мета якого – сформувати в молоді комплекс громадянських якостей, глибоке розуміння ними належності до українського народу, до своєї Батьківщини, внутрішню потребу й готовність відстоювати та захищати її інтереси, реалізовувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення української держави» [2, 62–63]. Отже, підготовка сучасного вчителя передбачає формування таких його якостей як здатність до підтримки особистісного та індивідуального розвитку кожного учня і вихованця, і одночасно готовність до забезпечення якості освіти, яке задовольняє запити як особистості, так й суспільства і держави.

Модернізація вищої вітчизняної школи, яка спрямована також на реалізацію принципів Болонської декларації, вимагає від професійної педагогічної освіти оновленої структури підготовки вчителя. Вона повинна бути зорієнтована на високу якість освіти, на розвиток мобільності, активності, самостійності майбутніх учителів, які здатні здійснювати громадянське виховання. Як підкреслює М. Гурій, посилена увага до проблем громадянського виховання зумовлена також тенденціями європейської інтеграції. Єдиний європейський освітньо-виховний простір стає для України суспільно значущим і актуальним. При цьому кожна країна розробляє і впроваджує власну стратегію громадянського навчання й

виховання підростаючого покоління у третьому тисячолітті. Європейський вибір України означає необхідність критичного осмислення і творчого використання досвіду європейського суспільства, особливо у сфері освіти» [1, 3].

У рамках Болонського процесу відбувається уніфікація національних освітніх стандартів та вдосконалення технологій навчання, тому кожна нація прагне збагатити свій історично напрацьований освітній потенціал, що включає активне вивчення традиційного і інноваційного досвіду організації та змісту освіти в інших країнах. Тенденція інтеграції передбачає розвиток системи безперервної освіти, фундаментальної і цілісної освіти, створення різноманітних напрямків навчання, завдяки чому освіту можуть здобувати різні соціальні, професійні і вікові групи населення через реалізацію нової парадигми – «вчення через все життя» (lifelonglearning).

У зв'язку з цим питання про професійну підготовку вчителя, спроможного забезпечити навчання та виховання справжніх громадян нашої країни, набуває особливої уваги. Найбільш важливими умовами забезпечення ефективності процесу навчання і виховання є в даний час особистість вчителя, його професійна компетентність, соціальна зрілість і духовне багатство, які набудуть належний розвиток через діалогічність взаємодії між національними системами підготовки педагогічних кадрів європейських країн. Такого виду комунікація є умовою їх успішного інтегрування в рамках єдиного освітнього простору Європи.

Проблема підвищення якості громадянського виховання у вітчизняній системі освіти актуалізувалася в останні роки. Ця тенденція відображена в уведенні відповідних понять в нормативні документи, а також розвитку відповідних інституційних механізмів, що забезпечують діагностику і управління якістю. Українська педагогічна наука і освітня практика шукають шляхи забезпечення якості освіти шляхом осмислення інтеграційних процесів, що відбуваються в європейській освіті.

Значний особистий вклад у вивчення проблеми громадянської освіти та виховання внесли вітчизняні вчений Н. Абашкіна, А. Алексюк, О. Бенци, Г. Ващенко, О. Вишневський, П. Ігнатенко, В. Іванчук, Н. Косарєва, О. Кошолап, Л. Крицька, А. Макаренко, Т. Пантюк, В. Поплужний, М. Рагозін, А. Сбруєва, Н. Скотна, В. Струманський, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін. На сьогодні в багатьох зарубіжних країнах освітні системи реформовано з метою удосконалення навчально-виховного процесу, підвищення кваліфікаційного рівня та фахової підготовки педагогів та забезпечення процесу безперервної освіти. Як було зазначено, у сучасних умовах європейська освіта базується на принципах демократії та гуманізму. Активна педагогічна дія у такому напрямку сприяє формуваннюдуже важливих рис особистості, необхідних для виховання громадянина демократичного суспільства. Це таки риси як толерантність, активна громадянська позиція, пріоритет загальнолюдських цінностей, повага до закону, прагнення до соціальної гармонії тощо. Людина, яка володіє такими якостями – це образ особистості сучасного українського суспільства. Отже, становлення освіченої, відповідальної, вільної особистості необхідно для утвердження громадянського суспільства.

Основними цінностями громадянської освіти вчені вважають: демократію, відповідальність, толерантність, повагу, рівність, громадянськість, суверенітет особи, повагу до приватної власності, самовідповідальність, правову свідомість, права, свободи і обов'язки людини, ставлення до праці. На основі аналізу досліджень визначено такі складові громадянської освіти: знання, уміння, компетенції, цінності й установки, які набуваються у процесі громадянознавчої освіти. Громадянськість охоплює внутрішню свободу і повагу до державної влади, почуття самоповаги та культуру міжнаціонального спілкування.

Однією з найстаріших в Європі систем підготовки та перепідготовки вчителів є система Великобританії, у якої громадянське виховання є однією з важливих частин, тому вона представляє особливий інтерес для вітчизняної педагогічної науки і практики. Особливості британської педагогіки та проблему формування громадянина у Великій Британії досліджували Н. Балацька, Б. Вульфсон, Т. Гоббс, О. Джуринський, Г. Єгоров, Д. Кін, А. Колодій, М. Лещенко, Т. Мор, Т. Пейн, С. Позняк, М. Тадеєв, Д. Толанд, М. Триняк, А. Фергюсон та ін., які у своїх працях аналізували сутність, зміст, завдання громадянського виховання та ставили перед особистістю вимоги щодо служіння суспільству.

Робота в області неперервної педагогічної освіти, яка спрямована на формування громадянської позиції учнів, здійснюється у Великобританії протягом багатьох років. Також широка теоретична і практична база для розвитку нових підходів у цій сфері забезпечує участь Великобританії у різних міжнародних проектах. Актуальність дослідження британської системи якісної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для української педагогіки зумовлена тім фактом, що при незмінному збереженні національних пріоритетів, її модель розвивалася в руслі загальноєвропейських і загальносвітових тенденцій і

вирішувала багато однакових для багатьох країн світу проблем підготовки вчительських кадрів. Отже, вивчення та узагальнення британського досвіду підготовки вчительських кадрів, в основу якої покладена ідея виховання справжніх громадян, дозволяє отримати адекватне уявлення про загальні тенденції підвищення якості підготовки вчителів в світі, характер існуючих проблем і шляхи їх вирішення, буде сприяти мінімізувати можливі негативні наслідки і помилки.

Великобританія має багатовікові освітні традиції, але система підготовки вчителів, а також впровадження громадянської освіти зокрема, сформувалася в Великобританії лише в минулому столітті. На сучасному етапі Великобританія йде по шляху реформування і вдосконалення системи освіти і особлива увага приділяється при цьому системи підготовки вчителів. У реалізації принципів, заявлених в Болонській декларації, Великобританія стала однією з перших країн, однак водночас вдало зберегла специфіку національної системи вищої професійної освіти, в тому числі підготовки вчителів. Відмінною рисою є при цьому поширення своїх освітніх традицій на загальноєвропейському рівні.

Для української педагогічної науки і практики становить інтерес пошук відповідей на такі питання, як індивідуалізація у підготовці вчителів у Великобританії, забезпечення безперервність педагогічної освіти, розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів, а також, відповідно до болонської моделі, реалізація компетентнісного підходу і забезпечення якості підготовки вчителів.

У Великобританії, як і в нашій країні, за останні роки відбулися значні зміни в освітній політиці британського уряду, що спричинило низку реформ у сфері підготовки педагогічних кадрів. Основні проблеми, які повинні отримати рішення завдяки реформам, невідповідність змісту університетських програм підготовки вчителів реальним потребам шкіл, відхід з професії на старті кар'єри або під час навчання, проблема залучення на роботу у школи кращих випускників та ін. Британські фахівці звернулися до успішного досвіду вирішення цих питань до таких країн, як Фінляндія і Південна Корея, де існують високі стандарти відбору абітурієнтів і підготовки такої кількості вчителів, яка дійсно необхідного на ринку праці. Отже, одним з цільових орієнтирів реформи для британського департаменту освіти в галузі підготовки вчителів стало посилення відбору абітурієнтів, перш за все з метою відбору в професію людей, здатних і готових стати успішними вчителями. Це покликане підвищити статус вчительської професії і залучити в неї найбільш здібних кандидатів.

На думку британських фахівців, основні здатності і риси, які повинні складати базу для відбору на посаду вчителя є перш за все це добре знання предмета викладання, а також розумові, комунікативні та організаторські здатності. Не менш важливими є особистісні характеристики вчителів, такі, як стійка прихильність своїй справі, наполегливість і мотивація до навчання і вчення, високий рівень грамотності і сформованість навичок міжособистісного спілкування, чітка громадянська позиція, тобто, ідея полягає в тому, щоб з самого спочатку не приймати на педагогічні спеціальності тих абітурієнтів, хто не володіє зазначеними характеристиками. Сучасна англійська педагогіка в останні десятиліття має гуманістичну спрямованість. В її центрі – цілісна особистість, яка прагне до повної реалізації своїх можливостей. Процес виховання орієнтований на формування особистісної зрілості учнів, розвиток колективних відносин, на розуміння учнями своєї ролі в суспільстві, ставлення до нього і до своєї держави. Підготовка вчителів до роботи в такому напрямку потребує від нього здобуття знань та навичок для використовування всього комплексу навчально-виховних заходів, який є школою громадянськості і патріотизму для школярів. Сьогодні у Великобританії здійснюється нова реформа школи, в рамках якої обговорюється проблема військово-патріотичного виховання, тому що Міністерство освіти Великобританії приділяє особливу увагу вихованню патріотизму юних британців. У 2006 році впродовж шести місяців у середніх школах країни проходив педагогічний експеримент з метою вивчення стану та можливостей цілеспрямованого громадянського виховання у школах та підготовці шкільних вчителів до такої роботи. У шкільній програмі, розрахованої на учнів від 11 до 16 років, з'явився обов'язковий предмет з основ громадянства. Нова дисципліна повинна була підвищити громадянську самосвідомість підлітків, пояснити їм важливість демократії і свободи слова, а також дозволити підліткам-мусульманам незалежно від того, звідки вони приїхали і який життєвий досвід мають, глибше інтегруватися в британське суспільство. Зараз у Великобританії в шкільну освіту введені факультативи з громадянської освіти. На сьогодні громадянська освіта у Великобританії стала обов'язковою, і уроки громадянства в Великобританії є обов'язковими для учнів 11–16 років. Шкільний предмет «Права і обов'язки громадянина» став частиною шкільного навчального плану. Головну увагу на уроках з цього предмету приділяється

тому, що означає бути жителем Великобританії, а також таких цінностей, як толерантність і правосуддя. Отже, відповідно до реалізації такої мети велася активна підготовка нових вчителів предмета «Права і обов'язки громадянина». Сьогодні у Великобританії здійснюється нова реформа школи, в рамках якої обговорюється проблема громадянського та патріотичного виховання.

У рамках однієї статті неможливо розглянути всю палітру сучасних напрямків і методів підготовки вчителів до громадянського виховання у Великобританії, але варто розглянути також на наш погляд найсучаснішу і дієву форму на сьогоднішній день як медіаосвіта майбутнього вчителя. З огляду на завдання громадянського виховання школярів, формування в них медіаобізнаністі і медіаграмотності, що зазначається в документах ЮНЕСКО, в Концепції впровадження медіаосвіти України, в значній мірі зростає потреба в медіакомпетентному вчителі. Тому досвід підготовки вчителів Великобританії у цьому напрямку є дуже важливим та цінним для нашої системи освіти [6, 240]. Реалії сьогодення та майбутнє в значній мірі залежать від фахівців, які повноцінно сприймають і вміють здійснити відбір безпечної і особистісно значущої медіаінформаці. Таки фахівці критично осмислюють, аналізують і оцінюють її, висловлюють власну незалежну позицію щодо будь-яких медіатекстів, створюють власні медіатексти, творчо використовують їх у своїй професійно-педагогічної діяльності, вчаться різним формам комунікації за допомогою технічних засобів. Зазначені риси стосуються медіакомпетентності і медіакультури особистості, яка забезпечує, як розуміння того, як медіатексти допомагають пізнавати світ в різних соціальних, економічних і політичних ситуаціях [8, 164]. З огляду на завдання громадянського виховання школярів, формування в них медіаобізнаністьі медіаграмотності, в значній мірі зростає потреба в медіакомпетентном вчителя [4]. Провідною концепцією шкільної та вищої освіти Великобританії стала педагогіка прагматизму, тобто набуття корисних для життя знань, практичних умінь і навичок. Медіаосвітні компоненти включені насамперед в предмети гуманітарного циклу. Наприклад, на заняттях з курсу «Методика навчання англійської мови та літератури» студентам пропонують вивчення театрального мистецтва і засобів масової інформації. Для майбутніх учителів важливі вміння читати, аналізувати повідомлення в засобах масової інформації, створювати тексти публіцистичних жанрів; використовувати під час викладання англійської мови в школі медіа технології (вміти залучати учнів до випуску шкільної газети, переглядати кіно та відеорепортажі тощо). Тому в центрі сучасної британської моделі медіаосвіти – громадянське навчання (англ. citizenshiplearning), спрямоване на розвиток у школярів активної громадянської позиції в результаті критичного аналізу медіатекстів політичної та соціокультурної спрямованості. Сучасне медіаосвіта «по-англійськи» – це процес освіти і розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації, що сприяють формуванню культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, а також процесу навчання різним формам самовираження за допомогою медіа. Отже, в статті зроблена спроба розглянути можливість використання передових технологій виховання громадянськості на прикладі передового досвіду Великобританії. Подальша робота передбачає ретельний аналіз і відповідні висновки стосовно використання новаторських підходів у цьому напрямку в підготовці українського вчителя до виховання відданих громадян нашої країни.

Список використаних джерел

1. Гурій М. О. Громадянське виховання старшокласників у Великій Британії: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Марія Олександрівна Гурій. – Дрогобич : Б.в., 2008. – 20 с. – На укр. яз. С. 3.
2. Егрешій Б. Д. Громадянське виховання в сучасному вимірі. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17-18 травня 2018 р., Мукачево / Ред.кол. : Т.Д. Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2018. – 536 с. С. 62-63.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. – [Електронный ресурс] : Доступ з: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [Електронный ресурс] : Доступ з: http:irpin-vschool.org.ua/images/site/pro-shkolu/normatyvno-pravova-baza/Koncepcija-gromadjanskogo-vyhovannja-osobystosti.pdf
5. Кузьменко Ю. В. Роль громадянського виховання у формуванні національно свідомої учнівської молоді / Ю. В. Кузьменко // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 2. – С. 21-24.
6. Семеног Е. Н. Медиаобразование будущего учителя в высшей филологической школе: опыт зарубежья и Украины / Е. Н. Семеног // /Вектор науки. – 2013. – №1 (12). – С. 239-242.

References

1. Gury, M. O. (2008). Gromadyanske vihovannya starshoklasnikiv u Velskiy Britanii [sitizenship learningof senior pupils in Great Britain]. Drogobich, 20.
2. Egreshiy,B.D. (2018). Gromadyanske vihovannya v suchasnomu vimiri. II All-Ukrainian conference, Mukachevo (Ukraine), P.62-63.
3. Koncepcija vprovadgennya mediaosvity v Ukraini. Available at:http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
4. Koncepcija-gromadjanskogo-vyhovannja-osobystosti. Available at: irpin-vschool.org.ua/images/site/pro-shkolu/ normatyvno-pravova-baza
5. Kuzmenko U. V. (2013). Rol gromadjanskogo vyhovannja u formuvanni nacionalnoy svidomosti uchnivskoy molodi [The role of sitizenship learningin the formation of pupils' youth national consciousness]. Taurian Journal of Education, 2, 21-24.
6. Semenog E. N. (2013). Media obrazovaniye buduschego uchitelya v vishey filologicheskoy shkole: opit zarubejyai Ukraini [Media education of the future teacher in the higher philological school: the experience of foreign countries and Ukraine]. Science vector, 1(12), 239-242.

Баркасі В. В., Філіпп'єва Т. І. Гражданское воспитание – ведущая тенденция воспитания при подготовке учителей в современной Великобритании

Модернизация высшего отечественной школы, которая направлена также на реализацию принципов Болонской декларации, требует от профессионального педагогического образования обновленной структуры подготовки учителя. Она должна быть ориентирована на высокое качество образования, на развитие мобильности, активности, самостоятельности будущих учителей, которые способны осуществлять гражданское воспитание. Изучение и обобщение британского опыта подготовки учительских кадров, в основу которой положена идея воспитания настоящих граждан, позволяет получить адекватное представление об общих тенденциях повышения качества подготовки учителей в мире, характер существующих проблем и пути их решения, будет способствовать минимизации возможных негативных последствий и ошибок.

Ключевые слова: гражданское воспитание, современный учитель, украинская национальная идея, модернизация высшей отечественной школы, опыт развития образования в Великобритании.

Barkasi V. V., Filippeva T. I. Sitizenship learning as a leading trend of a would-be teacher education in modern Great Britain

The modernization of the national higher school, which is also aimed at the implementation of the principles of the Bologna Declaration, requires an updated teacher training aims and methods in professional teacher education. It should be focused on the high quality of education, on the development of mobility, activity, and independence of future teachers who are capable ofcitizenshiplearning.Studying and summarizing the British experience in teacher training, based on the idea of educating real citizens, provides an adequate picture of the general trends in improving the quality of teacher training in the world, the nature of existing problems and ways to solve them. This will help minimize the possible negative consequences and mistakes in the process of education of future teachers in Ukraine. Taking into account the tasks of the schoolchildren 's education, the formation of media awareness and media literacy in them, as noted in the documents of UNESCO, in the Concept for the Implementation of Media Education in Ukraine, the need for a media-competent teacher is growing significantly. Therefore, the experience of training UK teachers in this area is very important and valuable for our education system. The aim of the article is to consider the use of advanced citizenshiplearning technologies as an example of UK best practice in this field. Further work involves careful analysis and relevant conclusions regarding the use of innovative approaches in this direction in the education of a Ukrainian teacher for the education of loyal citizens of our country.

Key words: sitizenship learning, a modern teacher, Ukrainian national idea, modernization of higher national school, the experience of the development of British education.

УДК 378.016

Марія БЕРЕГОВА

викладач кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: beregova3103@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

У статті охарактеризовано концептуальні засадничі положення щодо формування професійних компетенцій під час підготовки майбутнього корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі. Проведено аналіз системи професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку та дітьми з нормою в умовах інклюзивної освіти. Виділено та охарактеризовано критерії готовності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, інклюзивне навчання.

Інклюзивна освіта у світі розвивається дуже стрімко вже багато років, навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку відбувається відповідно до принципів, визначених науковцями. Для України інклюзивна освіта є педагогічної інновацією і в той же час вимогою не лише часу, а й з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів – одним із міжнародних зобов`язань держави.

Інклюзія як освітня концепція постійно активно розвивається, і є важливою для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення.

В умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні набуває актуальності питання формування професійних компетенцій майбутніх спеціальних педагогів.

Підготовку майбутніх корекційних педагогів у вищих навчальних закладах вивчали В. Бондар, Л. Гренюк, С. Миронова, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Томіч, М. Шеремет та ін.

Проблеми освіти дітей із вадами психофізичного розвитку розглядають багато вчених, як у соціальній, так і спеціальній педагогіці (Л. Гречко, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, О. Чопік, Л. Фомічова, А. Шевцов та ін.).

Першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивного навчального простору, на думку зарубіжних (M. Ainscow, T. Booth, B. Cagran, A. De Boer, J.-R. Kim, A. Minnaert, SJ Pijl, M. Schmidt, K. Scorgie і ін.) та українських дослідників, є підготовка компетентних педагогів, здатних і готових ефективно працювати з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку.

Існує багато досліджень, присвячених розробці змісту й методів навчання різних категорій дітей з вадами психофізичного розвитку у системі інклюзивної освіти, зокрема, праці В. Бондар, К. Косової, Н. Компанець, І. Кузави, Г. Кумаріної, О. Кучерук, В. Липи, Н. Савінової, Т. Сак, Є. Синьової, М. Шеремет та ін. Учені наголошують на необхідності корекційної спрямованості навчання таких дітей незалежно від типу закладу; у своїх роботах висвітлюють положення про те, що зміст та засоби корекції обумовлюються специфікою наявного порушення, а не формами організації навчання.

М. К. Шеремет зазначає, що у підготовці корекційних педагогів визначальною і провідною має бути роль науки. Педагоги ВНЗ мають здійснювати цілеспрямовану підготовку висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями і випускати корекційних педагогів конкурентноспроможних у світовій системі спеціальної освіти [5].

Н. В. Савінова зазначає, що професійна компетентність учителя-логопеда визначається як комплексне поняття, що включає теоретичну, практичну, комунікативно-мовну, особистісну складові, які є необхідними для здійснення корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку з урахуванням їх індивідуальних можливостей із обов'язковим застосуванням сучасних методів, прийомів, інноваційних технологій і форм роботи із зазначеною

категорією дітей та їх родинами з метою надання необхідної допомоги [4].

На сучасному етапі немає чіткого алгоритму підготовки майбутніх спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного начального закладу.

Мета статті – охарактеризувати особливості формування професійних компетенцій під час підготовки майбутнього корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі.

Компетентний у словнику визначено як такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; такий, що ґрунтується на знанні; кваліфікований; такий, що який має особливі повноваження; повноправний, повновладний [1].

Вперше у науковий аппарат категорія «компетенція» булла введена у 1960-1970 рр. У цей же період створюються передумови розмежування понять компетенція-компетентність. У 90-ті роки XX століття поняття «професійна компетентність» увійшло у педагогічну лексику і стало предметом спеціального вивчення. Проте, і зараз не існує єдності у розумінні сутності термінів «компетенція» і «компетентність» [2].

У сучасній педагогічній науці поняття «компетентність» використовується для опису кінцевого результату навчання, а поняття «компетенція» набуває значення «знаю, як» на відміну від раніш прийнятого орієнтира в педагогіці «знаю, що» [1, 124].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки при визначенні вимог до випускника вищих навчальних закладів широко застосовується термін «професійна компетентність».

Розглядаючи професійні компетенції, більшість дослідників виділяють прості (базові) компетенції, що формуються на основі знань, умінь, здібностей, що легко фіксуються, виявляються в певних видах діяльності, та ключові компетенції, надзвичайно складні для обліку і виміру, що проявляються у всіх видах діяльності, в усіх взаєминах особистості зі світом, характеризують духовний світ особистості та сенс її діяльності [4].

Професійна діяльність спеціального педагога в умовах інклюзивної освіти відрізняється від роботи вчителя у традиційній школі. Корекційно-розвивальна робота із дітьми з особливостями психофізичного розвитку, потребує особливих вимог до рівня професійної компетентності спеціального педагога, оскільки вона є одним із вирішальних факторів розвитку й навчання [2]. Вирішення поставлених завдань значною мірою залежить від професіоналізму спеціального педагога, його культури, духовності, моральності, тому професійна компетентність відіграє важливу роль у підготовці корекційного педагога, зумовлена значимістю його роботи, необхідністю постійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу.

Спеціальному педагогу, який працює в інклюзивному навчальному закладі, необхідне знання психолого-педагогічних особливостей вікового і особистісного розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку, а також вміння виявляти ці особливості. При проектуванні інклюзивного освітнього процесу педагогічні працівники стикаються з необхідністю відбору оптимальних способів організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. Важливим стає встановлення взаємодії між цими дітьми, між батьками учнів, між педагогами і батьками, педагогами і дітьми.

В умовах активного розвитку інклюзивного простору особливою специфічністю повинне володіти освітнє середовище, що передбачає його корекційно-розвивальний характер. Це важливо для задоволення особливих освітніх потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку, а по відношенню до дітей з віковою нормою – для подолання негативізму у ставленні до однолітків з проблемами у здоров'ї. Відповідно, спеціальний педагог в умовах інклюзивного навчального простору повинен вміти створювати середовище, яке сприятиме розвитку і дітей з особливостями психофізичного розвитку, і дітей з віковою нормою. Крім того, в рамках компетентнісного підходу, формування у вчителя-дефектолога вмінь вирішувати професійні завдання в інклюзивному навчальному закладі нерозривно пов'язане з проектуванням і здійсненням його індивідуального професійного розвитку. Це не суперечить специфіці інклюзивної освіти як соціально-педагогічного феномена, орієнтованого на формування в суспільстві особливої культури по відношенню до дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Для опису процесу підготовки майбутніх спеціальних педагогів до нової для них сфері професійної діяльності багато дослідників розкривають якісні характеристики не тільки самої підготовки, а й педагога зокрема.

Так, зарубіжний дослідник J. Corbett пропонує чотири складові інклюзивної культури, які необхідно формувати у педагога:

- шанобливе ставлення вчителів до поглядів, які відсутні в їх особистому життєвому досвіді;
- усвідомлення педагогами того, що інтелектуально розвинені люди зустрічаються не тільки серед тих, хто наділений високим соціальним і академічним статусом;
- визнання рівних можливостей всіх учнів в праві на освіту і соціальний розвиток і

задоволення цих прав з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини;
- усвідомлене проходження істинно педагогічних пріоритетів і цінностей [6].

У дослідженнях вчених країн Європи при визначенні особливостей професійної підготовки акцент робиться на формування у майбутніх спеціальних педагогів ключових компетенцій (академічних, соціально-особистісних, професійних). При цьому в програмі підготовки обов'язковою складовою є вивчення специфіки роботи з дітьми, що мають особливі потреби, та формування вміння у педагогів працювати в команді, організовувати колективне співробітництво.

Професійну підготовку спеціальних педагогів у ВНЗ до роботи в умовах інклюзивної освіти розглядаємо як процес формування у них здатності вирішувати освітні, розвивальні та виховні завдання, що стосуються організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. Результатом такої підготовки є формування у вчителів-дефектологів готовності і здатності: створювати корекційно-розвивальне середовище в умовах інклюзивного освітнього простору і використовувати ресурси, наявні для розвитку всіх дітей; знати психолого-педагогічні закономірності та особливості вікового і особистісного розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку, що знаходяться в умовах інклюзивного освітнього середовища, і вміти виявляти ці закономірності та особливості; вміти відбирати оптимальні способи організації навчання в умовах інклюзивної освіти, а також проектувати навчальний процес для спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком; застосовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами корекційно-освітнього процесу, орієнтовані на ціннісне ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку і інклюзивної освіти в цілому; здійснювати професійну самоосвіту з питань спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком.

Формування певного рівня знань, умінь і навичок майбутніх спеціальних педагогів передбачає наявність наступних якостей: *мотиваційних*, що формують стійкий інтерес та зацікавленість студентів до інклюзивного навчання, прагнення до включення дитини в інклюзивний процес, беручи до уваги рівень її психофізичного та мовленнєвого розвитку; *емоційних,* що передбачають встановлення емоційного контакту з дитиною та постійну підтримку стабільно-позитивного емоційного стану педагога; *гностичних*, що передбачають оволодіння певним обсягом знань, умінь і навичок щодо роботи в інклюзивних навчальних закладах, свідомого використання набутих знань в інклюзивному процесі; *деонтологічних,* що визначають моральність, культуру, етику майбутнього корекційного педагога; *оцінних*, що передбачають рефлексію, самооцінку, аналіз діяльності інших спеціальних педагогів.

Для дослідження професійних компетенцій, сформованих у майбутніх спеціальних педагогів, ми виокремили критерії готовності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі: мотиваційно-емоційна готовність, гностично-технологічна готовність, деонтологічно-мовленнєва компетентність, рефлексивно-оцінна діяльність.

Виокремлення мотиваційно-емоційного критерію готовності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі, активного впровадження інклюзивного навчання детермінується багатьма факторами, зокрема урахуванням, управлінням, регуляцією різних психічних станів дитини з психофізичними вадами, корекцією її вад у взаємодії «спеціальний педагог – дитина». Відповідно, при інклюзивному навчанні взаємодія з дитиною не повинна ускладнювали її пізнавальну та навчальну діяльність, тим більше, що стан здоров'я дитини залежить від навчального та емоційного навантаження.

Корекційно-педагогічна діяльність є складовою та невід'ємною частиною педагогічного процесу як динамічної педагогічної системи, спеціально організованої, цілеспрямованої взаємодії спеціального педагога та дитини, що має на меті вирішення розвивальних, освітніх, корекційних, виховних завдань.

Критерій мотиваційно-емоційної готовності ураховує мотиви, намагання майбутнього спеціального педагога наполегливо та цілеспрямовано працювати в інклюзивному навчальному закладі, його стабільний емоційний стан під час роботи з дітьми з особливостями розвитку. Критеріальні показники: наполегливість та цілеспрямованість у здобутті професійно-технологічних знань щодо роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку характеризує цілі, задля яких спеціальний педагог працює в умовах інклюзивного навчального закладу; емоційна стабільність характеризується врівноваженістю емоційного стану, вмінням релаксувати, угамовувати свої негативні емоції; мотивація на успішне виконання своїх обов'язків характеризує мотиви студентів для роботи в інклюзивній освіті.

Критерій гностично-технологічної готовності відображає теоретичну сторону навченості та освіченості майбутнього фахівця. Критеріальні

показники: осмисленість теоретико-технологічних знань про особливості організації та роботи в умовах інклюзивної освіти характеризується вміннями майбутнього фахівця використовувати набуті знання для вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач; креативність технологічних знань та творчий підхід в організації взаємодії всіх учасників навчально-корекційної роботи характеризує можливість майбутнього фахівця в умовах інклюзивного навчання урізноманітнювати, видозмінювати завдання для дітей з урахуванням особливостей фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку; створення розвивального середовища в умовах інклюзивного навчального закладу характеризує вміння майбутнього спеціального педагога створювати навчально-виховне середовище для розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчального закладу.

Критерій деонтологічно-мовленнєвої компетентності відображає етичну культуру, поведінку, толерантність спеціального педагога, його психолінгвістичну компетентність. Критеріальні показники: толерантність спеціального педагога характеризується сформованістю нормативної поведінки, культури спілкування, вихованості, терпимості при взаємодії з дітьми, батьками, колегами; сформованість системи деонтологічних знань характеризується дотриманням майбутнім вчителем деонтологічних принципів, норм; психолінгвістична компетентність характеризується знанням особливостей спілкування спеціального педагога з різними категоріями людей – вчителі, батьки, психологи, медичні працівники.

Критерій рефлексивно-оцінної діяльності відображає вміння студентів до рефлексії, самооцінки, оцінки діяльності інших педагогів. Критеріальні показники: рефлексія власної поведінки відображає вміння майбутнього спеціального педагога звертати увагу на власний внутрішній стан, вміння заспокоюватися у критичних ситуаціях; самооцінка та самоаналіз готовності до проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчального закладу характеризує вміння майбутнього фахівця здійснювати аналіз власної діяльності з метою покращення рівня навчально-розвивального процесу в умовах інклюзивного навчального закладу; професійний аналіз діяльності інших корекційних педагогів в умовах інклюзивного навчального закладу характеризує вміння майбутнього фахівця здійснювати аналіз діяльності інших психолого-педагогічних працівників з метою покращення рівня власної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

На підставі аналізу теоретичних підходів до підготовки спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчального закладу можна зробити такі висновки:

У сучасних вищих закладах освіти не існує єдиного підходу до проблеми підготовки спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. З урахуванням цього підготовка спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзії – це цілеспрямований процес, в результаті якого розвиваються їх професійна компетентність.

Для дослідження рівня професійної підготовки спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору ми виокремили критерії готовності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі, а саме: мотиваційно-емоційна готовність, гностично-технологічна готовність, деонтологічно-мовленнєва компетентність, рефлексивно-оцінна діяльність.

Таким чином, підготовка майбутніх вчителів-дефектологів до роботи в умовах інклюзивної освіти повинна ураховувати мотиви студентів до роботи в умовах інклюзії, набуття майбутніми спеціальними педагогами знань про особливості роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, відображати етичну культуру, психолінгвістичну компетентність педагога, вміння студентів до рефлексії, самооцінки, оцінки діяльності інших педагогів.

Список використаних джерел

1. Вавіна Л. В. Український дефектологічний словник / Л. В. Вавіна. – К. : Милосердя України, 2001. – С. 132.
2. Зарин А. П. Учитель-дефектолог в современном обществе: миссия и проблемы подготовки. Вестник Герценовского университета, 2010. – № 1. – С. 128-132. URL http://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-defektolog-vsovremennom-obschestve-missiya-i-problemy-podgotovki.
3. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Ю. В. Пінчук. – Київ, 2005. – 30 с.
4. Савінова Н. В. Актуальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів / Н. В. Савінова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 9 (Ч. 1). – 2014. – С. 162-169.
5. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / М. К. Шеремет //Логопедія. – № 1. – 2011. – С. 3–5.
6. Corbet J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] [Электронный ресурс] : Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Educaition. 1999. URL : http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080.

References

1. Vavina L. V. (2001) Ukrayinskyy defektolohichnyy slovnyk. [Ukrainian defectological dictionary] K.: Myloserdya Ukrayiny,S. 132 [in Ukrainian].
2. Zaryn A. P. (2010) Uchytel-defektoloh v sovremennom obshchestve: myssyya y problemy podhotovky. [The teacher-defectologist in modern society: mission and problems of preparation] Vestnyk Hertsenovskoho unyversyteta, № 1. S. 128-132. URL http://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-defektolog-vsovremennom-obschestve-missiya-i-problemy-podgotovki [in Ukrainian].
3. Pinchuk Y.V. (2005) Systema profesiynoyi kompetentnosti vchytelya-lohopeda [System of professional competence of teacher-speech therapist] : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.03 «Korektsiyna pedahohika». Kyyiv, 30. [in Ukrainian].
4. Savinova N.V. (2014) Akutalni problemy formuvannya profesiynoyi kompetentnosti vchyteliv-lohopediv. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya. [Actual problems of formation of professional competence of teachers-speech therapists] № 9 (CH. 1). S. 162-169. [in Ukrainian].
5. Sheremet M. K. (2011) Osnovni tendentsiyi modernizatsiyi pidhotovky korektsiynykh pedahohiv v umovakh reformuvannya osvitnoyi haluzi. [The main tendencies of modernization of the training of correctional teachers in the context of reforming the educational field]. Lohopediya. № 1. S. 3–5. [in Ukrainian].
6. Corbet J.(1999) Inclusive education and school culture [Ynklyuzyvnoe obrazovanye i shkolnaya kultura] [Élektronnyy resurs]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Educaition. URL: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080

Береговая М. И. Подготовка будущего коррекционного педагога к работе в инклюзивной среде: формирование профессиональных компетенций

В статье охарактеризованы концептуальные основные положения по формированию профессиональных компетенций при подготовке будущего коррекционного педагога к работе в инклюзивной среде. Проведен анализ системы профессиональной подготовки будущих коррекционных педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития и детьми с нормой в условиях инклюзивного образования. Выделены и охарактеризованы критерии готовности будущих специальных педагогов к работе в инклюзивном образовательном учреждении.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, инклюзивное образование, инклюзивная среда, инклюзивное обучение.

Berehova M. Training of the future special educators for work in an inclusive environment: the formation of professional competences

The article describes the conceptual framework for the formation of professional competences in the preparation of the future special educator to work in an inclusive environment. The analysis of the system of professional training of future special teachers for working with children with peculiarities of psychophysical development and children with norm in conditions of inclusive education is conducted. The criteria for the readiness of future special educators to work in an inclusive educational institution are highlighted and characterized.

There is no single approach to the problem of training special educators to work in an inclusive education in today's higher education institutions. With this in mind, the training of special educators to work in an inclusive environment is a purposeful process that develops their professional competence.

To study the level of professional training of special educators for work in an inclusive educational space, we have highlighted the criteria for the readiness of future special educators to work in an inclusive educational institution.

The professional training of special educators in higher educational institutions for work in the context of inclusive education is considered as the process of forming their ability to solve educational, developmental tasks related to the organization of joint education of children with normal and disturbed development.

Key words: competence, professional competence, inclusive education, inclusive environment.

УДК 378.147091.3

Олена БІДА

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інституту ім. Ференца Ракоці II
e-mail: tetyanna@ukr.net

Ольга ШЕВЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
Заслужений працівник фізичної культури і спорту України, майстр спорту СРСР
з художньої гімнастики, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання,
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені В. Виниченка

Олександр КУЧАЙ

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Національний університет біоресурсів і природокористування України

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ І СПОРТІ

Реформування освіти в Україні підштовхує до використання інноваційних технологій у фізичному вихованні і спорті, що є є одним із перспективних напрямів розвитку освіти. Тому у статті уточнено зміст термінів «інновація» «педагогічна технологія».

Для сучасного суспільства впровадження інноваційних технологій в освіту має не стільки теоретичне, скільки прагматичне значення, оскільки в умовах глобалізації стосується його історичного розвитку та перспектив, які пов'язані з так званими «високими технологіями».

Нашою метою є вдосконалення підготовки фахівців засобами інноваційних технологій у фізичному вихованні і спорті.

Усі інноваційні технології умовно можна поділити на чотири групи, залежно від доцільної для їх використання форми навчальної діяльності.

Розробка інноваційних педагогічних технологій у фізичному вихованні і спорті на сучасному етапі розвитку освіти має здійснюватися відповідно до критеріїв технологічності, які представлені у статті:

– науковості – опиратися на теоретичні положення педагогічної науки та методики викладання дисципліни, соціально визнані освітні цілі, перспективи модернізації освіти;

– системності, що передбачає взаємодію частин та цілого в організації навчального середовища, в результаті чого фізичний розвиток молодого покоління є цілісним утворенням;

– гарантованості, тобто похибка між запланованим та одержаним результатами має бути мінімальною;

– керованості, тобто повного управління етапами роботи вчителя та учнів, які складають завершений цикл дій;

– масовості – застосування технології не залежить від фізичної підготовки учнів, педагогічної майстерності вчителя та від типу навчальних закладів.

Ключові слова: інноваційні технології, фізичне виховання і спорт, інновація, педагогічна технологія.

Особливістю сучасної соціально-економічної та соціокультурної ситуації в державі є зміна якісних вимог до фахівця будь-якого профілю, що забезпечують його затребуваність на ринку праці, успішну та кваліфіковану професійну діяльність, фізичний стан, просування по службі, соціальну захищеність і плідну життєдіяльність в цілому.

Головний напрямок щодо формування особистості – використання можливостей освіти. Саме вона за допомогою своїх засобів розвиває інтелект і підвищує рівень компетентності людини в будь-якій сфері діяльності [1]. Тому гостро ставиться питання про перебудову вищої освіти, удосконалення системи підготовки фахівців. З цією метою потрібно вирішити проблему осучаснення змісту та підвищення ефективності навчання і виховання майбутніх фахівців за допомогою інноваційних технологій.

Одним із стратегічних напрямів процесу державотворення в Україні на сучасному етапі є

реформування системи вищої освіти. Основні завдання щодо її розбудови і докорінного оновлення визначені Законом України «Про освіту», Указом Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні», національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), іншими документами.

Навчальний процес у вищих навчальних закладах освіти організовується з урахуванням науково-педагогічного потенціалу, матеріальної і навчально-методичної бази вищого закладу освіти, сучасних інформаційних технологій. Він орієнтується на формування освіченої, гармонійно та фізично розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до динамічних процесів в освітній та соціально-культурній сферах, галузях техніки і технологій, системах управління й організації праці в умовах ринкової економіки.

Нашою метою є вдосконалення підготовки фахівців засобами інноваційних технологій у фізичному вихованні і спорті.

Ми маємо підготувати інноваційного спеціаліста, який зможе впроваджувати в навчальний процес нові підходи, нові технології, нове мислення, ставлення до роботи з дітьми. Враховуючи зазначене, нами розроблена методична система підготовки творчого фахфівця, яка базується на створених нами умовах: підготовлено й видано комплекс навчально-методичного забезпечення, застосовуються новітні технології, здійснюються сучасні підходи до навчання: диференційований, технологічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний тощо.

В останні роки присвячені роботи проблемі інноваційної діяльності освітніх закладів. Так, висвітленню проблем педагогічної інноватики присвячені роботи І. Богданової, Л. Даниленко, Г. Коберник, М. Пащенко, І. Підласого, О. Пєхоти, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Для сучасного суспільства впровадження інноваційних технологій в освіту має не стільки теоретичне, скільки прагматичне значення, оскільки в умовах глобалізації стосується його історичного розвитку та перспектив, які пов'язані з так званими «високими технологіями».

У наш час термін «технологія» широко застосовується у сфері освіти. Водночас, зростання вимог до професійної підготовки фахівця вимагає якісно нових теоретичних і методичних підходів до підготовки студентської молоді, які дозволять їй в умовах вищого педагогічного навчального закладу не тільки опанувати основи наук і професійні вміння та навички, а й нові педагогічні досягнення, інноваційні технології. Успішне оволодіння студентами інноваційними педагогічними технологіями допоможе їм органічно залучитися до педагогічної діяльності і відразу розпочати практичне застосування наукових знань на робочому місті.

Одними із основних завдань підготовки педагогічних кадрів відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 р. є системне підвищення якості освіти на інноваційній основі [2].

У сучасній педагогіці форми та методи викладання поділяються на традиційні й нетрадиційні. Завдання викладачів вищих педагогічних навчальних закладів полягає у виборі таких форм і методів навчання, які дозволили б кожному студенту проявити активність і творчість. Тобто поряд з традиційними формами та методами навчання мають місце специфічні [3]. До них належать: інформаційні (бесіда, бригадне навчання, демонстрація, консультування, лекція, експертиза), операційні (алгоритм, відеоконфронтація, самокритика, «роби так як я», лабораторні вправи), пошукові (аналіз конкретних ситуацій, ділова гра, ділова корзина, дискусія, форум, лабіринт дій, мозкова атака, реакція аудиторії, творчий діалог, проектування тощо), самостійного навчання. Зазначені форми та методи можна застосувати як для засвоєння нового матеріалу, так і для перевірки знань студентів. Вибір форм і методів залежить від мети, змісту та завдань навчального процесу, що спрямований на підготовку студентів до педагогічної діяльності. Сутність інтерактивного навчання, полягає саме в тому, що навчальний процесс відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх студентів. Усі інтерактивні технології умовно можна поділити на чотири групи, залежно від доцільної для їх використання форми навчальної діяльності:

1. Парну (робота суб'єкта з педагогом чи однолітками один на один).
2. Фронтальну (викладач навчає одночасно групу суб'єктів).
3. Групову або кооперативну (всі суб'єкти навчають один одного).
4. Індивідуальну (самостійну роботу суб'єкта).

Завдяки процесам взаємодії формується нестандартне, нешаблонне мислення. Це зумовлено тим, що навчально-виховний процес становить собою систему педагогічних ситуацій, що безперервно змінюються і викликають необхідність забезпечити відповідне гнучке, інтенсивне, концептуально багате професійне мислення педагога. Формування професійного мислення відбувається значно складніше, ніж оволодіння знаннями,

оскільки досить часто студенти не в змозі приймати самостійні рішення, відійти від вивченого зразка, висловлювати незалежні судження в тих чи інших педагогічних ситуаціях, передбачати можливі результати взаємодії з колективом, окремою особистістю [4].

Дж. Дьюї одним із перших розробив концепцію змісту освіти з елементами інноватизації, що було поштовхом для використання інноваційних технологій у школі:

- реальність навчального матеріалу (вивчаються ті речі, які мають життєве значення для дитини);
- цілісність (поєднання у пізнавальній діяльності розумових, фізичних та емоційно-вольових сил дитини);
- діяльнісний підхід у навчанні (введення в навчальні програми проектів);
- проблемність у навчанні як обов'язкова умова розвитку самостійного і критичного мислення;
- ігрова діяльність як важливий засіб виховання молодших школярів;
- урахування інтересів дитини як першорядного чинника, що впливає на навчання [5].

Реформування освіти в Україні підштовхує до використання інноваційних технологій у фізичному вихованні і спорті, що є є одним із перспективних напрямів розвитку освіти.

Уточнимо зміст термінів «інновація» «педагогічна технологія». Згідно із тлумаченням І. Дичківської інновація (лат. innovatio – оновлення, зміна) – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [6]. Слово «інновація» складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [7]. У Законі України «Про інноваційну діяльність» [8], інновації – це новостворені й удосконалені технології, а також організаційно-технічні рішення, що істотно покращують структуру освітньої сфери.

Дослідники розглядають інновацію у двох аспектах: як процес і як продукт (результат) [9; 10].

Українські вчені вважають: «технологія в будь-якій сфері – це діяльність, яка максимально відбиває об'єктивні закони предметної сфери і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату діяльності поставленим цілям» [11].

І. Прокопенко та В. Євдокимов дають таке визначення педагогічної технології – це «наукове і точне відтворення педагогічних дій, які гарантують успіх» [11].

На думку Г. К. Селевко поняття «педагогічна технологія» може бути представлена трьома аспектами:

1) науковим: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектування педагогічних процесів;
2) процесуально-описовим: опис алгоритму процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання;
3) процесуально-дієвим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [12].

Розробка інноваційних педагогічних технологій у фізичному вихованні і спорті на сучасному етапі розвитку освіти має здійснюватися відповідно до критеріїв технологічності:

- *науковості* – опиратися на теоретичні положення педагогічної науки та методики викладання дисципліни, соціально визнані освітні цілі, перспективи модернізації освіти;
- *системності,* що передбачає взаємодію частин та цілого в організації навчального середовища, в результаті чого фізичний розвиток молодого покоління є цілісним утворенням;
- *гарантованості*, тобто похибка між запланованим та одержаним результатами має бути мінімальною;
- *керованості,* тобто повного управління етапами роботи вчителя та учнів, які складають завершений цикл таких дій:
  а) діагностика вихідного рівня знань із фізичного виховання і спорту (вибір функцій та метрики початкового діагностування);
  б) цілепокладання, довгострокове планування (складання індивідуальних програм розвитку чи корекції знань учнів, структурування змісту навчання);
  в) побудова робочого проекту навчальної діяльності (вибір методів дидактичного моделювання діяльності учнів, побудова технологічного ланцюжка);
  г) процесуальна реалізація проекту (моніторинг або цільовий зворотній зв'язок);
  д) аналіз даних діагностування (з теми, розділу; рівня засвоєння знань; рівня сформованості операційних компонентів мислення; досвіду творчої діяльності);
  е) оцінка результатів навчальної діяльності учня та самооцінка педагогічних досягнень вчителя;
- масовості – застосування технології не залежить від фізичної підготовки учнів, педагогічної майстерності вчителя та від типу навчальних закладів [2].

Для задоволення сучасних вимог роботодавців до спеціалістів необхідний новий підхід до

особистості нової формації, до творчого, мобільного, конкурентоспроможного, морально зрілого, професійно-культурного, фізично підготовленого професіонала, готового до активної життєдіяльності в умовах сучасних соціокультурних реалій, які складаються ще в процесі навчання. Тому, навчання студентів засобами інтерактивних технологій, є конче необхідним у сьогоденні.

Список використаних джерел

1. Цехмістер Я. В. Допрофесійна підготовка учнів у ліцеї медичного профілю: теорія і практика: Монографія / Я. В. Цехмістер. – К. : Наукова думка, 2002. – 620с., с.14
2. Ліба Оксана Миколаївна. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі. Хмельницький національний університет,13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – Хмельницький – 2016 – 358 с.
3. 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.
4. Формування культури спілкування у процесі професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Р. Б. Веселівський, С. В. Зінченко, Ю. Г. Сукач // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць / за ред. С. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. – К.-Л. : ЛДУ БЖД, 2015. – Вип. 4. – Частина 1. – С. 137-140.
5. Дьюи Дж. Школа и общество / Джон Дьюи ; пер. с англ. – М. : Работник просвещения, 1925. – 127 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с., с. 11.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 338.
8. Закон України «Про інноваційну діяльність // Відомості Верховної Ради України». –2002. – № 36.
9. Біда О. Пошук ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг у ВНЗ / О. Біда, Л. Прокопенко // Рідна школа. – 2011. – № 10. – С. 8–10.
10. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
11. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія : підруч. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, І. О. Смолюк. – К. : Четверта хвиля, 2003. – 224 с. – С. 5.
12. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. – С. 50–51.

References

1. Tsekhmister Y.V. (2002) Doprofesiyna pidhotovka uchniv u litseyi medychnoho profilyu: teoriya i praktyka [Pre-professional training of students in the Lyceum of a medical profile: theory and practice]: Monohrafiya. K.: Naukova dumka, 620.
2. Liba Oksana Mykolayivna. (2016) Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do zastosuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy navchannya matematyky v shkoli [Formation of the readiness of future primary school teachers for the application of innovative technologies for teaching mathematics at school]. Khmelnytskyy natsionalnyy universytet,13.00.04 – teoriya ta metodyka profesiynoyi osvity. Dysertatsiya na zdobuttya naukovoho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk. Khmelnytskyy, 358.
3. Kuchai O. (2012) Osoblyvosti pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy multymediynykh tekhnolohiy [Features of the preparation of future teachers of elementary school by means of multimedia technologies]/ O. V. Kuchai. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*. Seriya: Pedahohichni nauky. Vypusk № 34(247). 137-140.
4. Formuvannya kultury spilkuvannya u protsesi profesiynoyi pidhotovky studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Formation of the culture of communication in the process of professional training of students of higher pedagogical educational institutions]/ R.B. Veselivskyy, S.V. Zinchenko, YU.H. Sukach. *Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi v suchasniy osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: zb. nauk. prats* / za red. S.M. Kozyara, N.H. Nychkalo. K.-L.: LDU BZHD, 2015. Vyp. 4. Chastyna 1. 137-140.
5. Dyui Dzh. (1925) Shkola i obshchestvo [School and Society] / Dzhon Dyui ; per. s anhl. M. : Rabotnyk prosveshchenyya, 127.
6. Dychkivska I. M. (2004) Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi : navch. posib. [Innovative pedagogical technologies: teaching. manual] / I. M. Dychkivska. – K. : Akademvydav,352.
7. Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]/ Akad. ped. nauk Ukrayiny ; holov. red. V. H. Kremen. K. : Yurinkom Inter, 2008. 1040.
8. Zakon Ukrayiny «Pro innovatsiynu diyalnist [The Law of Ukraine "On Innovation Activity]. Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny». 2002. № 36.
9. Bida O. (2011) Poshuk efektyvnykh shlyakhiv pidvyshchennya yakosti osvitnikh posluh u VNZ [earching for effective ways to improve the quality of educational services in higher educational institutions] / O. Bida, L. Prokopenko. *Ridna shkola*. № 10. 8–10.
10. Dychkivska I. M. (2004) Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi : navch. posib. [Innovative pedagogical technologies: teaching. manual]/ I. M. Dychkivska. K. : Akademvydav, 352.
11. Nisimchuk A. S. (2003) Pedahohichna tekhnolohiya [Pedagogical technology]: pidruch. / A. S. Nisimchuk, O. S. Padalka, I. O. Smolyuk. K. : Chetverta khvylya,224 .
12. Selevko H. K. (2006) Éntsyklopedyya obrazovatelnykh tekhnolohyy [Encyclopedia of Educational Technologies]: v 2 t. / H. K. Selevko. M. : NYY shkolnykh tekhnolohyy,. T. 1. 816.

Бида Е. А., Шевченко О. В., Кучай А. В. Инновационные технологии в физическом воспитании и спорте

Реформирование образования в Украине подталкивает к использованию инновационных технологий в физическом воспитании и спорте, что является является одним из перспективных направлений развития образования. Поэтому в статье уточнено содержание терминов «инновация» «педагогическая технология».

Для современного общества внедрения инновационных технологий в образование имеет не столько теоретическое, сколько прагматическое значение, поскольку в условиях глобализации касается его исторического развития и перспектив, связанных с так называемыми «высокими технологиями».

Нашей целью является совершенствование подготовки специалистов средствами инновационных технологий в физическом воспитании и спорте. Все инновационные технологии условно можно разделить на четыре группы в зависимости от целесообразной для их использования формы учебной деятельности.

Разработка инновационных педагогических технологий в физическом воспитании и спорте на современном этапе развития образования должно осуществляться в соответствии с критериями технологичности, которые представлены в статье:

– научности – опииратьсяся на теоретические положения педагогической науки и методики преподавания дисциплины, социально признанные образовательные цели, перспективы модернизации образования;

– системности, предполагающий взаимодействие частей и целого в организации учебной среды, в результате чего физическое развитие молодого поколения является целостным образованием;

– гарантированности, то есть погрешность между запланированным и полученным результатам должна быть минимальной;

– управляемости, то есть полного управления этапами работы учителя и учеников, которые составляют завершенный цикл действий;

– массовости – применение технологии не зависит от физической подготовки учащихся, педагогического мастерства учителя и от типа учебных заведений.

Ключевые слова: инновационные технологии, физическое воспитание и спорт, инновация, педагогическая технология.

Bida O. A. Shevchenko O. V., Kuchay A. V. Innovative technologies in physical education and sports

Reforming education in Ukraine pushes for the use of innovative technologies in physical education and sports, which is one of the promising directions of education development. Therefore, the article clarifies the meaning of the terms «innovation» as «pedagogical technology».

For a modern society, the introduction of innovative technologies into education has not so much theoretical but pragmatic value as in the context of globalization it concerns its historical development and the prospects that are associated with so-called «high technologies».

Our goal is to improve the training of specialists by means of innovative technologies in physical education and sports.

All innovative technologies can be conditionally divided into four groups, depending on the expedient for their use of educational activities. Development of innovative pedagogical technologies in physical education and sports at the present stage of development of education should be carried out in accordance with the criteria of technologicality, which are presented in the article:

– scientific – to rely on the theoretical positions of pedagogical science and methods of teaching discipline, socially recognized educational goals, prospects for the modernization of education;

– systematic, which involves the interaction of parts and the whole in the organization of the learning environment, resulting in the physical development of the younger generation is a coherent entity;

– guarantee, that is, the error between the planned and achieved results should be minimal;

– manageability, ie complete management of the stages of work of the teacher and students, which constitute a complete cycle of actions;

– massage – the use of technology does not depend on the physical training of students, the teacher's teaching skills and the type of educational institution.

Key words: innovative technologies, physical education and sport, innovation, pedagogical technology.

УДК 796.422.12

Світлана БІРЮК

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: swedi135@gmail.com

Ірина ДЕМИДОВА

викладач кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: irajump@rambler.ru

Влада БІРЮК

викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, Україна

Наталя РЕШЕТІЛОВА

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

ВИЗНАЧЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ УКРАЇНСЬКИХ СТРИБУНІВ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ У ВИСОТУ

Стаття присвячена проблемі програмно-нормативного забезпечення процесу спортивної підготовки стрибунів у висоту, які тренуються в групах базової спеціалізованої підготовки та групах підготовки до вищих досягнень у дитячо-юнацьких спортивних школах, спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних школах олімпійського резерву з легкої атлетики та школах вищої спортивної майстерності. За допомогою статистичного дослідження здійснена спроба з'ясувати реальний кваліфікаційний рівень підготовленості українських стрибунів у висоту студентського віку (18-22 років) та ступінь відповідності Програмних кваліфікаційних вимог рівню сьогоденних результатів спортсменів.

Ключові слова: стрибки у висоту, програмно-нормативне забезпечення, спортивні школи, тренувальний процес, навчальна програма.

Легка атлетика завжди була одним з провідних видів спорту в Україні. Особливе місце займав такий її вид, як стрибок у висоту, де наша країна має славетні традиції. Достатньо згадати такі всесвітньо відомі імена, як Р. Ахметов, В. Журавльов, В. Брумель, В. Ященко, Г. Авдєєнко, Р. Поварніцин, І. Бабакова, які свідчать, що в Україні існувала дуже сильна та самобутня школа підготовки стрибунів найвищого ґатунку.

Сьогодні стрибуни України успішно продовжують традиції старшого покоління. До останніх досягнень вітчизняних стрибунів можна віднести бронзову медаль Олімпійських Ігор 2016 р. Богдана Бондаренка, срібну нагороду Чемпіонату світу 2017 р. Юлії Левченко, перемогу на Всесвітній Універсіаді 2017 р. Оксани Окунєвої.

Щоб зберегти завойовані позиції у стрибках у висоту та підняти їх на якісно новий рівень, необхідно удосконалювати процес спортивної підготовки стрибунів.

Подальше підвищення результатів у стрибках у висоту потребує рішення ряду взаємозв'язаних проблем, серед яких однією з найважливіших є удосконалення всієї методичної системи забезпечення підготовки спортсменів [4, 298].

Однак аналіз науково-методичної літератури дає можливість стверджувати, що в підготовці стрибунів у висоту з розбігу відсутнє цілісне системне уявлення про комплекс багаторічних тренувальних впливів.

Для етапів спеціалізованої базової підготовки та підготовки до вищих досягнень стрибунів у

висоту в спеціальній літературі не існує єдиної думки про оптимальний сумарний обсяг навантажень у річному циклі. Відсутнє також експериментальне обґрунтування раціонального розподілу тренувальних навантажень за структурними елементами макроциклів.

Нормативним документом, що визначає кваліфікаційний рівень спортсменів і пропонує відповідний обсяг та розподіл тренувальних навантажень у групах підготовки є державна Навчальна програма для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ [2, 83-89], але програмно-нормативне забезпечення цих шкіл є застарілим і не відповідає сучасним вимогам [1, 61-69]. Реалізація концепції олімпійської підготовки вимагає приведення у відповідність до неї існуючого програмно-нормативного забезпечення.

Аналізуючи роботи вітчизняних спортивних науковців за цим напрямком слід виділити, що нормативно-правове забезпечення олімпійської підготовки в Україні, а також проблеми та шляхи його вдосконалення розглянуті в роботах В. І. Ганчевої [1, 61-69], Ю. П. Мічуди [3, 10-15]; організаційне та програмно-нормативне забезпечення – в роботі Ю. М. Шкребтія [5]. Зокрема, авторами наводяться рекомендації, які вимагають внесення змін і доповнень до існуючих нормативно-правових та програмних документів з метою вдосконалення процесу управління підготовкою спортсменів в Україні.

Мета статті полягає у виявленні відповідності сьогоденним реаліям програмно-нормативного забезпечення навчально-тренувального процесу стрибунів у висоту (чоловіки), що тренуються у групах базової спеціалізованої підготовки та групах підготовки до вищих досягнень у ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ, а саме ступінь відповідності програмних вимог до кваліфікаційного рівня українських стрибунів 18-22 років реальному рівню їх спортивної кваліфікації.

У ході дослідження вирішувалися наступні завдання:

- проаналізувати Навчальну програму [2, 11-12], на основі якої здійснюють навчально-тренувальну роботу спортивні школи, з такого виду легкої атлетики, як стрибки у висоту, в групах базової спеціалізованої підготовки та групах підготовки до вищих досягнень;
- проаналізувати статистичні матеріали федерації легкої атлетики України про результативність спортивної діяльності стрибунів у висоту юніорського віку (18-19 років) та молоді (20-22 роки);
- порівняти отримані статистичні данні із вимогами нормативних документів ДЮСШ, СДЮСШОР та ШВСМ в розділі кваліфікації стрибунів у висоту віком 18-22 роки.

Для вирішення завдань дослідження були застосовані наступні методи:

- аналіз літературних джерел, нормативних документів для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ, документів федерації легкої атлетики України, протоколів всеукраїнських змагань;
- математичне опрацювання результатів дослідження.

Для опрацювання матеріалів дослідження використовувалися поширені методи математичної статистики. Опрацювання отриманих даних передбачало:

Визначення середньої арифметичної величини – X.

Підрахунок середнього квадратичного відхилення – s.

Визначення стандартної помилки середньої арифметичної – m.

У межах вивчення проблеми удосконалення процесу спортивної підготовки стрибунів у висоту юніорського та молодіжного віку була здійснена спроба визначення достовірного рівня їх спортивної кваліфікації та порівняння отриманих даних із вимогами нормативних документів ДЮСШ, СДЮСШОР та ШВСМ.

Для вирішення завдань дослідження були проаналізовані статистичні матеріали федерації легкої атлетики України та ряду обласних федерацій легкої атлетики. Аналізу підлягали статистичні збірки результатів легкоатлетичних змагань за 2012 – 2017 роки, протоколи всеукраїнських змагань з легкої атлетики та спеціалізованих змагань із стрибкових видів за період з січня 2012 року по серпень 2017 року. Вивчалися результати лише тих спортсменів, які брали участь у змаганнях всеукраїнського масштабу; вік досліджуваних стрибунів – з 18 років до 22 років.

У результаті вивчення статистичних матеріалів та інших матеріалів федерації легкої атлетики України було встановлено, що рекорд України для юніорів (18-19 років) складає 234 см, а для молоді (20-22 роки) – 235 см.

Для визначення рівня кваліфікації стрибунів у висоту 18-22 років були вивчені протоколи 114 всеукраїнських змагань за період з січня 2012 року по серпень 2017 року. Всього аналізу підлягало 868 результатів стрибунів. Розподіл результатів стрибунів у висоту студентського віку (18-22 роки), показаних на всеукраїнських змаганнях за період з 2012 по 2017 роки, представлений на рисунку 1.

У результаті проведеного дослідження визначено кваліфікацію та середній результат переможців та призерів змагань, а також кваліфікацію та

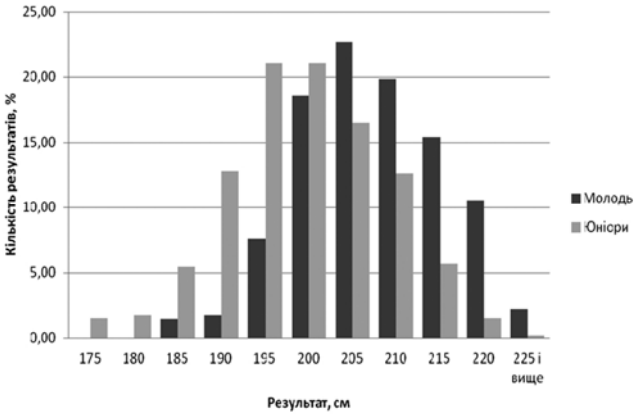

Рисунок 1. Розподіл результатів стрибунів у висоту 18-22 років, показаних на всеукраїнських змаганнях у 2012-2017 рр.

загальний середній результат, показаний на змаганнях стрибунів віком 18-22 років за означений часовий термін.

Середнє значення результату, показаного переможцями та призерами змагань, дорівнює 213 см + 8,34 см, а середнє значення результату всіх учасників дорівнює 203,2 см + 10,07 см. Таким чином, середній результат лідерів всеукраїнських змагань за рівнем кваліфікаційних вимог значно перевищує норматив кандидата у майстри спорту (205 см) і є трохи нижчим за норматив майстра спорту України (215 см). Середній кваліфікаційний рівень всіх учасників змагань щільно наближений до нормативу кандидата в майстри спорту.

За віковими групами розподіл наступний:

- середній результат переможців та призерів серед юніорів – 208,5см +8,29см;
- середній результат всіх учасників серед юніорів – 199,5 см +9,59 см;
- середній результат переможців та призерів серед молоді – 215,9см +7,01см;
- середній результат всіх учасників серед молоді – 207,5 см +8,85 см.

Кваліфікаційний рівень результатів учасників змагань представлений у таблиці 1 та рисунку 2.

Вивчення та аналіз статистичних матеріалів федерації легкої атлетики України і протоколів всеукраїнських змагань дозволяє зробити висновок про невідповідність нормативних кваліфікаційних

Таблиця 1 – **Кваліфікаційний рівень результатів учасників всеукраїнських змагань з легкої атлетики (стрибки у висоту, чоловіки, 18-22 роки) за 2012 – 2017 рр.**

Квал.	МСМК		МС		КМС		I сп. р-д		II сп. р-д		III сп. р-д	
	кіль-кість	%	кіль-кість	%	кіль-кість	%	кіль-кість	%	кіль-кість	%	кіль-кість	%
Юніори	-	-	34	7,4	134	29,0	195	42,2	94	20,3	4	0,9
Молодь	4	0,1	111	27,1	174	42,4	107	26,1	13	3,2	1	0,2
Разом	4	0,5	145	16,6	308	35,3	302	34,6	107	12,3	5	0,6

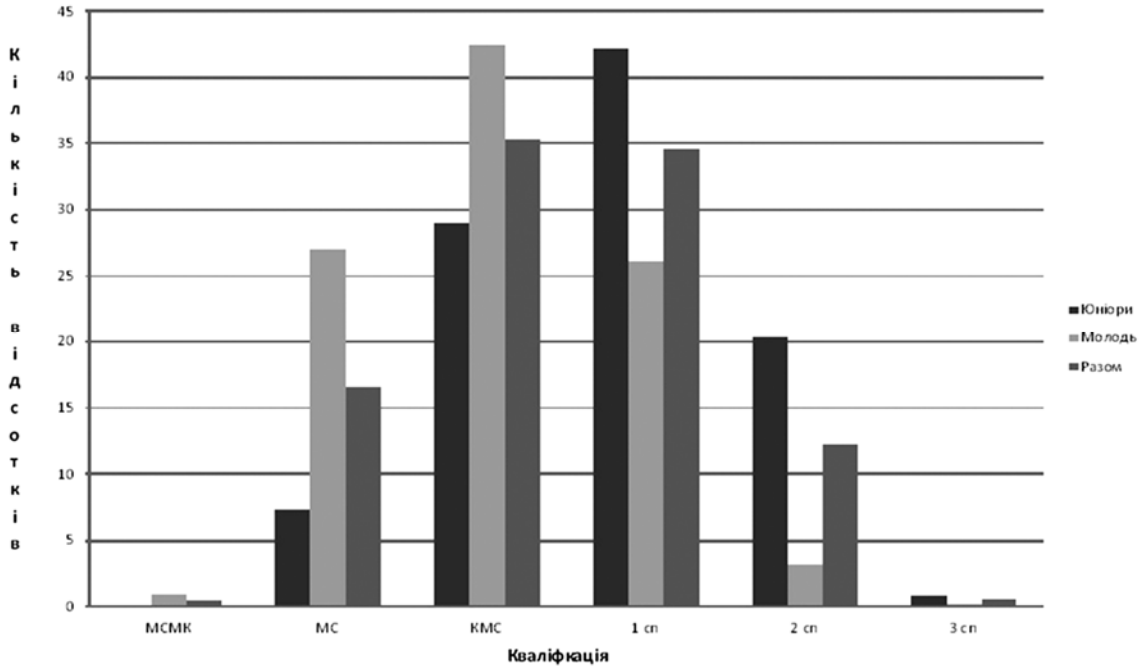

Рисунок 2. Відсоткове співвідношення кваліфікаційного рівня результатів стрибунів у висоту 18-22 років за підсумками участі у всеукраїнських змаганнях 2012-2017 рр.

вимог реальному рівню спортивної кваліфікації стрибунів вікових категорій юніорів та молоді.

Найбільш вірогідним для юніорів, на наш погляд, можна вважати кваліфікаційний рівень, що показаний спортсменами в межах I спортивного розряду та кандидата в майстри спорту; результати даного рівня показали 71,2% учасників всеукраїнських змагань (таблиця 1).

Для молоді, відповідно, пропонується кваліфікаційний рівень у межах нормативів кандидата в майстри спорту – майстра спорту України; результати даного рівня показали 69,5 % учасників всеукраїнських змагань.

Виходячи з отриманих результатів дослідження, можна зробити висновок, що діюча Навчальна програма для ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ (стрибки у висоту) [2, 11-12] в розділі кваліфікаційних вимог до стрибунів студентського віку (18-22 роки) не відповідає реальному рівню підготовленості даної категорії спортсменів і вимагає корекції.

Список використаних джерел

1. Ганчева В. І. Аналіз діючого програмно-методичного забезпечення ДЮСШ у системі освіти / В. І. Ганчева // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – № 7 (33). – Суми : СумДПУ, 2013. – 432 с.
2. Легка атлетика. Навчальна програма для ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ / За загальною редакцією В. О. Сіренка. – Київ, 2007. – 87 с.
3. Мічуда Ю. П. Нормативно-правове забезпечення олімпійської підготовки в Україні: проблеми та шляхи вдосконалення / Ю. П. Мічуда // *Актуальні проблеми фізичної культури і спорту: зб. наук. праць.* – № 1. – ДНДІФКС, 2004. – 125 с.
4. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
5. Шкребтій Ю. Організаційне і програмно-нормативне забезпечення олімпійської підготовки / Ю. Шкребтій // *Молода спортивна наука України* : зб. наук праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 9. – Т. 3. – Львів : НВФ «Українські технології», 2005. – 218 с.

References

1. Gancheva, V. I. (2013). Analiz diyuchoho prohramno-metodychnoho zabezpechennya DYUSSH u systemi osvity. [Analysis of the current software and methodological support of the children's and youth sports schools in the education system]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. No. 7 Sumy, 432 [in Ukrainian].
2. Lehka atletyka. Navchal'na prohrama dlya DYUSSH, SDYUCSHOR, SHVSM (2007) [Track and field athletics. Training program for children's and youth sports schools, specialized children's and youth sports schools of the Olympic reserve of athletics and schools of higher sportsmanship]. Kiev, 87 [in Ukrainian].
3. Michuda, Yu. P. (2004). Normatyvno-pravove zabezpechennya olimpiys'koyi pidhotovky v Ukrayini: problemy ta shlyakhy vdoskonalennya [Regulatory and legal support of Olympic training in Ukraine: pProblems and ways of improvement]. Actual problems of physical culture and sports: Sb. sciences works. No. 1. DNDIFKS, 125 [in Ukrainian].
4. Platonov, V. N. (2004). Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte. [The system of training sportsmen in the Olympic sports]. Kiev: Olimpiyskaya literatura, 808 [in Ukrainian].
5. Shkrebtiy, Yu. (2005). Orhanizatsiyne i prohramno-normatyvne zabezpechennya olimpiys'koyi pidhotovky. [Organizational and programmatic and normative provision of Olympic training]. Young sports science of Ukraine: Sb. Sciences of the field of physical culture and sports. Issue 9. T. 3. Lviv, 218 [in Ukrainian].

Бирюк С. В, Демидова И. В., Бирюк В. В., Решетилова Н. В. Определение квалификационного уровня украинских прыгунов студенческого возраста в высоту

Статья посвящена проблеме программно-нормативного обеспечения процесса спортивной подготовки прыгунов в высоту, которые тренируются в группах базовой специализированной подготовки и группах подготовки к высшим достижениям в спортивных школах разного уровня. С помощью статистического исследования предпринята попытка выяснить степень соответствия нормативных требований к квалификационному уровню прыгунов в высоту 18-22 лет реальному уровню их спортивных результатов.

Ключевые слова: прыжки в высоту, программно-нормативное обеспечение, спортивные школы, тренировочный процесс, учебная программа.

Biruyk S., Demydova I., Biruyk V., Reshetilova N. Definition of qualification level of Ukrainian high jumpers of student age

The article is devoted to the problem of software and regulatory support for the process of sports training for high jumpers, who trains in groups of basic specialization training and groups of preparation for the highest achievements in children and youth sports schools, specialized children and youth sports schools of the Olympic reserve of athletics and schools of top athletic skills. With the help of statistical research, the average level of results of winners and prizewinners of Ukrainian national competitions is determined, as well as the general average level of all participants in the height jump competitions of the age of 18-22 years for the period from 2012 to 2017. The obtained results made it possible to determine the reliable qualification level of preparation of Ukrainian height jumpers of student's age and the degree of compliance of the Program qualification requirements with the actual results of athletes.

Kay words: high jump, software and regulatory support, sports schools, training process, educational program.

УДК 37.013

Людмила БОРОВИК

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальнонаукових та інженерних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна
e-mail: blv_nadpsu@ukr.net

ЕТАПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У статті описано сутність теоретичного та експериментального дослідження процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення ними загальнонаукових та військово-спеціальних дисциплін. Головною метою проведеного дослідження була розробка методичної системи цього процесу та перевірка її дієвості. У ході роботи активно та широко застосовувались математичні методи планування експериментів. У статті проведено детальний опис кожного з п'яти етапів проведеного дослідження. Кожен етап мав свої цілі, завдання та кроки. Крім того, у статті автором описано особливості організації констатувального і формувального експериментів, які проводились з дотриманням усіх необхідних вимог. Результати експериментального дослідження були оброблені та інтерпретовані за допомогою методів математичної статистики.

Ключові слова: психолого-педагогічна компетентність, методична система, майбутні офіцери-прикордонники, етапи, математичні методи, експеримент.

Метою сучасної освіти повинні бути не передача знань та розвиток навичок та умінь, а формування в тих, хто навчається, глибокого переконання в необхідності та важливості нових знань для подальшої професійної діяльності, позитивного відношення до майбутньої діяльності, готовності до застосування набутих знань та вмінь на практиці. Такий підхід має бути реалізований при підготовці будь-яких фахівців, в тому числі офіцерів-прикордонників. Слід зазначити, що даний вид діяльності має низку особливостей, котрі передбачають психолого-педагогічну й професійну підготовку офіцерів та наявність відповідних особистісних якостей, тобто високий рівень психолого-педагогічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчив наявність цікавих думок та підходів щодо формування різних компетентностей. Серед таких корисних наукових напрацювань роботи А. Вербицького, А. Галімова, І. Грязнова, О. Діденка, Л. Карамушки, О. Пометун, В. Рибалка, В. Скакун, М. Томчука, В. Торічного, В. Ягупова та інших. Але, на жаль, питання формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників не розглядались в проаналізованих наукових джерелах, не описано в них і особливості проведення експериментального дослідження цього процесу.

Отже, метою даної статті є опис етапів та особливостей експериментального дослідження процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України (ДПСУ).

У світлі вищесказаного гостро постало питання про заміну пасивного традиційного типу навчання, котре на основі пояснення викладача надає змогу засвоювати та повторювати, активним навчанням, при якому курсант є активним та вмотивованим творцем знань, ідей, шляхів, рішень, інформації тощо. Саме такий підхід було реалізовано в методичній системі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, а її ефективність перевірено у ході формувального експерименту.

Зміст запропонованих в цій системі активних і інтерактивних методів та реалізація їх на практиці передбачає динамічний розвиток усього педагогічного колективу за умови його систематичного саморозвитку і самовдосконалення. У рамках розробленої методичної системи було також передбачено цільову підготовку викладацького складу до формування психолого-педагогічної компетентності курсантів у процесі вивчення ними загальновійськових та військово-спеціальних дисциплін.

Висунення гіпотез щодо необхідних та можливих заходів, котрі сприятимуть становленню та розвитку досліджуваної компетентності, а також перевірка їх спроможності та дієвості було здійснено у ході експериментального дослідження. Слід зазначити, що у ході проведення теоретичного та експериментального дослідження активно

та широко застосовувались математичні методи планування експериментів. Такі методи використовувались при вирішенні низки завдань:

- метрологічних (оцінка достовірності результатів, встановлення об'єктивних критеріїв для оцінки якості різних методик, порівняння їх між собою);
- методичних (виявлення домінуючих факторів, що впливають на процес, одержання статистичного опису процесу);
- екстремальних (виокремлення оптимальних умов функціонування моделі);
- теоретичних (побудова теоретичної моделі досліджуваної характеристики на основі глибоких теоретичних уявлень про власне механізм явища) [2, 4].

На думку дослідників В. Руденко та Н. Руденко, «оснащеність наукового дослідження адекватними математичними методами, тобто рівень його математизації, свідчить про інноваційний характер певної наукової галузі у сучасних умовах» [4, 7]. І з цим важко не погодитись.

Отже, наше експериментальне дослідження проводилося на базі Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Сутність його полягала у вирішенні двох головних завдань:

- на основі аналізу досвіду викладання зазначених дисциплін, аналізу існуючих науково-педагогічних джерел, методу експертних оцінок та дослідження стану сформованості психолого-педагогічної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників, а також врахування концепції дослідження і обґрунтованих педагогічних умов розробити методичну систему, яка міститиме комплекс заходів, що сприятимуть формуванню зазначеної компетентності майбутніх офіцерів ДПСУ;
- перевірити достовірність та ефективність запропонованої методичної системи.

Експериментальне дослідження містило 5 етапів.

На першому етапі (вересень 2010 року – серпень 2011 року) вирішувалися наступні завдання:

- на основі опрацювання наукової, педагогічної та психологічної літератури проведення теоретичного аналізу психолого-педагогічної компетентності, її змісту та структури;
- дослідження процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників;
- виявлення можливостей змісту загальнонаукових і військово-спеціальних дисциплін щодо формування зазначеної особистісної характеристики у майбутніх офіцерів ДПСУ;
- проведення аналізу особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників та змісту психолого-педагогічних завдань цієї діяльності;
- аналіз існуючого освітнього середовища академії та відгуків на випускників академії щодо їх психолого-педагогічної підготовки;
- розробка робочої гіпотези дослідження (первинне дослідження, на основі якого аналізується та систематизується експериментальний і науковий матеріал, за своєю суттю є робочою гіпотезою, а результати виконаних досліджень можуть дати підставу для переростання робочої гіпотези в наукову).

На цьому ж таки етапі був також розроблений зміст констатувального експерименту та проведений відбір його учасників. Для участі у констатувальний частині експериментального дослідження було відібрано 350 курсантів та 45 викладачів.

На другому етапі (вересень 2011 року – серпень 2012 року) проводилась констатація проблеми (констатувальний експеримент) – визначення ступеня сформованості рівня психолого-педагогічної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників. Для досягнення поставленої мети досить конструктивно та обґрунтовано:

- сформовано експертну групу з дотриманням необхідних вимог до такого роду заходів та на основі застосування методів математичної статистики;
- описано зміст і структуру, виокремлено критерії та показники психолого-педагогічної компетентності, виділено рівні сформованості досліджуваної компетентності;
- визначено детермінанти і чинники, котрі сприяють або заважають процесу формування психолого-педагогічної компетентності, та на основі застосування SWOT-аналізу розроблено стратегії цього процесу [1, 105-107];
- здійснено підбір методів та методик оцінки сформованості відповідних показників та критеріїв;
- розроблено діагностичний інструментарій та методики, які дозволять визначити початковий рівень сформованості досліджуваної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників;
- визначено граничні значення рівнів сформованості досліджуваної компетентності, тобто розроблено шкали, котрі дозволять зробити дискретний розподіл курсантів за рівнями психолого-педагогічної компетентності;
- доведено надійність та валідність запропонованої діагностичної методики;

– проведено аналіз апріорної інформації та математична обробка отриманих результатів.

Для визначення вихідного (початкового) рівня психолого-педагогічної компетентності було застосовано ряд методичних прийомів та методик за кожним критерієм сформованості у відповідності до показників досліджуваного особистісного феномену. Оцінити їх сукупність можна з наступної таблиці (табл. 1):

На початку другого етапу було сформовано експертну групу, до складу якої увійшли досвідчені педагоги, офіцери, методисти, психологи тощо. Підбір кандидатів в експерти проводився з дотриманням усіх вимог, котрі висуваються до створення компетентної експертної групи. Слід зазначити, що кількість членів експертної групи відповідала вимозі щодо мінімальної кількості експертів для забезпечення адекватності та правильності думок та суджень. У процесі її формування застосовувались методики перевірки компетентності в потрібній галузі та аналіз можливості працювати у команді (метод взаємних рекомендацій, метод анкетних даних, метод конкордації кандидатів в експерти тощо). Результати застосованих методик були оброблені за допомогою методів математичної статистики (критерій Пірсона) та засвідчили статистично значущий рівень узгодженості кандидатів. Це дозволило у подальшому опиратись на експертну думку у неоднозначних ситуаціях та підходах [7, 25].

На цьому ж таки етапі було визначено сукупність критеріїв сформованості психолого-педагогічної компетентності та відповідних їм показників.

Таблиця 1 – **Емпіричні методи дослідження психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників**

№ з/п	Предмети емпіричного дослідження	Діагностичні методи дослідження
1	Мотиваційно-світоглядниий критерій	Анкетування, метод експертних оцінок, бесіди, опитувальник Кудера, мотивація професійної діяльності (методика К. Замфир в модифікації А. Реана), мотиви вибору професії (Є. Павлютенков), методика ціннісних орієнтацій М. Рокича
2	Змістовно-діяльнісний критерій	Анкетування, спостереження, метод експертних оцінок, аналіз результатів діяльності, тестування, бесіди, захист методичної практики (стажування), комплексні контрольні роботи та зрізи, тест «Креативність» Н. Вишнякової – шкала «Творче ставлення до професії»
3	Поведінковий критерій	Анкетування, метод експертних оцінок, тестування, бесіди, «Диференційно-діагностичний опитувальник» (Е. Клімов), спостереження, методика «Рівень суб'єктивного контролю» побудована у відповідності до розробленої В. Ядовим ієрархічної моделі регуляції соціальної поведінки особистості
4	Емоційно-вольовий критерій	Анкетування, метод експертних оцінок, методика емоційної стійкості, тестування, методика "Оцінка розвитку вольових якостей", тест «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Звєрьков, Е. Ейдман), тест «Визначення особистісної тривожності», тест-опитувальник «Дослідження емоційної чуйності»
5	Визначення системи показників та критеріїв сформованості професійної компетентності студентів торговельно-економічного профілю	Метод експертних оцінок, опитування, бесіди, тест Дж. Холланда на визначення професійної спрямованості особистості, «Якоря кар'єри», методика діагностики ціннісних-орієнтацій в кар'єрі (Э. Шейн, перевод и адаптація В. Чикер, В. Винокурова)
6	Визначення педагогічно та психологічно важливих якостей	Адаптований модифікований особистісний опитувальник К. Платонова
7	Визначення відповідних обмежень, що перешкоджають формуванню психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників	Методика «Квадрат обмежень» (М. Вудкок і Д. Френсіс)
8	Визначення рівня самооцінки	Методика С. Будассі, методика Дембо-Рубінштейна
9	Визначення детермінантів, чинників та стратегій формування психолого-педагогічної компетентності	SWOT-аналіз
10	Обробка результатів констатувального експерименту	Методи математичної статистики

Слід зазначити, що ефективність функціонування або впровадження будь-якої системи визначається шляхом співставлення поставленої мети з отриманим результатом, кількісна обробка якого здійснюється за допомогою діагностичної методики. Тому виникла нагальна необхідність в розробці такого інструментарію, який би дозволив зробити розподіл курсантів за рівнями сформованості досліджуваної компетентності, тобто оцінити кількісно (за допомогою числа) її рівень.

На основі отриманих результатів та опитування експертної групи було розроблено відповідну діагностичну методику, яка дозволяє якісні оцінки сформованості показників за кожним з критеріїв перевести у кількісні, тобто описати за допомогою аналітичного виразу (формули) та обчислити комплексну оцінку сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. На основі застосування методів математичної статистики (побудова гістограм, доведення нормальності отриманого розподілу результатів діагностики за допомогою критерію Пірсона, розрахунок середнього вибіркового та середнього квадратичного відхилення, визначення довірчих інтервалів) [4, 105], а також на основі використання шкали бажаності Харінгтона було розроблено шкалу рівнів сформованості досліджуваної компетентності (високий, достатній, середній, низький).

Крім того, необхідним є доведення надійності та валідності запропонованої діагностуючої методики. Під надійністю методики, зазвичай, розуміють стабільність, стійкість показників (результатів) при повторних вимірюваннях за допомогою одного і того ж діагностичного інструментарію (тести, анкети тощо). Кількісно показник надійності вказує на правильність методики. Тому її застосування відбувалось декілька раз, з певним інтервалом в одних і тих самих групах, а згодом отримані результати були оброблені методами математичної статистики, які засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей у результатах. Валідність або дієвість діагностичної методики означає повноту, всебічність, репрезентативність перевірки. Для доведення прагматичної та теоретичної валідності методики було застосовано метод розщеплення, розрахунок коефіцієнта кореляції Пірсона та рангової кореляції Спірмена [5, 321-331].

На третьому етапі (вересень 2012 року – липень 2013 року) на основі оцінки результатів попередніх етапів, аналізу підходів відомих науковців до вирішення подібних завдань та застосування методу експертних оцінок було:

- розроблено концепцію формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників;
- обґрунтовано та виділено педагогічні умови цього процесу;
- обґрунтовано та описано методичну систему формування досліджуваної компетентності у курсантів академії під час вивчення ними загальновійськових та військово-спеціальних дисциплін;
- побудовано теоретичну модель становлення та розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників;
- розроблено методику впровадження методичної системи в освітній процес.

Для обґрунтування достовірності висновків та гіпотез на цьому етапі було застосовано дисперсійний факторний аналіз, який дозволяє оцінити вплив різноманітних якісних факторів на досліджувану характеристику. Його можливості використовувались при визначенні педагогічних умов формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, при побудові методичної системи цього процесу, а, саме, при визначенні сукупності активних та інтерактивних методів проведення занять із загальновійськових та військово-спеціальних дисциплін з метою формування зазначеної компетентності. Достовірність та статистична значущість результатів факторного аналізу доводилась з використанням методів математичної статистики (критерій Фішера-Снедекора) [3, 503].

У ході четвертого етапу (вересень 2013 року – серпень 2018 року) експериментального дослідження було власне проведено формувальний експеримент, який на меті мав – перевірити правильність розробленої концепції та дієвість методичної системи формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у ході вивчення ними загальновійськових та військово-спеціальних дисциплін.

Для реалізації експерименту було зроблено вибірку із генеральної сукупності курсантів, котрі навчаються в академії. Для забезпечення репрезентативності вибірки було відібрано групи з кожного факультету, а з метою забезпечення чистоти експерименту – відібрані групи були з 1 курсу та приймали участь у формувальному експерименті протягом чотирьох років (весь період вивчення ними загальновійськових та військово-спеціальних дисциплін). До експериментальної групи увійшли:

- 2 групи з ІІ факультету (факультет охорони та захисту державного кордону);
- 2 групи з ІІІ факультету (факультет правоохоронної діяльності);

– 1 група з IV факультету (факультет іноземних мов та гуманітарних дисциплін);
– 1 група з V факультету (інженерно-технічний факультет).

Такий вибір груп ще й був зумовлений кількістю курсантів та груп, що навчалися на 1 курсі. Загалом у формувальному експерименті у складі експериментальної групи взяло участь 152 курсанти. У якості контрольної групи виступали усі інші курсанти, котрі навчались на 1 курсі, і, для яких не впроваджувалась розроблена методична система формування психолого-педагогічної компетентності. Крім того, кількість курсантів задовольняла необхідній мінімальній кількості спостережень для забезпечення достовірності результатів експериментального дослідження:

$$N = \frac{(t^2 \cdot \sigma_y^2)}{E^2},$$

де E – відхилення (E = 0,05), t – значення критерію Ст'юдента (t = 1,96 на рівні значущості $\alpha \le 0,05$), σ_y^2 – дисперсія вибірки, N – кількість спостережень [6, 67].

Слід зазначити, що відібрана кількість учасників експерименту N забезпечувала надійність M результатів експерименту, яка згідно формули похибки за Монте-Карло [6, 68]:

$$M = \left(1 - \frac{1}{\sqrt{N}}\right) \cdot 100.$$

у процесі формувального дослідження для курсантів експериментальної групи заняття із загальновійськових та військових дисциплін проводились запропонованими активними та інтерактивними методами. Крім того, вони навчались за удосконаленими програмами викладання низки дисциплін психолого-педагогічного спрямування. Для них також було проведено мотиваційний та особистісно-розвивальний тренінги. Що стосується членів контрольних груп, то навчання у них проводилось традиційними методами та за «старими» програмами.

Слід зазначити, що до початку формувального експерименту було впроваджено програму підготовки викладацького складу до формування психолого-педагогічної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників. Результати тестування педагогічних працівників на початку реалізації програми та наприкінці підтвердили її дієвість. Достовірність та значущість отриманих результатів було доведено за допомогою методів математичної статистики (критерій Колмогорова-Смірнова) [5, 284].

Усі проведені заходи, що входили до складу методичної системи та забезпечували її впровадження, у сукупності сприяли реалізації педагогічних умов формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників та відповідали теоретичній моделі цього процесу.

Даний етап експерименту вирішував головне завдання – перевірку доцільності запропонованих заходів у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, а, отже, ефективності впровадження методичної системи.

Діагностика рівнів сформованості досліджуваної особистісної характеристики у курсантів експериментальної та контрольної груп проводилась на початку та наприкінці формувального експерименту. Для проглядання динаміки у рівнях сформованості психолого-педагогічної компетентності курсантів (зміни у розподілах курсантів за відповідними рівнями) подібний моніторинг (зріз) проводилась після кожного курсу навчання, тобто після вивчення майбутніми офіцерами ДПСУ низки зазначених дисциплін. Аналіз результатів формувального експерименту проводився із застосуванням методів математичної статистики (критерій Стьюдента, критерій Пірсона).

У ході п'ятого етапу (осінь 2018 року) було проведено глибокий аналіз отриманих результатів та їх інтерпретацію. На основі здійсненого глибокого аналізу розроблено методичні рекомендації суб'єктам формування психолого-педагогічної компетентності. Крім того, моніторинг процесу формування досліджуваної компетентності, зміни, котрі відбувались у рівнях її сформованості у курсантів при переході з курсу на курс, а також подальший аналіз можливостей освітнього процесу академії та особливостей і змісту виховної роботи дозволили здійснити пошук педагогічних резервів для розвитку зазначеної особистісної характеристики. Саме визначені резерви, а також результати експериментального дослідження дозволили провести корегування та вдосконалення запропонованого комплексу заходів.

Таким чином, професійна діяльність офіцерів ДПСУ має низку особливостей, котрі передбачають наявність у них високого рівня психолого-педагогічної компетентності. Становлення та розвиток зазначеної компетентності розпочинається під час навчання у відомчому закладі вищої освіти, тому актуальним питанням є зміна підходів до організації освітнього процесу у таких закладах. В ході проведеної роботи описано сутність теоретичного та експериментального дослідження процесу формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення ними загальновійськових та військово-спеціальних дисциплін. Головною метою проведеного дослідження була розробка

методичної системи цього процесу та перевірка її ефективності. Для досягнення мети було використано ряд відомих експериментальних методів та математичні методи планування експериментів. Експериментальне дослідження процесу формування зазначеної компетентності складалось з п'яти етапів і проводилось з дотриманням необхідних вимог в період з вересня 2010 року по жовтень 2018 року. Кожен етап мав свої цілі, завдання, особливості організації та кроки. Результати експериментального дослідження були оброблені та інтерпретовані за допомогою методів математичної статистики і дозволили в подальшому здійснити пошук педагогічних резервів формування психологічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Список використаних джерел

1. Стратегічне планування: вирішення проблем національної безпеки : Монографія / В. П. Горбулі н, А. Б. Качинський. – К. : НІСД, 2010. – 288 с. – С.105-107.
2. Нечаєв В. П., Берідзе Т. М., Кононенко В. В., Рябушенко Н. В., Брадул О. М. Теорія планування експерименту : Навч. посібник / В. П. Нечаєв, Т. М. Берідзе, В. В. Кононенко. – К. : Кондор, 2005. – 231 с.
3. Общий курс высшей математики для экономистов / Под ред. В. И. Ермакова. – М. : Инфра-М, 2007. – 656 с.
4. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології : підручник / В. М. Руденко, Н. М. Руденко. – К. : Академвидав, 2009. – 384 с.
5. Телейко А. Б. Математико-статистичні методи в соціології та психології: Навч. посіб. / А. Б. Телейко, Р. К. Чорней. – К. : МАУП, 2007. – 424 с.
6. Хорєв І. О. Методи математичної статистики в педагогіці : Навч. посібник / І. О. Хорєв. – К. : ВГІНАОУ, 2000. – 88 с.
7. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогичесиких исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989.– 152 с.

References

1. Horbulin V. P., Kachynskyi A. B. (2010) Stratehichne planuvannia: vyrishennia problem natsionalnoi bezpeky [Strategic planning: solving the problems of national security]. Kyiv: NICD, 288 p. [in Ukrainian].
2. Nechaiev V. P., Beridze T. M., Kononenko V. V., Riabushenko N. V., Bradul O. M. (2005) Teoriia planuvannia eksperymentu [Theory of planning an experiment]. Kyiv.:Kondor, 231 p. [in Ukrainian].
3. Ermakov V. Y. (2007) Obshchyi kurs vysshei matematyky dlia ekonomystov [General course of higher mathematics for economists] Moskva: Ynfra-M, 656 p. [in Russian].
4. Rudenko V. M., Rudenko N. M. (2009) Matematychni metody v psykholohii: pidruchnyk [Mathematic methods in psychology]. Kyiv: Akademvydav, 384p. [in Ukrainian].
5. Teleiko A B. (2007) Matematyko-statystychni metody v sotsiolohii ta psykholohii [Mathematics and Statistics in Social Sciences and Psychology]. Kyiv: MAUP, 424 p. [in Ukrainian].
6. Khoriev I. O. (2000) Metody matematychnoi statystyky v pedahohitsi [Methods of mathematical statistics in pedagogy]. Kyiv: VHINAOU, 88 p. [in Ukrainian].
7. Cherepanov V. S. (1989) Ekspertnye otsenky v pedahohychesykykh yssledovanyiakh [Expert assessments in pedagogical research]. Moskva: Pedahohyka, 152 p. [in Russian].

Боровик Л. В. Этапы исследования процесса формирования психолого-педагогической компетентности будущих офицеров Государственной пограничной службы Украины

В статье описано сущность теоретического и экспериментального исследования процесса формирования психолого-педагогической компетентности будущих офицеров-пограничников в процессе изучения ими общевойсковых и военно-специальных дисциплин. Главной целью проведенного исследования была разработка методической системы этого процесса и проверка ее действенности. В ходе работы активно и широко применялись математические методы планирования экспериментов. В статье проведено детальное описание каждого из этапов проведенного исследования. Каждый этап имел свои цели, задачи и шаги. Кроме этого, в статье автором описаны особенности организации констатирующего и формирующего экспериментов, которые проводились с соблюдением всех необходимых требований. Результаты экспериментального исследования были обработаны и интерпретированы с помощью методов математической статистики.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность, методическая система, будущие офицеры-пограничники, этапы, математические методы, эксперимент.

Borovyk L. Stages of the study of the process for formation of psychological and pedagogical competency of future officers of the state border service of Ukraine

The professional activity of the officers of the State Border Guard Service of Ukraine has a number of peculiarities which include the psychological and pedagogical and professional training of officers and the availability of appropriate personal qualities, that is, a high level of psychological and pedagogical competence. The formation and development of this competency begins at the time of studying at a department of higher education, therefore the urgent issues are changing approaches to the organization of educational process in such institutions. The article examines the essence of theoretical and experimental study of the process of formation the psychological and

pedagogical competence of future border guard officers in the process of studying general-military and military-special disciplines. The main purpose of the study was to develop a methodical system for this process and to check its effectiveness. The achievement of the goal was based on the analysis of the experience of teaching these disciplines, the analysis of existing scientific and pedagogical sources, the method of expert assessments and the study of the state of formation of psychological and pedagogical competence of future border guard officers, as well as taking into account the concept of research and grounded pedagogical conditions. In the course of the work, mathematical methods for planning experiments were actively and widely used. Experimental study of the process of formation of the indicated competence consisted of five stages and behaved in the period from September 2010 to October 2018. The article presents a detailed description of each of the five stages of the study. Each stage had its goals, objectives and steps. In addition, in the article the author describes the peculiarities of the organization of ascertaining and forming experiments, which were carried out with the observance of all necessary requirements. The results of the experimental study were processed and interpreted using methods of mathematical statistics.

Key words: psychological and pedagogical competence, methodical system, future border guard officers, stages, mathematical methods, experiment.

УДК 378.6:001.8:63-057.21

Ігор БУЦИК

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

e-mail: i_butsyk@ukr.net

ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ

У статті піднімається проблема визначення засобів для вимірювання рівнів сформованості дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії. Виділено складові дослідницької компетентності, здійснено аналіз освітніх програмам їх професійної підготовки, схарактеризовано структуру професійної компетентності, визначено і обґрунтовано критерії та показники сформованості дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії у межах вивчення студентом курсу «Сільськогосподарські машини», серед яких когнітивний, діяльністний та мотиваційно-ціннісний критерії. Схарактеризовано розподіл критеріїв дослідницької компетентності за шкалою у чотири рівні: початковий, низький, достатній та високий.

Ключові слова: дослідницька компетентність, критерії, показники, фахівець з агроінженерії, сформованість, рівень.

Існуюча професійна підготовка інженерних кадрів для сільського господарства у нашій державі зазнає певних трансформацій у межах змін загальнодержавної системи освіти, про що свідчать структурні зміни в освітніх програмах підготовки фахівців. Нині освітньо-професійними програмами визначено, що професійна діяльність фахівця з агроінженерії передбачає виконання ним певних видів робіт, спрямованих на проведення досліджень, здійснення розрахунків, підготовку моделей, створення нових технічних засобів, їх реконструкції та модернізації. Професійними завданнями фахівця з агроінженерії є проведення досліджень з метою проектування систем та технологічних процесів, комплектування виробничо-технічної бази, вивчення та налагодження виробництва тощо [10].

Сучасна професійна робота фахівця з агроінженерії характеризується широким спектром напрямів діяльності, серед яких найпоширенішим слід назвати організацію виробничих процесів на основі впровадження сільськогосподарських машин, які здатні забезпечувати технологічні процеси вирощування та збирання сільськогосподарських культур. Крім того, сучасному аграрному виробництву притаманні часткові зміни, що відбуваються на основі впровадження нової техніки і технологій. Такі закономірні явища безпосередньо стають в основі перебудови підготовки вказаних фахівців. Означене ставить на перший план необхідність підготовки компетентного інженера, здатного виконувати дослідницьку діяльність. А, отже, це спрямовує наше дослідження у бік вивчення питань визначення засобів діагностики

дослідницької компетентності майбутнього фахівця з агроінженерії.

Сучасна наукова теорія багата на різноманітні дослідження у межах вирішення проблеми підготовки інженерних кадрів в Україні та за її межами. У низці наукових праць піднімаються теоретичні аспекти професійної підготовки інженерних кадрів (О. Антонов, І. Берьзкіна, Т. Білоусова, І. Битинас, В. Головко, О Джеджула, С. Зелінський, Г. Красильникова, Я. Крупський, М. Лазарєв, І. Мархель, О. Романовський, О. Сільчук, І. Федосова, Д. Чернишова, М. Шубас), у яких наковці майже не торкаються проблеми формування дослідницької компетентності. У роботах з проблем підготовки технічних і інженерних кадрів для агропромислового виробництва І. Блозви, М. Бондар, О. Вощевської, О. Дьоміна, Н. Івановського, І. Колоска, О. Кошука, П. Лузана, В. Лукача, В. Манька, Ю. Нагірного, Л. Павлюк, В. Рябця, І. Угринюка також вказана проблема не знаходить необхідного вирішення. Часткове вирішення проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів знайдено у роботах І. Абрамової, С. Бєлкіної, Н. Головин, О. Горшкової, Е. Єлькіної, Ю. Єрфорт, В. Іскрицький, В. Котенко, Н. Наумкіна, С. Подлєсний, І. Янюка, але у цих роботах не піднімаються питання підготовки інженерів для агропромислової галузі.

Нині у світовій педагогічній науці дуже широко висвітлені дослідження проблеми визначення засобів діагностики професійної дослідницької підготовки фахівців, серед яких і інженерних кадрів (С. Бєлкіна, В. Болотов, О. Горшкова І. Зімняя, В. Сєріков, Ю. Татур, М. Філоненко, А. Хуторський та ін.). Проведений теоретичний аналіз наукових праць дозволив встановити, що у цих роботах не вивчається і не вирішується проблема визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії, що, у свою чергу, визначило наше основне завдання даної статті.

В основі ефективної професійної інженерної діяльності в аграрному виробництві вбачаємо високий рівень сформованості у фахівця компетентності як інтегрованої якості особистості, що виявляється у готовності і здатності до здійснення цілеспрямованої професійної діяльності при вирішенні техніко-технологічних професійних завдань у агропромисловій галузі на основі попередньо сформованих знань, умінь, навичок, особистісних та професійно-важливих якостей, інтересів та цінностей для забезпечення технологічних робіт, організації і управління виробництвом, експлуатації та ремонту техніки, проектування та розробки техніко-технологічних процесів (рис. 1) [2].

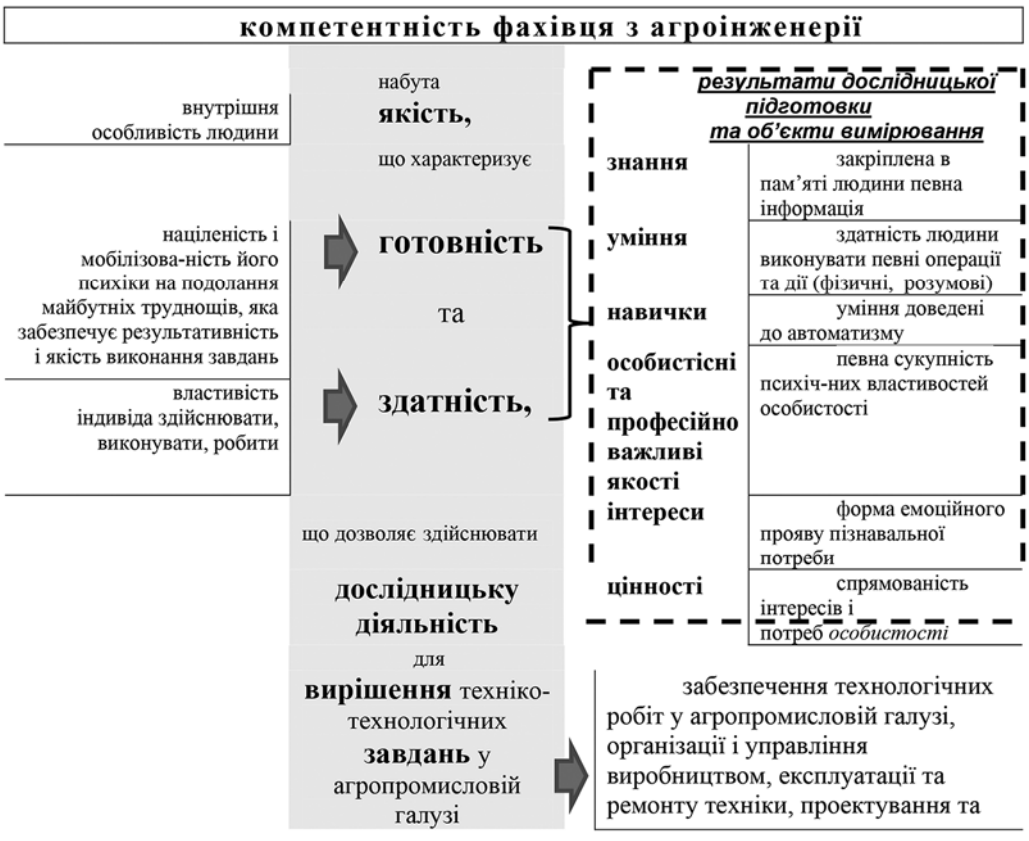

Рисунок 1 – Складові дослідницької компетентності фахівця з агроінженерії як результати його професійної підготовки

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) «компетентність» визначено як «динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [5]. Міжнародними нормативними документами визначено такий склад компетентності [6, 10]:

- знання і розуміння, інженерний аналіз, інженерне проектування, дослідження, інженерна практика, особистісні компетенції (стандарт агентства з якості інженерних професійних програм UR-ACE);
- знання і розуміння, інтелектуальні здібності, практичні вміння, особистісні (ключові) компетентності (стандарт UK-SPEC);
- технічні знання і мислення, особистісні та професійні компетенції; міжособистісні компетенції, робота і спілкування в колективі; задумка, проектування, реалізація і управління системами на підприємстві і в суспільстві (стандарт міжнародного проекту з реформування вищої освіти в області техніки і технологій Syllabus CDIO).

Проведений аналіз нормативної документації і сучасної інженерної діяльності в агропромисловому виробництві дозволили виокремити такі необхідні здатності фахівця з агроінженерії для виконання професійних завдань, серед яких: уміння вчитися та уміння якісно працювати (працювати у команді, виконувати поставлені завдання, визначати завдання та їх виконувати, керувати виконанням завдань інших). Вказані необхідні здатності трансформуються у мету їх професійної підготовки, яку можна умовно розділити на [4, 7]:

1. Загальну мету навчання сільськогосподарським машинам у підготовці фахівців з агроінженерії, що зумовлена необхідністю у формуванні у особистості здатностей, що дозволяють організовувати ефективну роботу сільськогосподарських машин в аграрному виробництві, а також, проводити дослідження, що спрямовані на вдосконалення існуючої і створення нової техніки (здатності № 7, 9-14 у межах спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, що визначено освітньо-професійною програмою підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня освіти ступеня – бакалавр спеціальності «Агроінженерія») [4, 7].

2. Загальну мету розвитку дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії у межах навчання сільськогосподарським машинам, що зумовлена необхідністю формування у особистості готовності та здатності до виконання професійних дослідницьких завдань у процесі організації роботи сільськогосподарських машин та проведення досліджень, спрямованих на вдосконалення існуючої техніки та створення нової [4, 7].

Сучасними освітніми програмами підготовки фахівців з агроінженерії передбачено: інтегральну компетентність, загальні компетентності, спеціальні (фахові, предметні) компетентності, які структурно включають: здатності, знання, уміння, навички, якості. До загальних компетентностей включено [7]:

1) здатності: спілкування, критики і самокритики, адаптації та дії в новій ситуації, генерування нових ідей, роботи у команді, мотивування людей, рух до спільної мети, спілкування з представниками інших професійних груп, діяльність на основі етичних мотивів, соціально спрямована діяльність, відповідальна та свідома діяльність;
2) навички міжособистісної взаємодії;
3) наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків;
4) прагнення до збереження навколишнього середовища.

Отже, важливим завданням у підготовці фахівців з агроінженрії є встановлення рівня якості освіти. Не менш важливим завданням у цих процесах займає розробка діагностичного інструментарію для визначення рівня підготовки. Спираючись на те, що дослідницька компетентність фахівця з агроінженерії – це інтегрована якість особистості, що виявляється у готовності і здатності до здійснення цілеспрямованої дослідницької діяльності при вирішенні техніко-технологічних професійних завдань у агропромисловій галузі, наступним завданням нашого дисертаційного дослідження є розробка засобів для виявлення, вимірювання та оцінювання набутої здатності, що характеризує рівень сформованості дослідницької компетентності у інженера-аграрника.

Встановлення рівня сформованості дослідницької компетентності майбутнього фахівця з агроінженерії вимагає розробки та використання комплексу необхідних для цього засобів. З цією метою нами була здійснена робота у напрямах:

- визначення критеріїв оцінювання дослідницької компетентності як головної чітко вираженої ознаки, у межах якої буде здійснюватися вимірювання;
- встановлення для кожного із критеріїв комплексу показників, як певних характеристик вимірювальних об'єктів;
- визначення параметрів, що відображають шкальний (рівневий) розподіл характеристик вимірювальних об'єктів;

– визначення компонентів дослідницької компетентності як об'єктів вимірювання.

Проведений аналіз наукових праць (С. Бєлкіна, В. Болотов, О. Горшкова І. Зімняя, В. Сєріков, Ю. Татур, М. Філоненко, А. Хуторський та ін.) дозволи встановити структурні складові дослідницької компетентності фахівців: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смисловий, емоційно-вольовий, аксіологічний [1]. У дослідженні компонентів готовності до дослідницької діяльності О. Горшкова виділяє когнітивний, особистісний (мотиваційний, рефлексивний) та діяльнісний компоненти, які використовує у якості критеріїв сформованості готовності студентів інженерного закладу вищої освіті до дослідницької діяльності. М. Філоненко доводить, що на сьогодні не достатньо розглядати особистісні та професійно-важливі якості фахівця лише з точки зору сформованості його мотивів діяльності та рефлексії [9]. Ми також вважаємо, що особистісний компонент професійної компетентності у себе включає не тільки мотивацію і особистісні якості інженера, а й його ціннісне ставлення до себе, роботи, виробництва, природи, суспільства. Така позиція дозволяє нам включити у особистісний компонент і аксіологічну складову для встановлення рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх інженерів аграрного профілю. Отже, спираючись на результати наших теоретичних досліджень було виокремлено такі критерії дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії: когнітивний, діяльністний та мотиваційно-ціннісний.

Когнітивний критерій – це критерій, на основі якого встановлюється стан сформованості знань у студента з курсу «Сільськогосподарські машини» у межах набутої дослідницької компетентності. До основних когнітивних компонентів дослідницької компетентності, що вимірюватимуться, віднесли:

1) діяльність у напрямі розв'язання професійних завдань і проблем у сфері застосування сільськогосподарських машин в агропромисловому виробництві, що дозволяє проводити дослідження та розробляти інновації, і яка характеризуються такими показниками:

– рівень знань типів, підтипів, класів дослідницьких інженерних завдань в агропромисловому виробництві та вимог до їх використання у роботі з сільськогосподарськими машинами;
– знання методів, методик та засобів дослідження, умов їх застосування;
– знання способів отримання, обробки і представлення результатів дослідження;

2) діяльність у напрямі розв'язання професійних завдань і проблем під час професійного розвитку та самонавчання особистості для роботи з сільськогосподарськими машинами, що формуються на основі проведення досліджень та виконання розробок і характеризуються рівень знань з планування, організації та контролю дослідницької діяльності під час самонавчання особистості (постановка та виконання дослідницьких завдань, застосування методів і засобів оцінювання якості власних досліджень у процесі пошуку наукової та іншої інформації, її обробки та представлення);

3) діяльність у напрямі розв'язання наукових завдань з отриманням нового наукового результату під час роботи з сільськогосподарськими машинами, що характеризуються такими показниками:

– рівень знань з планування, організації та контролю наукової роботи (методологічний апарат дослідження; методи, засоби і методики досліджень та умови їх застосування; вимоги якості наукових досліджень, методи і засоби їх оцінювання, методи і засоби контролю наукової роботи);
– рівень умінь та навичок з виконання дослідницьких завдань у науковій роботі (застосування методів і засобів дослідження з метою збору, обробки, аналізу та представлення результатів наукової роботи).

Діяльнісний критерій – це критерій, на основі якого встановлюється стан сформованості умінь та навичок у студента з курсу «Сільськогосподарські машини» у межах набутої дослідницької компетентності. До основних діяльнісних компонентів дослідницької компетентності, що будуть вимірюватися, ми віднесли:

1) діяльність у напрямі розв'язання професійних завдань і проблем у сфері застосування сільськогосподарських машин в агропромисловому виробництві, що дозволяє проводити дослідження та розробляти інновації, і яка характеризуються такими показниками:

– рівень умінь та навичок з планування, організації та контролю дослідницької діяльності під час виконання аналітико-прогностичних, пошукових, конструкторських, проектувальних, технологічних, дослідних, експлуатаційних та ремонтних завдань (постановка завдань, застосування методів, засобів і методик досліджень, методів і засобів оцінювання якості досліджень, методів і засобів контролю);
– рівень умінь та навичок дослідницької роботи під час виконання аналітико-прогностичних, пошукових, конструкторських, проектувальних, технологічних, дослідних, експлуатаційних та ремонтних завдань (застосування методів і засобів дослідження з метою збору, обробки,

аналізу та представлення результатів наукової роботи);

2) діяльність у напрямі розв'язання професійних завдань і проблем під час професійного розвитку та самонавчання особистості для роботи з сільськогосподарськими машинами, що формуються на основі проведення досліджень та виконання розробок і характеризуються рівнем умінь та навичок з планування, організації та контролю дослідницької діяльності під час самонавчання особистості (постановка та виконання дослідницьких завдань, застосування методів і засобів оцінювання якості власних досліджень у процесі пошуку наукової та іншої інформації, її обробки та представлення);

3) діяльність у напрямі розв'язання наукових завдань для отриманням нового наукового результату під час роботи з сільськогосподарськими машинами, що характеризуються такими показниками:

- рівень умінь та навичок з планування, організації та контролю наукової роботи (постановка завдань досліджень, формулювання методологічного апарату дослідження, застосування методів, засобів і методик досліджень, оцінювання якості та контролю наукових робіт);
- рівень умінь та навичок з виконання дослідницьких завдань у науковій роботі (застосування методів і засобів дослідження з метою збору, обробки, аналізу та представлення результатів наукової роботи).

Мотиваційно-ціннісний критерій включає у себе мотиви та ціннісні установки особистості у процесі дослідницької діяльності, який дозволяє вимірювати діяльність у трьох попередньо визначених напрямах професійної діяльності. Показниками ціннісно-мотиваційного критерію було визначено:

- активність у дослідницькій діяльності;
- сформованість та прояв інтересу до дослідницької діяльності;
- самостійність у виборі дослідницьких завдань;
- готовність та прагнення до подолання труднощів у процесі дослідницької діяльності.

Спираючись на отримані результати дослідження нами було розподілено критерії дослідницької компетентності майбутніх фахівців за шкалою у чотири рівні, які характеризуються такими показниками:

- початковий рівень (відсутній або нестійкий прояв: активності студентів у дослідницькій діяльності, інтересу до неї, готовності та прагнення до подолання труднощів та самостійності у виборі дослідницьких завдань; знання та уміння з організації дослідницької професійної діяльності майже не проявляються);
- низький рівень (рідкісний та примусовий прояв: активності студентів у дослідницькій діяльності, інтересу до неї, готовності та прагнення до подолання труднощів, самостійності у виборі дослідницьких завдань; фрагментарні та несистемні знання та недосконалі уміння з організації дослідницької професійної діяльності);
- достатній рівень (майже постійний стійкий прояв: активності студентів у дослідницькій діяльності, інтересу до неї, готовності та прагнення до подолання труднощів, самостійності у виборі дослідницьких завдань; майже глибокі, міцні і системні знання з організації дослідницької професійної діяльності; майже досконалі, оперативні та вправні уміння);
- високий рівень (постійний стійкий прояв: активності студентів у дослідницькій діяльності, інтересу до неї, готовності та прагнення до подолання труднощів, самостійності у виборі дослідницьких завдань; глибокі, міцні і системні знання з організації дослідницької професійної діяльності; досконалі, оперативні та вправні уміння).

Крім того, оскільки ми вважаємо, що розвиток дослідницької компетентності фахівця відбувається на основі його поетапної навчальної діяльності, то початковий, низький, достатній та високий рівні діяльнісного критерію за своїм показниками відповідають репродуктивному, реконструктивному, евристичному та творчому рівням, а саме:

- початковий рівень характеризується репродуктивною діяльністю студента і передбачає відтворення сформованих знань, виконання дій на за попередньо заданим зразком, завчання та повторення вивченого у межах розв'язування типових дослідницьких завдань на вивчення, розробку та впровадження техніки, що передбачає виконання розрахунків та креслень, заповнення таблиць тощо;
- низький рівень характеризується реконструктивною діяльністю студента і передбачає відтворення сформованих знань із перенесенням їх у нові типові ситуації, часткову самостійну інтерпретацією у визначенні понять, використання умінь у частково змінених умовах із самостійним знаходженням, що відбувається на основі розв'язання типових дослідницьких задач на вивчення, розробку та впровадження техніки;
- достатній рівень характеризується евристичною діяльністю студента і передбачає

вирішення ним проблемних (невідомих раніше) дослідницьких завдань з використанням попередньо набутих знань та умінь шляхом отриманням нової інформації, її аналізу, структурування та використання в нових ситуаціях, продукування раціоналізаторських пропозицій під час виконання аналітико-прогностичних, пошукових, конструкторських та проектувальних завдань;

– високий рівень характеризується творчою діяльністю студента і передбачає створенням чогось нового (винахідництво), що не мало аналогів у відомій йому практиці, у результаті виконання технологічних, дослідних, експлуатаційних, ремонтних, аналітико-прогностичних, пошукових, конструкторських та проектувальних завдань.

На основі проведених досліджень нами було виокремлено такі критерії дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії: когнітивний, діяльністний та мотиваційно-ціннісний, а також визначено їх показники та рівні сформованості. Спираючись на отримані результати досліджень, вважаємо пріоритетним напрямом подальшої роботи вивчення проблеми удосконалення освітніх процесів щодо розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії.

Список використаних джерел

1. Бєлкіна С. Д. Формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання навчальних дисциплін циклу природничо-наукової підготовки / С. Д. Бєлкіна. // Професійна освіта. Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2015. – №3. – С.19-25.
2. Буцик І. М. Обгрунтування сутності дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю / І. М. Буцик // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – 2016. – Вип. 233. – С. 38-45.
3. 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, 2016. – 394 с.
4. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://jobs.ua/ukr/dkhp/sgroup-2.– Дата звернення: 02.03.2018 р.
5. Закон України «Про вищу освіту», 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page.
6. 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.
7. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня освіти ступеня вищої освіти – бакалавр, галузі знань – 20 Аграрні науки та продовольство спеціальності – 208 Агроінженерія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kntu.kr.ua/doc/educational%20program/bachelor/ 208.pdf. – Назва з екрана. – Дата звернення: 10.09.2018 р.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п. – Назва з екрана. – Дата звернення: 02.03.2018 р.
9. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник / М. М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
10. Agricultural Engineers. Career, Salary and Education Information, 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступу: https://collegegrad.com/careers/ agricultural-engineers. – Title from the screen. – Дата звернення: 05.03.2017 р.

References

1. Byelkina, S.D. (2015), Formuvannya doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutnikh inzheneriv u protsesi vykladannya navchal'nykh dystsyplin tsyklu pryrodnycho-naukovoyi pidhotovky. Profesiyna osvita. Naukovi zapysky. Seriya: pedahohika, vol. 3, P.19-25.
2. Butsyk, I.M. (2016), Obhruntuvannia sutnosti doslidnytskoi kompetentnosti inzheneriv ahrarnoho profiliu, Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia, vol. 233, P. 38-45.
3. Gorshkova, O.O. (2017), Podgotovka studentov k issledovatelskoy deyatelnosti v kontekste kompetentnostno-orientirovannogo inzhenernogo obrazovaniya, doc.ped.n., Moscow, 394 p.
4. Dovidnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv (2018), https://jobs.ua/ukr/dkhp/sgroup-2.
5. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu», (2014), Available at: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page.
6. Otsenka sistemyi podgotovki inzhenerno-tehnicheskih kadrov: materialyi kompleksnogo issledovaniya potrebnostey krupneyshih regionalnyih rabotodateley (2016), Ekaterinburg: UrFU, OOO «Izdatelskiy Dom «Azhur», 272 p.
7. Osvitno-profesiina prohrama pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity stupenia vyshchoi osvity, bakalavr, haluzi znan, 20 Ahrarni nauky ta prodovolstvo spetsialnosti, 208 Ahroinzheneriia, (2018), Available at: http://www.kntu.kr.ua/doc/educational%20program/bachelor/ 208.pdf.
8. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 «Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii», (2018), Available at: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p.
9. Filonenko, M. M. (2008), Psykholohiia spilkuvannia. Pidruchnyk, Tsentr uchbovoi literatury, 224 p.
10. Agricultural Engineers. Career, Salary and Education Information (2017), Available at: https://collegegrad.com/careers/agricultural-engineers.

Буцык И. М. Обоснование критериев и показателей сформированности исследовательской компетентности специалистов по агроинженерии

В статье поднимается проблема определения средств для измерения уровней сформированности исследовательской компетентности специалистов по «Агроинженерии». Выделены составляющие исследовательской компетентности, осуществлен анализ образовательных программам их профессиональной подготовки, охарактеризована структура профессиональной компетентности, определены и обоснованы критерии и показатели сформированности исследовательской компетентности специалистов в рамках изучения студентом курса «Сельскохозяйственные машины», среди которых когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценностной критерии. Охарактеризовано распределение критериев исследовательской компетентности по шкале в четыре уровня: начальный, низкий, достаточный и высокий.

Ключевые слова: интеграция, инженер, аграрное производство, содержание обучения, сельскохозяйственные машины, исследовательская подготовка.

Butsyk I. Criteria and indicators substantiation of research competence of specialists from agricultural engineering

The article raises the problem of determining the measuring means of formation levels of the research competence of specialists in agricultural engineering. On the basis of theoretical analysis, the components of research competence have been identified, the analysis of the educational programs of their professional training has been made, the structure of professional competence has been characterized, the criteria of the formation of the research competence of specialists in agricultural engineering in the course of studying by the student of the course «Agricultural machinery» have been determined and substantiated, among them cognitive, activity, motivational-valuable criteria.

Cognitive criteria allows you to set the status of a student's knowledge in the course of «Agricultural machinery» within by research competence. The activity criterion allows you to set the status of the formation and skills, motivational-valuable criterion determines the formation of motives and values sets of the personality in the process of researchactivity.

Specific features of the proposed criteria are that their composition includes performance of specialists in the areas: solving professional tasks and problems in the sphere of application of agricultural machinery in agricultural production; solving professional tasks and problems during the professional development and self-learning of the personality for work with agricultural machinery; the solution of scientific problems obtaining new scientific results when working with agricultural machinery.

Distribution of criteria research competence on a scale of four levels – elementary, low, sufficient and high.

Key words: research competence, criteria, indicators, expert in agricultural engineering, formation, level.

УДК 378.147.091.3.018.43:51-024.71

Антоніна ВІТЮК

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики
Одеської національної академії харчових технологій, м. Одеса, Україна
e-mail: vityk.1969@ukr.net

Наталія НУЖНА

старший викладач кафедри вищої математики
Одеської національної академії харчових технологій, м. Одеса, Україна
e-mail: lada5.00@ukr.net

МЕТОД ПРОЕКТІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Стаття присвячена особливостям використання методу проектування в дистанційному навчанні вищої математики. Автори показують ефективність застосування проектів для досягнення навчальних особистісних результатів у процесі вивчення вищої математики. В якості ефективної технології формування конкурентного спеціаліста запропонована методика проектів, яка забезпечує самостійну пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на вирішення професійно-орієнтованих завдань, що передбачає розвиток особистих та професійних якостей, умінь та навичок, необхідних для конкурентоспроможного спеціаліста, який буде затребуваний на сучасному ринку праці. Розглянуті переваги та недоліки цього методу, проведене його експериментальне дослідження. Вказані перспективи подальших досліджень використання методу проектування.

Ключові слова: дистанційне навчання, метод проектів.

Сьогоднішній випускник вищого технічного навчального закладу повинен бути конкурентноспроможним на світовому ринку праці. Тому перед системою освіти стоїть задача підготовки людини, яка творчо мислить, володіє дослідницькими уміннями та навичками, здатної орієнтуватися у потоці наукової інформації, сучасних інформаційних технологій. А підготовка сучасного висококваліфікованого інженера неможлива без фундаментальних математичних знань.

Одним з високоефективних напрямків вдосконалення методології вищої освіти є використання у навчальному процесі системи дистанційного навчання.

Нерідко молоді фахівці технічних вузів виявляються безпорадними там, де потрібна самостійність і компетентність у прийнятті рішень, вміння організовувати свою роботу і діяти в нових постійно мінливих нестандартних ситуаціях. Саме ці якості особистості обумовлюють її здатність успішно адаптуватися до сучасного виробництва, яке постійно змінюється (Е. С. Полат, Б. С. Гершунский, С. І. Зінов'єв та ін.).

Однією з перспективних технологій навчання, яка здатна вирішити завдання його активізації та інтеграції, є використання методу проектів в дистанційному навчанні вищої математики.

Важливу роль в розробці методології дистанційного навчання зіграли роботи А. А. Андрєєва, А. А. Ахаян, А. М. Бершадського, Д. А. Богданової, А. Д. Іваннікова, В. П. Кашицина, І. Г. Кревського, М. В. Масового, Е. С. Полат, А. Н. Тихонова, А. Ю. Уварова, присвячені питанням визначення сутності дистанційного навчання та способів його реалізації.

Вивченню цілей та змісту дистанційного навчання в системі професійної освіти присвячені праці С. В. Богданової, Ю. А. Владимирова, М. В. Воронова, В. А. Гневко, Є. І. Дмитрієвої, Н. В. Мараховської, С. Н. Медведєвої, В. Д. Ногіної, В. П. Тихомирової, М. В. Храмової, А. В. Хуторського та ін.

Метод проектів в дистанційному навчанні розглядався в роботах А. Б. Галанової, А. В. Хуторського, В. Ф Бурмакіна та ін. Але дослідження переважно велися в напрямку гуманітарних або спеціальних технічних дисциплін. Питання використання методу проектів при дистанційному навчанні вищої математики у вищих технічних навчальних закладах вивчені мало.

Мета статті – визначити особливості та розробити концептуальні положення й методику впровадження метода проектів в дистанційному навчанні вищої математики у підготовку майбутніх інженерів.

Як стверджує Н. Ф. Яковлева, технологія проектної діяльності бере початок в гуманістичній психології, автором якої прийнято вважати Д. Дьюї [14, 11]. Його прагматична педагогіка

заклала основи нової дидактичної системи, яка враховувала інтереси дітей і будувалася на принципах співпраці учасників педагогічного процесу, їх вільної творчості через діяльність і подолання труднощів, що проголосила «навчання за допомогою діяльності». На думку Д. Дьюї досвід і знання учень повинен здобувати в ході дослідження проблемного середовища навчання. Вирішуючи проблеми, взяті із реального життя, учні застосовували вже отримані знання, а якщо їх було недостатньо – набували нові. Отже, у дітей виникала особиста зацікавленість в придбанні знань, які можуть і повинні стати в нагоді їм у житті [14, 11].

Послідовник Д. Дьюї В. Х. Кілпатрік розвинув ідеї свого вчителя і створив школу, в якій учні намагалися знайти вихід із життєвих ситуацій, набуваючи тим самим неоціненний життєвий досвід і знання, причому В. Х. Кілпатрік заперечував необхідність систематизувати застосовувану технологію у вигляді деякої навчальної програми [5, 5–47].

На думку М. М. Бараболі і О. І. Матяша у наш час метод проектів являє собою систему навчально-пізнавальних прийомів, спрямованих на рішення деякої проблеми в результаті самостійної роботи учня з обов'язковим пред'явленням результатів його дій [1, 40]. Науковці М. В. Буланова-Топоркова, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков вважають, що в основі цього методу лежить розвиток пізнавальних, творчих інтересів у студентів, формування в них навичок самостійно розвивати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі [3, 246]. В педагогічному словнику Г. М. Коджаспірова, А. Ю. Коджаспірової метод проектів – система навчання, в результаті якої учні здобувають знання та вміння в процесі планування та виконання практичних завдань – проектів, що поступово ускладнюються [6, 174].

Е. С. Полат підкреслює, що метод проектів як педагогічна технологія – сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю [9, 67].

Н. Ф. Яковлева сформулювала основні вимоги до використання методу проектів:

1. Наявність значущої в дослідницькому творчому плані проблеми або завдання.

2. Значимість (теоретична, пізнавальна, практична) передбачуваних результатів.

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учасників проекту.

4. Структурування змістовної частини проекту із зазначеннямпоетапних результатів.

5. Використання дослідницьких методів [14, 13].

Кожен проект від виникнення ідеї до повного свого завершення проходить ряд ступенів свого розвитку. А. В. Хуторський розглядає наступні основні етапи роботи над проектами:

1. Організаційний. Розробка і дистанційна розсилка студентам спільного проекту з теми або проблеми, що досліджується.

2. Вибір студентами своєї частини з комплексного проекту, складання індивідуального плану діяльності за запропонованими алгоритмічними приписами. У студентів з'являється гарна можливість вибору траєкторій свого дистанційного навчання.

3. Здійснення всіх компонентів проекту в процесі дистанційної діяльності студентів, що працюють індивідуально, в групах або колективно. На даному етапі застосовуються всі доступні засоби телекомунікацій.

4. Розміщення на сервері і обговорення отриманих результатів. Підведення підсумків проекту. Діагностика та оцінка індивідуальних, групових і колективних освітніх досягнень учнів [12, 358].

А. В. Хуторський підкреслює, що основна цінність проектної технології – орієнтація на кінцевий освітній продукт, досить значимий і потрібний, коли кожен учасник розуміє його необхідність для себе та інших. Ще одна перевага – інтенсивне застосування різноманітних форм телекомунікацій [12, 358–359].

Як стверджують науковці М. В. Буланова-Топоркова, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков, метод проектів являє собою можливість створити умови для самопізнання, самореалізації та рефлексії учнів, а саме можливості знайти себе, стати на шлях розвитку своєї особистості [3, 246].

А. М. Новиков підкреслює, що у проектному навчанні розвивається здатність створювати і витягати знання з отриманої інформації, тобто використовувати не тільки готові знання, а й «напівфабрикат», яким часто є інформація. Від передачі «абсолютних істин» здійснюється перехід до цінностей і способів здобуття студентами особистісних знань, що служать створенню у них власної точки зору і реалізації життєвого проекту [8, 99].

Російські академіки С. Я. Батишева і А. М. Новиков вважають, що мета проектної діяльності – реалізація проектного задуму і отримання готового продукту (опорного конспекту, реферату і т.д.) [2, 295].

На думку Е. С. Полат, результатами роботи над проектом є освітні продукти студентів. Освітні продукти можна розділити на:

а) внутрішні (комунікативні, креативні і когнітивні властивості, придбані студентом);

б) зовнішні (реальні освітні продукти, наприклад, реферат) [9, 71–81].

Дослідниця Т. Л. Овсяннікова підкреслює, що проекти можуть бути різного ступеня складності. В якості теми для проекту може бути обране будь-яке теоретичне питання з навчальної програми з метою поглиблення знань у студентів по заданому питанню. Однак найчастіше темами проектів є завдання, що вимагають творчого мислення та практичних навичок [10, 62–63].

Як відзначають С. Я. Батишев і А. М. Новиков, при дистанційному навчанні в ході роботи над проектами може виникнути необхідність не тільки в звичайному обміні ідеями, думками з того чи іншого питання, а й необхідність у швидкому пошуку вирішення будь-якої проблеми. У таких випадках доцільно використовувати метод «мозкового штурму» [2, 300].

Дослідницею Т. Л. Овсянніковою серед форм проектів, придатних для вивчення математичних дисциплін, були виділені такі: виконання рефератів, доробка статей у вікі-проектах, взаємоконтроль рефератів, проведення порівняльного аналізу джерел, переклади тематичних текстів, складання і взаємоперевірка комплектів завдань з теми, аналіз варіантів вирішення завдання, написання програмних модулів, проведення обчислень за допомогою електронних таблиць або систем комп'ютерної алгебри, метод кейсів [10, 62–65].

Як вважає Т. Л. Овсяннікова, при плануванні дистанційних проектів з вищої математики необхідно продумати форми організаційної роботи студентів [10, 64–67].

Н. Ф. Яковлева виділяє наступні форми організаційної роботи студентів:

- індивідуальні проекти;
- парні проекти (студенти працюють над одним із проектів у парі);
- групові проекти [14, 18].

Н. Ф. Яковлева поділяє проекти за такими ознаками:

- монопроект (в рамках однієї області знання);
- міжпредметний проект – проект, що враховує зміст багатьох навчальних предметів. На думку учнів, міжпредметні проекти викликають у них найбільший інтерес;
- міні-проекти, короткострокові, середньострокові, довгострокові проекти [14, 18].

Типологія проектів і особливості технології їх застосування були представлені Е. С. Полат в навчальному посібнику «Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти». Різноманіття проектів нею класифіковано за такими типологічними ознаками:

- за домінуючою в проекті діяльністю. Такою діяльністю може бути дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна (практико-орієнтовна), ознайомчо-орієнтовна та ін.;
- за предметно-змістовною областю: монопроект (в рамках однієї області знання); міжпредметний проект;
- за характером координації проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), прихований (неявний, що імітує учасника проекту);
- за характером контактів (серед учасників одного навчального закладу, класу, навчальної групи, міста, регіону, країни, різних країн світу);
- за кількістю учасників проекту;
- за тривалістю виконання проекту [9, 71–78].

Аналіз педагогічної теорії і практики (І. К. Баталіна, М. В. Ігнатьєв та ін.) показує, що вища математика – дисципліна, в рамках якої застосувати метод проектів найбільш складно. Це пов'язано зі стереотипним уявленням про математику, як про систему правил, теорем і формул, де тільки використання відомих алгоритмів призведе до шуканого результату. Але саме метод проектів дозволяє вирішити дану проблему.

Як справедливо зазначають Е. А. Анікушина, О. С. Бобіна, А. О. Дмитрієва, О. М. Єгорова проекти повинні утворювати цілісну систему, демонструвати поступовість досліджуваного матеріалу, ускладнюватися від проекту до проекту. Відбираючи навчальний матеріал для проектів, необхідно враховувати його зв'язок з професійною діяльністю студентів. Важливо розширити теоретичний матеріал з вищої математики [4, 82–83].

М. А. Ступницька стверджує, що для розвитку творчих здібностей у студентів використовують творчі проекти креативного типу. Дана форма ефективна для вирішення творчих завдань з вищої математики. Це може бути наукова робота або будь-яке дослідження засобами математичного апарату. У перспективі правильна організація педагогом, науковим і технічним керівником цієї форми дистанційного навчання призводить до розвитку дослідницьких здібностей студентів. Цьому сприяє також он-лайн захист творчих робіт [11, 51–52].

Е. А. Анікушина, О. С. Бобіна, А. О. Дмитрієва, О. М. Єгорова відзначають, що метод проектів використовується в навчальному процесі, коли виникає дослідницька, творча задача, для вирішення якої потрібні інтегровані знання з різних областей, а також застосування дослідницьких методик [4, 83].

На думку Т. Л. Овсяннікової, даний метод може застосовуватися для виконання типового розрахунку з математичної статистики. Передбачається

самостійна організація вибіркового спостереження, обробка отриманих результатів, отримання висновків. Може бути організована презентація проведеного дослідження та його результатів [10, 62].

Організація навчальної діяльності телекомунікаційних проектів передбачає дослідницьку діяльність учнів. Трохи про телекомунікаційні проекти. За визначенням Г. М. Коджаспірова, А. Ю. Коджаспировой, телекомунікаційний навчальний проект – основна форма організації навчальної або позанавчальної діяльності учнів в мережі, що представляє спільну навчально-пізнавальну, творчу діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерної телекомунікації. Він має спільну мету, узгоджені способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату діяльності [6, 273–274].

М. А. Ступницька пише, що телекомунікаційні проекти, як і інші навчальні проекти, дають можливість не тільки передавати студентам суму тих чи інших знань, а також вчать здобувати ці знання самостійно за допомогою величезних можливостей глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, використовувати набуті знання для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань [11, 52].

Організація навчальної діяльності телекомунікаційних проектів передбачає дослідницьку діяльність учнів. А. В. Хуторський зазначає, що робота за проектом є дослідницькою, моделює роботу в науковій лабораторії або іншій організації [12, 365–369]. На думку Н. Ф. Яковлевої, у студентів формуються такі якості дослідника: працьовитість, аналітичний підхід до проблеми, самооцінка результатів на кожному етапі проектної діяльності, цілеспрямованість та інші [14, 13–16].

До показників успішності проекту І. Ю. Малкова відносить наступне:

- якість засвоєння студентами програми;
- сформованість потреби в продовженні освіти;
- сформованість здатності до самостійного здійснення навчальної діяльності;
- рівень інтелектуальних досягнень;
- конкурентоспроможність знань;
- мотивація на співпрацю в навчальному процесі [7, 266–279].

Як вважає у своїй статті дослідниця З. Я. Шацька, перевагами методу проектів є:

- розвиток пізнавальних, творчих інтересів студентів;
- підвищення якості освітнього процесу;
- розвиток навичок самоосвіти і контролю;
- індивідуалізація освітнього процесу;
- моделювання реально технологічного ланцюжка: завдання – результат, що призводить до підвищення інтересу студентів до навчального процесу;
- подолання інфантилізму студентів [13, 380].

На думку З. Я. Шацької та І. Ю. Малкової, недоліками методу проектів є:

- деяка академічність проекту, здатна знизити пізнавальний інтерес;
- недостатня підготовка студентів: недостатність теоретичних знань, складність проекту;
- відсутність взаємодії з колегами для розробки міжпредметних проектів;
- використання проектних технологій в навчальному процесі потребує глибоких теоретичних і практичних знань, системного та креативного мислення від викладача, що притаманне не кожному викладачеві;
- великий обсяг роботи для викладача та студента [13, 380–381; 7, 266–279].

Нами було проведено експериментальне дослідження з метою перевірки висунутої наукової гіпотези про впровадження метода проектів в дистанційному навчанні вищої математики у студентів.

Для цього на базі кафедри вищої математики факультету низькотемпературної техніки та інженерної механіки Одеської національної академії харчових технологій студенти другого курсу (114 осіб) були розділені на дві групи: експериментальну та контрольну, причому в обох групах рівень підготовки з математики був приблизно однаковим.

На дистанційних заняттях з вищої математики в експериментальній групі нами був використаний метод проектів, а в контрольній – цей метод не використовували.

За результатами сесії успішність складання іспиту з вищої математики в експериментальній групі склала 87%, а в контрольній – 71%; якість знань в експериментальній групі – 74%, а в контрольній – 56%.

Аналізуючи поданий вище матеріал можна зробити висновок, що системне впровадження методу проектів в процес навчання значно впливає на формування професійних і особистісних компетенцій конкурентоспроможного фахівця. Він дозволяє:

- активізувати отримані знання;
- сприяє пошуку і конструюванню нових ідей, стимулює творче та креативне мислення;
- сприяє розвитку навичок самостійності в прийнятті рішень;
- допомагає студентам орієнтуватися у величезному потоці інформації;

– підвищує мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності.

Цей метод дозволяє здійснити ефективне оволодіння математичними знаннями та вміннями, а також сприяє розвитку компетентних фахівців.

Проведене дослідження не вичерпує проблеми. Серед подальших пошуків у дослідній області можна виділити визначення додаткових критеріїв ефективності використання означеного методу навчання вищої математики.

Список використаних джерел

1. Бараболя М. М. Педагогічний довідник вчителя математики : Пос. для самоосвіти вчителів математики / М. М. Бараболя, О. І. Матяш. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2009. – 128 с.
2. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С. Я. Батышев, О. І. Матяш. – 3-е изд., переработанное – М.: ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
3. Буланова-Топоркова М. В. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / М. В. Буланова-Топоркова, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков. – Москва : МарТ, 2004. – 336 с. – («Серия педагогическое образование»).
4. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения: Методическое пособие / [Е. А. Аникушина, О. С. Бобина, А. О. Дмитриева и др.]. – Томск : В-Спектр, 2010. – 212 с.
5. Килпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У. Х. Килпатрик. – Л.: Брокгауз - Эфрон, 1925. – 52 с.
6. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : МартТ, 2005. – 448 с.
7. Малкова И. Ю. Разработка образовательного проекта: возможности и ресурсы учебной работы : монография / И. Ю. Малкова; [под ред. Г. Н. Прозументовой]. – Томск : Том, 2005. – С. 266 – 279.
8. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
10. Овсянникова Т. Л. Проектные методы при дистанционном и смешанном обучении высшей математике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http : // www. journals.tsu.ru/uploads/import/1360/files/60_062.pdf
11. Ступницкая М. А. Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся. Учебно-методическое пособие / М. А. Ступницкая. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 64 с.
12. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
13. Шацька З. Я. Впровадження проектних технологій в діяльність внз: переваги та недоліки [Електронний ресурс] / З. Я. Шацька // Вісник КНУТД.– Режим доступу : https : // er.knutd.edu.ua/handle/123456789/808 – (Серія : Економічні науки. Спецвипуск : Ефективність організаційно - економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України).
14. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие. / Н. Ф. Яковлева. – 2-е изд. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

References

1. Barabolia, M. M. & Matiash, O. I (2009). *Pedagogichnyi dovidnyk vchitelia matematyky: Posibnyk dlia samoosvity vchiteliv matematyky* [*Pedagogical directory of math teacher: allowance for self-education of mathematics teachers*]. Vinnitsa: Vinnytskyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskogo [in Ukrainian].
2. Baty`shev S. Ya. & Matyash O.I. (2009). *Professionalnaya pedagogika : Uchebnik dlya studentov, obuchayushhixsya po pedagogicheskim specialnostyam i napravleniyam* [*Professional pedagogy: A textbook for students studying in pedagogical specialties and areas*]. Moscow : E`GVES, 456 [in Russian].
3. Bulanova-Toporcova, M. V., Kukushin, V. S. & Suchkov, G.V. (2004). *Pedagogicheskie texnologii : uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskix specialnostej* [*Pedagogical technologies: a textbook for students of pedagogical specialties*]. Moscow : MarT, 336 [in Russian].
4. Anikushina, E. A., Bobina, O. S., Dmitrieva, A. O. et al. (2010). *Innovacionny`e obrazovatelny`e texnologii i aktivny`e metody` obucheniya : Metodicheskoe posobie* [*Innovative educational technologies and active teaching methods: Methodological manual*]. Tomsk : V-Spectr, 212 [in Russian].
5. Kilpatric, U. X. (1925). *Metod proektov. Primenenie celevoj ustanovki v pedagogicheskom processe* [*Project method. Application of the target setting in the pedagogical process*]. Leningrad : Brokgauz – E`fron, 52 [in Russian].
6. Kodzhaspirova, G.M. & Kodzhaspirov, A.Yu. (2005). *Slovar po pedagogike* [*Dictionary of Pedagogy*]. Moscow : MarT, 448 [in Russian].
7. Malkova, I. Yu. (2005). *Razrabotka obrazovatelnogo proekta : vozmozhnosti I resursy` uchebnoj raboty` : monografiya* [*Development of an educational project: opportunities and resources of educational work: monograph*]. Tomsk : Tom, 266-279 [in Russian].
8. Novikov, A. M. (2008). *Postindustrialnoe obrazovanie* [*Postindustrial education*]. Moscow : E`gves, 136 [in Russian].
9. Polat, E. S., Buxarkina, M. Yu., Moiseeva, M. V., & Petrov, A. E. (2009). *Novy`e pedagogicheskie i informacionny`e texnologii v sisteme obrazovaniya : ychebnoe posobie dlya studentov vy`sshix ychebny`x zavedenij* [*New pedagogical and information technologies in the educational system: a textbook for students of higher educational institutions*]. Moscow : Akademiya, 272 [in Russian].
10. Ovsyannikova, T. L. *Proektny`e metody` pri distancionnom i smeshannom obuchenii vy`sshey matematike* [*Design methods for distance and mixed teaching of higher mathematic*]. Retrieved from http : // www. . journals.tsu.ru/uploads/import/1360/files/60_062.pdf.

11. Stupniczkaya, T. L. (2009). *Novy`e pedagogicheskie texnologii : organizaciya i soderzhanie proektnoj deyatelnosti uchashhixsya. Uchebno-metodicheskoe posobie* [*New pedagogical technologies : organization and content of project activities of students. Teaching-methodical manual*]. Moscow : Pedagogicheskij Universitet « sentyabrya », 64 [in Russian].
12. Xutorskoj, A.V. (2003). *Didakticheskaya e'vristika. Teoriya i texnologiya kreativnogo obucheniya* [*Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning*]. Moscow : MGU, 416 [in Russian].
13. Shatcka, Z. Ya. (2003). *Vprovadzhennya proektnykh tekxnologii v diyalnist vnz : perevagy ta nedoliky* [*Implementation of project technologies in the activities of higher educational institutions : advantages and disadvantages*]. Retrieved from https : // er.knutd.edu.ua/handle/123456789/808
14. Yakovleva, N. F. (2014). *Proektnaya deyatelnost v obrazovatelnom uchrezhdenii : uchebnoe posobie* [*Project activities in an educational institution : tutorial* (2nd ed.)]. Moscow : FLINTA, 144 [in Russian]

Витюк А.В., Нужная Н.В. Метод проектов в дистанционном обучении высшей математике

Статья посвящена особенностям использования метода проектов в дистанционном обучении высшей математике. Авторы показывают эффективность использования проектов для достижения обучающимися личностных результатов в процессе овладения высшей математикой. В качестве эффективной технологии формирования конкурентоспособного специалиста предложен метод проектов, обеспечивающий самостоятельную познавательную деятельность студентов, направленную на решение профессионально ориентированных задач, предполагающую развитие личностных и профессиональных качеств, умений и навыков, необходимых конкурентоспособному специалисту, который будет востребован на современном рынке труда. Рассмотрены преимущества и недостатки этого метода, проведено его экспериментальное исследование. Указаны перспективы дальнейших исследований использования метода проектирования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, метод проектов.

Vityuk A. V., Nuzhnaya N. V. Method of projects in distance learning of higher mathematics

In the modern world, higher technical schools are faced with the task of training a highly qualified specialist. He should be free to own research skills, think creatively, be able to navigate the flow of modern scientific information. The training of a modern engineer is impossible without fundamental mathematical knowledge. One of the most promising training technologies that can solve this task is the use of the project method in distance teaching in higher mathematics. The purpose of the article is to define the features, develop conceptual provisions and methodology for implementing the project method in distance learning to higher mathematics in the process of preparing future engineers. In the article the history of the origin of the project method is considered, its modern definition is given. The typology of projects and features of the technology of its use are considered. The authors demonstrate the effectiveness of using projects to achieve personal results for students in the process of mastering higher mathematics. They argue that the project method provides independent cognitive activity of students, which is aimed at solving professionally oriented tasks. It involves the development of personal and professional qualities, skills necessary for a competitive specialist, which will be in demand in the modern labor market. The advantages and disadvantages of this method are considered, and its experimental investigation is carried out. The prospects for further research on the use of the design method are indicated.

Key words: distance learning, project method.

УДК 37.013.43

Тетяна ВАЙДИЧ

старший викладач українського відділення
кафедри філології Закарпатського угорського інституту
імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, Україна
e-mail: vajdych94@gmail.com

ІСТОРИКО-ЕТНОГРАФІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ІВАНА ПАНЬКЕВИЧА КРІЗЬ ПРИЗМУ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕГІОНАЛІСТИКИ

Статтю присвячено дослідженню історико-етнографічноїспадщини Івана Панькевичаяк важливого джерела для вивчення історії шкільництва на Закарпатті. Встановлено, що в етнографічних дослідженнях І. Панькевича широко представлено регіональні особливості культурно-освітнього розвитку закарпатського краю, його мовну й фольклорну специфіку. Особливу авторську увагу було зосереджено на встановленні спільних рис усної народної творчості та мовного масиву Закарпаття із історією всього українського народу, його культурою й мовою. Показано роль історико-етнографічної спадщини І. Панькевича для сучасних регіональних історико-педагогічних досліджень.

Ключові слова: Іван Панькевич, Закарпаття, історико-етнографічні дослідження, педагогічна регіоналістика, духовна культура.

Процеси глобалізації в сучасному світі все більше проникають не тільки в економічні й політичні взаємини різних країн, а й в їхню культуру, освіту, суспільний устрій. Окрім беззаперечних позитивних результатів, як-то технічний прогрес, вільна торгівля, консолідація ресурсів тощо, глобалізація породжує соціальні й загальнокультурні проблеми,зокрема у сфері етнокультурних взаємин, у питаннях збереження і розвитку культурної ідентифікації народів, формування національної свідомості особистості.

На сучасному етапі вагому роль у питанні збереження і примноження культурно-історичної спадщини українського народу, його самобутності відіграє освітня політика держави. Вона знайшла своє відображення у низці нормативних документів (Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Концепція «Нова українська школа», *Концепція гуманітарного розвитку України до 2020* року та ін.). Водночас, звернення до історичного минулого дасть змогу по-новому інтерпретували логіку розвитку української педагогічної думки, її регіональних і національних особливостей, що, у свою чергу, сприятиме розвитку національної самосвідомості підростаючого покоління.

Як зауважує Л. Голубнича, «регіональний підхід є напрямом наукової розвідки, що спрямований на глибоке вивчення наукового простору певного регіону, виявлення та показ особливостей, унікальних явищ в його системі освіти та виховній традиції, розвитку історико-педагогічного процесу, еволюції його педагогічної думки тощо» [1, 29]. Дослідження діяльності й спадщини відомих педагогів, громадських, суспільних і релігійних діячів займають чільне місце в українській історико-педагогічній регіоналістиці. Серед таких діячів вагому роль у розвитку освіти і науки на Закарпатті відіграв Іван Панькевич – визначний педагог, мовознавець, етнограф, діалектолог, фольклорист. Його науковий доробок містить велику кількість історико-етнографічних досліджень з історії мови, культури, освіти Закарпаттярізних історичних періодів.

З огляду на багатогранну спадщину І. Панькевича, вона ставала предметом досліджень педагогів (В. Гомоннай, В. Староста [12], П. Ходанич, Г. Шикітка [12]), мовознавців (Й. Дзендзелівський, М. Мозер, М. Мушинка [3], В. Чикут [13], П. Чучка), літературознавців (М. Зимомря, В. Микитась), істориків (В. Пагиря, І. Стряпко, П. Ференц). Проте, у працях названих вище дослідників науковий доробок І. Панькевичарозглядався в контексті виявлення особливостей правописної системи на Закарпатті міжвоєнного періоду, специфіки розвитку мовної освіти, становлення культурно-просвітницьких організацій в регіоні зазначеного періоду, вивчення внеску науковця у розвиток діалектології та етнографії крізь призму мовознавчих студій. Окремі розвідки М. Долинської, М. Мольнара, Я. Моравця, М. Мушинки [3], П. Ходанича, В. Чикут [13] присвячені різним вікам життя та професійній діяльності вченого. Таким чином, можемо констатувати, що вивчення педагогічної складової історико-етнографічної спадщини І. Панькевичамайже не представлено у

сучасному науковому дискурсі і потребує більш прискіпливої дослідницької уваги.

Відтак, метою статті є аналіз наукового доробку І. Панькевича, в якому приділено увагу як регіональним особливостям культурно-освітнього розвитку Закарпаття, так і спільним тенденціям еволюції духовної культури українського народу, виявленню внеску вченого у розвиток педагогічної регіоналістики.

Для кращого розуміння предмета нашого дослідження слід звернути увагу на поняття «педагогічна регіоналістика» та основні теоретичні підходи, які будуть найбільш репрезентативно його розкривати. Отож, поняття «педагогічна регіоналістика» почала активно розвиватися наприкінці ХХ ст., коли у наукових дослідженнях для об'єктивного аналізу педагогічних явищ і фактів почали застосовувати міждисциплінарний підхід, що дав можливість їх інтерпретувати у різних, інколи несумісних, культурних контекстах. Слід також зазначити, що педагогічна регіоналістикабазується на розумінні терміну «регіон» як історико-педагогічного явища. Зокрема у дослідженні І. Коваленко регіон трактується як «територіальна (просторова) локація, що має низку спільних (географічних, економічних, політичних, соціально-культурних тощо) ознак, де формується та розвивається унікальна педагогічна думка (видатні педагоги, їх наукова та практична робота; діяльність науково-педагогічних шкіл), яка реалізується в освітній політиці та практиці» [2, 209].Відтак педагогічна регіоналістика – це міждисциплінарний напрям педагогічної науки, що базується не тільки на вивченні педагогічних фактів та явищ певного регіону, дослідженні відомих постатей, що зробили значний внесок у його розвиток, але й виявленні загальнонаціональних тенденцій розвитку педагогічної науки й освіти в регіоні, дослідженні спільних педагогічних проблем та відмінностей у шляхах їх вирішення на певних історичних етапах.

Поміж основних теоретичних підходів, що найбільш ґрунтовно розкривають особливості дослідження спадщини й діяльності відомих педагогів окремих регіонів слід назвати соціокультурний, соціально-педагогічний та етнопедагогічний підходи. Так, відповідно до соціокультурного підходу важливим є вивчення суспільно-культурного контексту певного історичного етапу, що вливав на формування особистості педагога, його поглядів, професійної та громадської діяльності. Соціально-педагогічний підхід передбачає дослідження соціально-виховних засад діяльності і творчості відомих представників певного регіону, їхнього впливу на розвиток освіти і науки у краї. У свою чергу,етнопедагогічний підхід спрямований на виявлення етнонаціональних особливостей спадщини й діяльності відомих постатей регіону, які мали вплив на формування регіональної ідентичності.

Як видно, у педагогічній регіоналістиці чільне місце посідають історико-етнографічні дослідження, у яких відображено культурну, етнічну, освітню, конфесійну специфіку кожного окремого регіону, його спільні риси розвитку із іншими суміжними областями. Історико-етнографічні праці І. Панькевича присвячені питанням матеріальної й духовної культури Закарпаття, етнічної історії, мовним особливостям регіону. У цьому ж руслі зауважимо, що з 1926 по 1936 рр. І. Панькевич був редактором краєзнавчого журналу «Підкарпатська Русь», видавнича політика якого була зорієнтована на дослідження культури, побуту, звичаїв, мови закарпатського регіону. В цьому часописі дослідник опублікував цілий ряд етнографічних і фольклорних розвідок про історію й культуру закарпатського народу. Серед останніх назвемо ті, що найбільш яскраво відображають історію культурно-освітнього розвитку краю, його етнічні особливості, народні традиції: «Що читали дѣти наших прадедов в школах в другôйполовицѣ XVIII столѣтя», «Князь Федор Корятович в устнойнародной традицій», «Из культурного житяПодкарпатской Руси», «Найстарша грамота пôдкарпаторуська», «Новознайдені старинні світські пісні в південнокарпатськім пісеннику Й. Сабова», «Звычаѣ та повѣрярôздвянѣ у Русинов на Пôдкарпатю», «Гуцульські страви» та ін. У цих розвідках можемо простежити тенденції виокремлення І. Панькевичем етнокультурних особливостей русинів (українців) з-поміж інших етнічних спільнот, що населяли закарпатський край, на основі багатої джерельної бази (церковні грамоти, рукописні матеріали, граматики та азбуки різних років видань),польових та діалектичних досліджень (збір й упорядкування усної народної творчості, діалектної лексики, фонографічні записи).

З позицій історії педагогіки, названі праці слугують джерелом вивчення особливостей народного виховання дітей та молоді, формування національної свідомості автохтонного закарпатського населення через усвідомлення етнокультурної спільності із народом, що проживав по ту сторону Карпат. Так, наприклад, у статті «Князь Федор Корятович в устнойнародной традицій» [5] І. Панькевич наводить дані про нього як подільського князя, що прийшов на закарпатські землі з великою руською дружиною (понад 40 000 осіб) та заснував Мукачівський монастир. В усній народній традиції князь Ф. Корятович постав як руський (український) князь, який дбав про міс-

цеве руське населення та виступав проти мадяризації та латинізації краю. І. Панькевич підкреслює повагу, любов, захоплення русинів (українців) Закарпаття Ф. Корятовичем, що відображено у доборі відповідної лексики (величний, мудрий, руський князь, богатирська сила) та народній поетиці. І. Панькевич також виявив безпосередній зв'язок переказу про князя Ф. Корятовича із середньовічним апокрифом про святого Юрія в епізоді «Про чудесне збавленяКорятовича змія» [5, 49-50]. Отже, усі перелічені факти дозволяють стверджувати, що в духовній та культурі закарпатського народу, його історії є багато спільних рис та тісних взаємозв'язків з українською культурою та українським народом загалом.

У статтях «Пѣсня про Янчія» [8], «Причинки до пôзнаня обряду хрестин на Подкарп. Руси» [10], «Пісня про Штефана воєводу як пам'ятка лемківського шариського говору» [9] І. Панькевич висвітлив особливості народного побуту та окремі фольклорні факти, притаманні закарпатському краю. У своїх розвідках він також робить спробу виявити історичне походження аналізованих фольклорних фактів та з'ясувати вплив різних національних традицій (як-то словацької, чеської, румунської) на фольклористику регіону, який перебував тривалий час у складі різних державних утворень. Водночас, увага І. Панькевичабула зосереджена на виявленніспорідненості закарпатського фольклоруз українською народною культурою та з'ясуванні місця усноїнародної творчості закарпатців в загальноукраїнському контексті.

В етнолінгвістичних дослідженнях І. Панькевича як статейного («Відношення південнокарпатських говорів української мови до всіх инших українських говорів, і передовсім до північнокарпатських» [4], «Нові історичні дані до висвітлення деяких українських діялектиних явищ у був. жупі Уґоча» [7]), так і монографічного («Українські говори Підкарпатської Руси і сумежних областей. З приложениям 5 діалектологічних мап. Частина І. Звучня і морфологія» [11]) форматуможна простежити вивчення проблем етнографічної районізації на основі лінгвістичного матеріалу. Завдяки цим дослідженням, було виявлено спільність закарпатських говірок із говором сусідніх регіонів, передусім Галичини. Зокрема сучасна українська дослідниця В. Чикут зауважує, що лінгвістичні карти, складені І. Панькевичем «додали переконливості висновкам ученого, центральне місце в яких зайняло положення про те, що закарпатські говірки є органічним продовженням суміжного українського говіркового масиву. І. Панькевич визначив основні фонетичні і морфологічні риси гуцульських, бойківських і лемківських говірок, поширених на Закарпатті і в Східній Словаччині» [13, 144]. Слід додати, що більшість етнолінгвістичних досліджень І. Панькевича мають не тільки важливе значення для вітчизняної діалектології та історії мови, але й мають неабияку значущість для історії педагогіки з огляду на виявлення спільної мовної основи закарпатського регіону з рештою українських земель, що є ключовою складовою народного шкільництва. Крім цього, дослідження етимології та морфології закарпатських говорів, що зробив І. Панькевич, переконливо доводять етнічну спільність закарпатців з українським народом. Відтак, праці І. Панькевича мають як культурно-просвітницький потенціал, так і теоретико-методологічне обґрунтування мовно-етнічної приналежності закарпатського автохтонного народу до української нації. Ці положення були надзвичайно важливими у період, коли Закарпаття входило до складу Чехословаччини з огляду нагостру боротьбу за утвердження української мови у краї як літературної, її введення до навчально-виховного процесу тодішніх шкіл регіону.

Про цікаві факти з історії шкільництва й педагогічної думки на Закарпатті у XVI – XVIII ст. можна довідатися з праць І. Панькевича, що стосуються дослідження покрайніх записів церковних книг та Учительних Євангелій. За словами самого автора, на Закарпатті, навіть після розвитку друкарства, ще довго користувалися рукописними книгами. Їх постачали переважно монастирі й школи із Галичини, зокрема Добромильський, Краснобрідський монастирі та школи Сянока, Самбора, Львова [6, 15]. Серед покрайніх записів церковних книг, що також досліджував І. Панькевич були відомі праці І. Галятовського «Ключ розуміння» та «Небо нове», А. Радивіловського «Вінець Христа», І. Гізеля «Мир з Богом чоловіку» та ін. [6, 12]. Наявність цих книг на території Закарпаття доводить тісні зв'язки краю з рештою українських земель, спільні навчально-виховні традиції, оскільки названі вище книги широко використовувалися у навчальному процесі як братських шкіл, так і духовних семінарій Західної і Наддніпрянської України XVII – XVIII ст.

З покрайніх записів церковної книги, що зберігається в селі Бодружал (нині Словаччина – *прим. авт.*) І. Панькевич встановив, що відомий збирач закарпатського фольклору, художник, переписувач книг Іван Югасевич навчався у Львівській братській школі, а не як зазначав свого часу О. Петров «у якогось попа у Галичині» [6, 20-21]. Завдяки цим дослідженням довідуємося про те, що багато закарпатських священиків у XVI – XVII ст. навчалися у навчальних закладах Львова, Перемишля, Києва.

Цікавим фактом, виявленим І. Панькевичем у вкладених записах досліджуваних церковних книг, є те, що на закарпатських землях у XVII – XVIII ст. існували свої церковні братства. Так, наприклад, він наводить факт існування такого братства у 1695 році м. Гуменне, що на Пряшівщині, про що свідчить відповідний запис у книзі «Тріод цвітний», яка була куплена у братчиків для храму Успіння цього міста [6, 24]. Як видно, етнографічні праці І. Панькевича містять цінний матеріал для педагогічної регіоналістики, передусім у питаннях вивчення особливостей розвитку закарпатського шкільництва, впливу західноукраїнської педагогічної думки на становленняосвіти на Закарпатті, виявлення освітньо-культурних зв'язків земель з обох боків Карпат.

Отже, історико-етнографічні дослідження І. Панькевича містять багатий матеріал для вивчення особливостей розвитку народного шкільництва й педагогічної думки на Закарпатті у різні часові проміжки. Вони можуть служити науковою базою для вирішення низки проблем як суспільного, історичного, мовознавчого, так і педагогічного напрямів. Насамперед йдеться про існування безпосередніх етнічних і мовних зав'язків закарпатського населення з українським народом, спільної культурної й духовної спадщини, складовою частиною якої є освіта. Праці І. Панькевича доводять культурно-освітню спорідненість Закарпаття з українськими землями, не дивлячись на регіональну етнокультурну специфіку краю.

Вивчення виховного впливу праць І. Панькевича на формування національної свідомості молодого покоління Закарпаття, на нашу думку, є перспективним науковим напрямом для наступних досліджень.

Список використаних джерел

1. Голубнича Л. О. Регіональний вимір досліджень з педагогічної історіографії. *Збірник наукових праць ХДУ. Педагогічні науки.*2013. Вип. 63. С. 25–31.
2. Коваленко І. Історико-педагогічні дослідження з позицій регіонального підходу: проблема поняттєвого визначення. *Педагогіка вищої та середньої школи.*2017.№ 1 (50). С. 204 – 210.
3. Мушинка М. Іван Панькевич та сучасний стан дослідження його спадщини. *Ivan Pankevyč a otáz kyspisov néhojazika. Študie a materiály*. Prešov, 2002. С. 10 – 26.
4. Панькевич І. Відношення південно-карпатських говорів української мови до всіх инших українських говорів, і передовсім до північно-карпатських. *Записки Наукового товариства ім. Шевченка*. 1937. Т. CLV. С. 1 – 19.
5. Панькевич І. Князь Федор Корятович в устной народной традицій. *Подкарпатська Русь*. 1930. Рочник VII,ч. 3. С. 47 – 52.
6. Панькевич І. Матеріали до мови південнокарпатських українців : монографія. Пряшів, 1970. 222 с.
7. Панькевич І. Нові історичні дані до висвітлення деяких українських діялектиних явищ у був. жупі Уґоча. *Науковый Збôрник товариства «Просвіта» в Ужгороді*. 1938. Т. XIII–XIV. С. 45 – 48.
8. Панькевич І. Пѣсня про Янчія. *Подкарпатська Русь*. 1925. Рочник II, ч. 4. С. 61 – 64.
9. Панькевич І. Пісня про Штефана воєводу як пам'ятка лемківського шариського говору *Linguisticaslovaca*. 1946-1948. R. IV–VI. S. 354 – 367.
10. Панькевич І. Причинки до пôзнаня обряду хрестин на Подкарп. Руси. *Подкарпатська Русь*. 1925. Рочник X, ч. 7. С. 235 – 237.
11. Панькевич І. Українські говори Підкарпатської Руси і сумежних областей. З приложениям 5 діалектологічних мап. Частина І. Звучня і морфологія : монографія. Прага : Sborprooyzkum Slovenska a Podkarpatske Rusipri Slovanskemustavu v Praze, 1938. 548 с.
12. Староста В. Шикітка Г. Просвітницька діяльність Івана Панькевича на Закарпатті (20–30-ті рр. ХХ ст.). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 42 (1). С. 315–320. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_42(1)__47.
13. Чикут В. Наукові здобутки І. Панькевича у галузі лінгвістики (до 125-річчя від дня народження вченого). *Українська мова*. 2012. № 3. С. 140–149.

References

1. Holubnycha, L. O. (2013). *Rehionalnyi vymir doslidzhen z pedahohichnoi istoriohrafii [The regional dimension of research on pedagogical historiography]. Zbirnyk naukovykh prats KhDU. Pedahohichni nauky*, 63, 25-31 [in Ukrainian].
2. Kovalenko,I. (2017).*Istoryko-pedahohichni doslidzhennia zpozytsii rehionalnoho pidkhodu: problema poniattievoho vyznachennia [Historical and pedagogical research from the stand point of a regional approach: the problem of conceptual definition]. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*,1 (50), 204-210 [in Ukrainian].
3. Mushynka,M. (2002).*Ivan Pankevych ta suchasnyi stan doslidzhennia yoho spadshchyny [IvanPankevych and the current state of the research of his heritage]. Ivan Pankevyčao tá zkyspisovného jazika. Študie a materiály*. Prešov, 10-26 [in Ukrainian].
4. Pankevych, I. (1937). *Vidnoshennia pivdenno-karpatskykh hovoriv ukrainskoi movy do vsikh ynshykh ukrainskykh hovoriv, iperedovsim do pivnichno-karpatskykh [The relation of the South Carpathian spells of the Ukrainian language to all other Ukrainian dialects, and above all to the North Carpathian]. Zapysky Naukovoho tovarystva im.Shevchenka*, T. CLV, 1-19 [in Ukrainian].
5. Pankevych, I. (1930). *Kniaz Fedo rKoriatovych v ustnoi narodnoi tradytsii [Prince Fedor Koryatovich in oral folk traditions].Podkarpatska Rus*, VII (3), 47-52 [in Ukrainian].

6. Pankevych, I. (1970). *Materialy do movy pivdenno karpatskykh ukraintsiv [Materials for the language of southern Carpathian Ukrainians]*. Priashiv, 222 [in Ukrainian].
7. Pankevych, I. (1938). *Novi istorychni dani do vysvitlennia deiakykh ukrainskykh diialekt ynykhyavyshch u buv. Zhupi Ugocha [New historical data to highlight certain events in Ukrainian dialect former jupilles Ugocsa County]. Naukovi Zbonyk tovarystva «Prosvita» v Uzhhorodi*, XIII-XIV, 45-48 [in Ukrainian].
8. Pankevych, I. (1925) *Pisnia pro Yanchiia [A Song about Yanchiy]. Podkarpatska Rus'*, II (4), 61-64 [in Ukrainian].
9. Pankevych, I. (1946-1948). *Pisnia pro Shtefana voievodu yak pamiatka lemkivskoho sharyskoho hovoru [The song about Stefan Voivod as a memorial to the Lemko Sharishian dialect].Linguisticaslovaca*, IV-VI, 354-367 [in Ukrainian].
10. Pankevych, I. (1925). *Prychynky do pôznania obriadu khrestynna Podkarp. Rusy [Succession to the knowledge of the ceremony of baptism in Subcarpathian Rus].PodkarpatskaRus*, X (7), 235-237[in Ukrainian].
11. Pankevych, I. (1938) *Ukrainski hovory Pidkarpatskoi Rusy I sumezhnykh oblastei. Z prylozhenyiam 5 dialektolohichnykh map. Chastyna I. Zvuchnia I morfolohiia monohrafiia [Ukrainians speaks of Subcarpathian Rus and adjacent regions. With the application of 5 dialectal maps. Part I. Sound and morphology]*. Praha: Sbor pro yzkum Slovenska a Podkarpatske Rusi priSlovanskemustavu v Praze, 548 [in Ukrainian].
12. Ctarosta, V.&Shykitka H. (2012). *Prosvitnytska diialnist Ivana Pankevychana Zakarpatti (20–30 rr. XX st.)[Educational activity of Ivan Pankevich in Transcarpathia (20-30's of the twentieth century).]*.Psykholoho-pedahohichni problem silskoi shkoly, 42 (1), 315-320. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_42(1)__47 [in Ukrainian].
13. Chykut, V. (2012). *Naukovi zdobutky I. Pankevycha u haluzi linhvistyky (do 125-richchia vid dnia narodzhennia vchenoho) [Scientific achievements of I. Pankevich in the field of linguistics (to the 125th anniversary of the birth of a scientist)]*.Ukrainska mova, 3,140-149 [in Ukrainian].

Вайдич Т. В. Историко-этнографическиеисследованияИванаПанькевичасквозь призму педагогическойрегионалистики

Статья посвящена исследованию историко-этнографического наследия Ивана Панькевича как важного источника для изучения истории образования на Закарпатье. Установлено, что в этнографических исследованиях И. Панькевича широко представлены региональные особенности культурно-образовательного развития закарпатского края, его языковую и фольклорную специфику. Особое авторское внимание было сосредоточено на установлении общих черт устного народного творчества и языкового массива Закарпатья с историей всего украинского народа, его культурой и языком. Показана роль историко-этнографического наследия И. Панькевича для современных региональных историко-педагогических исследований.

Ключевые слова: Иван Панькевич, Закарпатье, историко-этнографические исследования, педагогическая регионалистика, духовнаякультура.

Vaidych T. Ivan Pankevych's Historical and Ethnographical Studies through the Prism of the Pedagogical Regionalistics

The article is devoted to the study of Ivan Pankevych's historical and ethnographic heritage as an important source for studying the history of education in Transcarpathian region. It has been revealed that the study of the pedagogical component of I. Pankevych's historical and ethnographic heritage hashardly presented in the modern scientific discourse.For pedagogical regionalistics, I Pankevych's heritage, especially his ethnographic studies, is important in view of the study of Transcarpathian regional features of its cultural and educational development, its linguistic and folklore specificity. I. Pankevych attempts to reveal the historical origin of various folk facts, to find out the influence of different national traditions on the folkloristics of the Transcarpathian region, to study the problems of ethnographic regionalization on the basis of linguistic material. The author's special attention has been focused on the identifying of common features of folklore tradition and linguistic array of Transcarpathian region with the history of all Ukrainian people, its culture and language.

It has been revealed that in historical and ethnographic studies of I. Pankevych it is possible to find little-known facts from the history of education and pedagogical thought in the Transcarpathian region of the XVIth – XVIIIth centuries. He has shown that many Transcarpathian clergy of the XVIth – XVIIth century studied at fraternal schools of Lviv, Przemysl, Kiev; the books of famous Ukrainian theologians and philosophers such as I. Gizel, A. Radilovsky, I. Galyatovsky had been used in the educational process of the schools and seminaries of the Transcarpathian region. The role of historical and ethnographic heritage of I. Pankevych for the modern regional historical and pedagogical researches has been shown.

Key words: Ivan Pankevych, Transcarpathian region, historical and ethnographic research, pedagogical regionalistics, culture.

УДК 378.091

Наталія ВАЛЬКО

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри інформатики,
програмної інженерії та економічної кібернетики,
Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна
e-mail: valko@ksu.ks.ua

СТАН РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

Проведення реформи освіти в Україні та розвиток STEM-освіти потребує вивчення іноземного досвіду та практик, зокрема в європейських країнах. У статті зроблено аналіз стану освіти та порівняння практик залучення молоді до науково-технічної діяльності та заохочення до досліджень. Однією з технологій є орієнтація на використання проектних методів у навчальній діяльності та організація взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. В країнах Європи цей підхід діє вже більше десяти років, існує достатня кількість досліджень, які носять як економічний, так і соціальний характер. Дана стаття присвячена порівнянню існуючих практик підготовки майбутніх вчителів в європейських країнах.

Ключові слова: STEM-освіта; країни Європи; Євросоюз; STEM-навчання; реформа освіти; навчальні плани; міждисциплінарність; проектна діяльність; популяризація STEM; майбутні вчителі; професійний розвитк вчителя.

Відповідно до сучасних економічних вимог та рівня розвитку технологій ринок праці потребує кваліфікованих спеціалістів у області STEM. Зміни в системі освіти є необхідною передумовою збільшення кількості кваліфікованих спеціалістів, що в свою чергу впливає на реалізаціюінновацій у сферах економіки, енергетики,у зміцненні промислової бази країни. Починаючи зсередини двохтисячних років,у європейських країнах збільшилась кількість досліджень, з метою визначення практик, які сприяють збільшенню пропозиції кваліфікованої робочої сили STEM.

Метою статті є огляд сучасного стану впровадження STEM-освіти в країнах Євросоюзу, аналіз заходів, що сприяють впровадженню інноваційної діяльності в освіту і практик побудови освітнього середовища в контексті розвитку STEM-освіти.

Зарубіжний досвід впровадження STEM-освіти досліджували О. В. Бутурліна, І. П. Василашко, О. А. Коваленко, О. В. Сапрунова, Н. В. Сороко, С. В. Федоренко. В їхніх роботах показані успішні приклади впровадження STEM-освіти в різних країнах світу та реалізація цього напрямку в Україні, а також розповсюдження в освітньому просторі України STEM-інновацій.

Для досягнення поставленої мети потрібно мати орієнтири, які зможуть керувати і направляти навчальну діяльність у закладах освіти та сприяти орієнтації особистості в цифровому світі. Проблема забезпечення кваліфікованими кадрами притаманна усім країнам, в тому числі й європейським. Вирішення цих питань частково покладено на цифрові компетенції, які у 2006 році було виділено як одну з ключових сфер для неперервного навчання [1]. У всьому світі відбуваються зміни на користь цифрових технологій. У 2013 році Європейською спільнотою вперше в було сформульовано рамку цифрових компетентностей, яка стала орієнтиром для розвитку стратегічного планування ініціатив із цифрової компетентності громадян. Проте розвиток технологій відбувається достатньо швидко, тому в 2016 році була опублікована нова рамка цифрових компетентностей Dig Comp 2.0 [2] та її оновлення в 2017 році Dig Comp 2.1 [3].

Рамка цифрових компетентностей дає спільний орієнтир основних сфер цифрової компетентності на європейському рівні. Вона дає можливість визначення відповідності знань, умінь і навичок людини до умов навчання і роботи. Прикладом її використання є пошук роботи. З літа 2015 року резюме CV Europass включає в себе онлайн-інструмент для шукачів роботи для самооцінки своєї цифрової компетентності, а також описує та включає його у свої навчальні програми Vitale (CV). Інструмент використовує п'ять областей системи DigComp з простою у використанні формою самооцінки.

Рамка Dig Comp стала основою для створення «похідних» документів інформаційних компетенційу галузях. Наприклад, система цифрової компетентності вчителя (Dig Comp Edu, 2017р.) [4], Європейська система цифрової компетентності освітніх організацій (Dig Comp Org 6). Зокрема, Міністерство освіти, культури та спорту Іспанії вже адаптувало Dig Comp для іспанських учителів,

і використовує її як документ стратегічної підтримки для подальшого розвитку професійного розвитку вчителів.

Рамка цифрової компетентності вчителя Dig Comp Edu, встановлює шість основних областей в яких виражається компетентність учителя, і двадцять дві складових цих областей. Серед них: професійна співпраця, цифрове підвищення кваліфікації, навчання у співпраці, зворотний зв'язок та планування, диференціація та персоналізація, активне залучення учнів, інформаційна грамотність, комунікація, створення контенту, відповідальне користування, розв'язання проблем. Представлені компетентності є необхідним інструментарієм сучасного вчителя.

В європейському освітньому просторі відбувається включення цифрової компетентності в навчальні плани та програми практично всіх дисциплін. Дуже зручною технологією в цьому виявилась STEM-освіта. Вона стала тією ланкою, що поєднує потреби європейської спільноти в кваліфікованих кадрах і поширення ключових понять цифрової освіти. В різних країнах відрізняються групи дисциплін, які позначають науковий напрямок вивчення. Для цієї абревіатури в світі існує безліч аналогів – STREAM, STEMLE, iSTEM, eSTEM, METALS, MINT, GEMS тощо. Це поєднання базових дисциплін з логікою, правом, робототехнікою, гендерними питаннями, екологією тощо. Наприклад, у Норвегії, Швеції, Естонії та деяких інших країнах визначено групу предметів MST (mathematics, sciences and technology), у Німеччині – MINT (mathematics, information technology, natural sciences and technology), у Великобританії – STEM (science, technology, engineering, and mathematics), в Австрії IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology). Таке різноманіття відображає прагнення суспільства до інтеграції навчальних предметів і програм, щоб найкращим чином підготувати майбутніх фахівців до розв'язання соціально значущих завдань.

У ряді країн програми залучення молоді до наукової діяльності впроваджуються починаючи з молодшої школи. Числені дослідження показали, що діти молодшого та середнього шкільного віку найкраще сприймають заохочення до вивчення наук і більш позитивно ставляться до дослідницької діяльності. В деяких країнах європейського простору для молодших школярів в навчальних планах не існує поділу навчальних предметів, замість традиційної математики чи біології у них є предмет «Наука», на якому діти вивчають поняття, що інтегровані в різні навчальні предмети. Згодом, у старших класах цей предмет розділяється на окремі. Слід зауважити, що в деяких приватних школах України теж у початковій школі немає такого поділу – вивчається один предмет – наука.

Підтримку і розвиток STEM-напряму частина країн європейського союзу визначає як національну стратегію (Німеччина, Іспанія, Франція, Ірландія, Нідерланди, Австрія, Великобританія та Норвегія). Інші країни створюють спеціалізовані національні/регіональні/місцеві центри для підвищення якості навчання STEM, або створюють платформи для обміну знаннями та практиками. У дослідженні «Зусилля, що спрямовані на збільшення інтересу студентів до проведення наукових, технологічних, інженерно-математичних досліджень та кар'єри» зроблено короткий опис освітніх реформ у європейських країнах [5].

Багато країн підтримують окремі програми впровадження STEM-освіти та інноваційної діяльності, але національні стратегії сприяння науковій освіті зустрічаються зрідка. У документі, що опублікованийEACEAP9 Eurydice, розглянуто організацію наукової діяльності, яка існує в Європі, і надано огляд існуючих політик та стратегій, спрямованих на вдосконалення та сприяння, мотивації вивчення науки [4]. У ньому зроблено аналіз багатьох досліджень, що були проведені в 31 країні (в тому числі й у Євросоюзі), а також змісту програм підготовки вчителів. Більшість рішень системноговпровадження стратегії розвитку наукового потенціалу й інновацій виражені в наступних цілях:

- формування національних стратегій сприяння науці та науковій освіті,
- підтримка на державному рівні програм, проектів та ініціатив, що спрямовані на розвиток партнерських зв'язків між закладами освіти та зацікавленими сторонами у галузі науки та технологій,
- підтримка та заохочення молоді на рівні середньої та вищої освіти, яка хоче просуватись у науковій кар'єрі,
- досягнення кращого гендерного балансу в області STEM,
- популяризація науки,
- професійний розвиток викладачів.

Удосконалення навчальних планів і методів навчання, як правило, вирішуються на рівні початкової та середньої освіти. При цьому основна задача її в залученні і підтримці молоді у їх прагненні реалізовуватись у STEM. Для досягнення поставлених цілей уряди зазвичай проводять наступні заходи:

- проведення реформ навчальних програм;
- створення партнерських відносин між школами та науковими, дослідними центрами;

– створення наукових центрів та інших організацій;
– надання конкретних заходів щодо заохочення більшості молодих людей, особливо дівчат, для вибору наукової кар'єри;
– ініціалізація проектів, що спрямовані на продовження професійного розвитку.

Зазначені заходи включені не у повному об'ємі в освітні політики країн, їх кількість і ступінь впровадження відрізняються.

В Іспанії сприяння науці є національним пріоритетом, і програма підтримки включає три основні елементи: просування наукової культури та інновацій, сприяння проектам поширення науки, запуск нових мереж, що підтримують науку та інновації.

У Німеччині заохочення до розробки нових продуктів та інноваційних послуг відбувається насамперед через інформатизацію у сфері освіти. Мета стратегії – залучення більшої кількості молоді до курсів зMINT. Програма розвитку включає такі елементи: поліпшення уявлення про науку в суспільстві, підтримка наукової освіти, яка вже відбувається в ранньому дитячому віці, зміна навчальних програм та методів навчання на початковому та середньому рівнях, а також створення можливостей для професійного розвитку вчителів.

У Нідерландах першочерговою метою було зростання на 15 відсотків молоді у науковій та технічній галузях освіти. Наступною метою стало впровадження освітніх інновацій, які надихають і ставлять соціально важливі задачі перед молоддю.

У Великобританії впровадження STEM-програм розпочалося ще в 2004 році. Ця програма має 11 напрямів роботи, серед яких: збільшення кількості вчителів, їх постійний професійний розвиток, активізація та урізноманітнення діяльності впродовж навчання, розробка навчальних програм та розвиток інфраструктури (таблиця 1).

Освітні реформи в Литві розпочалися в 2010 році, коли була представлена програма вдосконалення школи (SIP Plus). Їхні програми було спрямовано на інтеграцію ІКТ у викладання та навчання.

В Естонії реформи провели децентралізацію шкільної системи, надаючи школам більшу автономію, з свободою приймати рішення щодо навчальної програми, бюджетів та найму вчителів. Однак, як відзначають дослідники, в країні існує дефіцит молодих учителів і в набутті професії вчителя мало зацікавленої молоді [6].

У Румунії в рамках національного проекту міждисциплінарна робота є центральною ідеєю змін у освіті, щоб підвищити інтерес та мотивацію студентів до вивчення предметів STEM.

В Європі виконується багато наукових досліджень щодо ситуації на ринку праці та порівняння методик і практик впровадження STEM-навчання в освітній процес. Велика кількість досліджень присвячена розробкам стратегій навчання, шляхам формування цифрових компетентностей, розробку заходів, що направлені на збільшення інтересу студентів до проведення наукових, технологічних, інженерно-математичних досліджень та кар'єри.

У рапорті європейського парламентуописуються та аналізуютьсярізні фактори, що впливають на поширення STEM-освіти [7]. Серед них соціальні, економічні та культурні, що впливають

Таблиця 1 – **Основні напрями реформ в освіті деяких країн Європейського союзу**

	Іспанія	Німеччина	Нідерланди	Великобританія	Норвегія	Франція	Австрія	Естонія	Італія	Швеція
Національний пріоритет		+	+	+	+	+	+			
Заміна начальних програм та методів навчання		+		+	+	+	+	+	+	
Підтримка на державному рівні програм, проектів та ініціатив	+		+	+					+	+
Підтримка та заохочення молоді, що хоче просуватись у науковій кар'єрі	+	+								
Залучення молоді до наукової діяльності		+	+	+	+			+		+
Досягнення кращого гендерного балансу в області STEM					+	+	+			
Популяризація науки та STEM-освіти	+	+			+			+		
Професійний розвиток викладачів		+		+		+	+		+	

на вибір майбутньої професії молоддю. Також враховуються фактори, що пов'язані з різними системами освіти і стереотипами про гендерні відмінності. В роботі наведено ініціативи по заохоченню STEM-досліджень та кар'єри:

а) навчальні програми та методи навчання– розробка ефективних та привабливих навчальних програм та методів навчання – створення перехідних схем змін від освіти до ринку праці та сприяння партнерському підходу з акцентом на предмети STEM;
б) підвищення кваліфікації вчителів – покращення освіти та професійного розвитку вчителів: перепідготовка та підвищення кваліфікації працівників. Для цього етапу пропонуються наступні кроки: підтримка он-лайн ініціатив, програми підвищення кваліфікації вчителів, оновлення їхніх ІКТ-навичок. Підготовка вчителів у всіх сферах повинна включати передові цифрові компетенції та їх набуття, а не зосереджуватися лише на їх вмінні використовувати ІКТ;
в) стимулювання молоді до отримання STEM-кар'єри.

Також у дослідженні вказано, що відсутність єдиної основи для оцінок із впровадження STEM-технологій ускладнює аналіз наслідків застосування STEM-політики та ініціатив.

Аналіз багатьох програм, проектів та ініціатив, які спрямовані на заохочення до створення шкільних партнерств у галузі науки, показав, що велику роль у залученні молоді до наукової діяльності і популяризації науково-технічних дисциплін відіграють заклади вищої освіти. Вони в значній мірі відповідають за організацію діяльності, орієнтована на школи, беруть участь у багатьох ініціативах, ведуть спільну наукову діяльність зі школами і підтримують шкільні проекти. Такий зв'язок є взаємовигідним, оскільки школярі мають можливість долучитися до наукових досліджень, а заклади вищої освіти мають можливість апробації результатів досліджень в освітній галузі.

Відносно навчальних планів і методів навчання автори дослідження [8] показують, що для збільшення ефективності та зацікавленості до науки потрібно підвищити увагу до практичного застосування знань і проведення експериментів. Також ефективним є застосування командної роботи, на противагу до конкурсної (конкурентної) форми. В дослідженні зроблено рекомендацію про активне залучення студентів до написання лабораторних звітів та проведення власних експериментів (а не просто спостереження, як учитель робить їх).

У той же час існують фактори, які ніяк не впливають або негативно впливають на навчальний процес, або не пов'язані з навчанням. Наприклад, загальна кількість часу, що проведений студентамиу лабораторних заходах протягом певного тижня, як повідомляють викладачі, має слабку кореляцію з якістю навчання. Також, наявність та стан лабораторного обладнання теж не суттєво впливає на результати навчання. Автори роблять висновок, що активне залучення студентів до лабораторної роботи є більш критичним, ніж кількість лабораторних робіт або якість обладнання. Окрім того, автори роблять зауваження з приводу негативної кореляції між результатами навчання і застосуванням ІКТ в класі. Скоріш за все це відбувається внаслідок заміни активного експерименту комп'ютерною активністю. Їхні результати показують, що загальний виклик «більше комп'ютерів у науці» є необґрунтованим,тому це питання повинно ретельно вивчатись.Також цікавим є їх висновок відносно кваліфікації вчителя: цей фактор виявився теж несуттєво впливовим на результати навчання. Однак автори виказують деякі сумніви відносно цих показників.

Своєю кількісною за обсягом і монументальністю за охопленням є робота Джона Хетті [9]. Вона присвячена поєднанню результатів понад 31 мета-аналізів, близько 18 тисяч досліджень та 352 розрахунків ефективності, що пов'язані з визначенням позитивних факторів, які впливають на якість освіти.Автор виділив 252 з них, які зміг оцінити кількісно. Усі фактори він поділив на наступні категорії: зусилля самого учня в навчанні, вплив традицій і цінностей сім'ї, вплив факторів, що пов'язані зі школою та її стратегіями розвитку, роль вчителя, навчальних програм, та методик навчання. Серед використаних критеріїв він виділив вплив навчання з комп'ютерами і без них, гендерні особливості, предметні області тощо. Було встановлено, що приблизно 65% факторів у класах з використанням комп'ютерів набули позитивних змін у порівнянні з досягненнями учнів, що не користувались комп'ютерами. Також підвищився загальний рівень досягнень. Але автор відмічає, що спостережене покращення результатів знаходиться в межах статистичних похибок методів досліджень. Також, на думку автора, потрібно враховувати такі критерії порівняння, як вік учнів, статки сім'ї тощо.

На основі цих досліджень він виділив три принципи, які мають найбільший вплив на освітній процес: налагодження спілкування між вчителями і учнями, посилення цього фактору через введення системи зворотного зв'язку (feedback) і більш, ніж поверхневе – глибоке навчання, та реконцептуалізація інформації. Найпотужнішим чинником Хетті визначає зворотній зв'язок, який повинен біти підкріплений оціночним компонентом

і мотиваційним. Він виділяє як позитивні мотиватори (підтримка, підкріплення, коригувальні відгуки, відновлення та зворотній зв'язок, діагностичний відгук, майстерність навчання), так і негативні (зовнішні нагороди, відкладений відгук, покарання).

Одним із першочергових завдань освіти є кадрове забезпечення будь-якої освітньої політики. Освіта викладачів визнається важливим чинником забезпечення високих стандартів навчання та позитивних результатів навчання. Вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів визначаються суспільством і розвитком науки, технологій. Серед проблем, які виникають у кадровому супроводі, – це недостатнє знання предмету, проблема розуміння навчальних STEM-підходів та загальна організація дослідної роботи[10]. Тому важливо визначити навички та компетентності, які мають стати активним інструментарієм STEM-вчителя.

У 2010 році була зроблена спроба порівняння навчальних програм освіти вчителів у європейському проекті SITEP [11]. Метою цього дослідження було отримання інформації про зміст навчальних програм для майбутніх вчителів, а також встановлення компетентностей та навичок, які є важливими для формування професіоналів. Результати дослідження показали, що велика автономність, яку мають заклади вищої освіти, з одного боку допомагає підтримці різних наукових шкіл, роботі над більшою кількістю різних наукових проблем. Але таке різноманіття ускладнює дослідження і порівняння за різними критеріями. Оскільки репрезентативна вибірка не була представлена (порівнювались 205 планів з 11 різних країн), то матеріали дослідження слід сприймати тільки як опис окремих практик, який може дати деяке уявлення про те, як майбутні вчителі сьогодні навчаються у ряді європейських країн.Проте було представленодеякі пропозиції на вдосконалення практики педагогічної освіти на різних етапах навчання з різних параметрів:

Знання предметної області є головним критерієм оцінювання навчальної діяльності майбутнього вчителя і вчителя з досвідом викладання.

Самооцінка і самостійний професійний розвиток достатні для вчителя з досвідом, однак для майбутнього вчителя більш доцільною буде керована самооцінка.

Власний досвід навчання часто трансформується у передачу його в професійну діяльність. Тому використання під час навчання різних практик і підходів дасть позитивний ефект як у навчанні так і у професійній діяльності вчителів.

Співпраця з колегами (майбутніми колегами) дасть стимул для професійного зростання.

Залучення вчителів з досвідом викладання до розробки та впровадження системи оцінювання дасть можливість сформувати професійні стандарти що вплинуть на якість підготовки майбутніх вчителів.

Потенціал майбутніх вчителів у навчанні залежить від власного досвіду навчання та здатності замислюватися над проблемами, що пов'язані зісвоїм навчанням [12]. Тому практичний досвід є ключовим фактором у формуванні майбутнього фахівця.

Також є важливою «соціалізація» майбутнього фахівця у професійному колі. Це розвиває професійну грамотність письмової та усної мови, вміння працювати з інфографікою та формує професійну поведінку, здатність продовжувати навчання і культуру загалом.

Важливим питанням в умовах реформування освіти і впровадженням STEM-освіти є критерії та орієнтири у підготовці майбутніх вчителів. В роботі [14] описано наступні стратегії, що позитивно впливають на формування STEM-навичок майбутнього вчителя.

Щоб підвищити мотивацію та зацікавленість у науці, важливо, щоб навчальна програма підкреслювала зв'язки з особистим досвідом майбутніх вчителів. Важливо на заняттях знаходитизв'язки між наукою і проблемами в сучасному суспільстві та обговорювати філософські аспекти науки.

Навчання шляхом аргументації, використання системи відгуків (feedback) мають особливе значення у навчанні. Аргументація та дискусія також є інструментом для роботи вчених та винахідників. Окрім того, це хороший інструмент конструктивного підходу до проблем, що допомагає учням взяти на себе відповідальність за своє навчання. Розвиток таких навичок також має становити частину навчального контенту в навчанні майбутніх вчителів.

Учитель повинен володіти можливістю привернути увагу до практичного застосування знань і проведення експериментів учнями. Ефективним є застосування командної роботи, на противагу до конкурсної (конкурентної) форми. Активне залучення учнів до написання лабораторних звітів та проведення власних експериментів (а не просто спостереження, як учитель робить їх) повинне стати одним з вмінь STEM-вчителя.

Серед затребуваних компетентностей вчителя є вміння побудови наукових моделей з подальшою їх реалізацією, тестуванням і прототипуванням життєздатності моделі. Це може дати глибше розуміння природи науки та процесів наукового дослідження. Опитування, інтерв'ю та спостереження, а також схеми та концепт-карти (карти

знань) є типовими способами втілювати в рамках вивчення предмета наукове моделювання.

Проведений огляд сучасного стану STEM-світи в європейських країнах показав, що: а) в ряді країн існує підтримка STEM-руху на рівні держави, щосприяє більш швидкому розповсюдженню освітніх практик,але у різних державах вони відрізняються за цілями і стратегіями; б) існує багато досліджень як окремих країн, так і європейської комісії, які систематизують і доповнюють дослідження окремих науковців в галузі STEM-освіти. Але автономія закладів вищої освіти не дозволяє виокремити багато спільних критеріїв для порівняння програм навчання за STEM-спеціальностями; в) зроблений аналіз показав, що найважливішимикомпетентностями, якими повинен володіти вчитель, це знання з дисципліни та вміння її викладати згідно з програмою, співпраця і спілкування в професійному колі. Навички, отримані майбутнім учителем за час свого навчання, та співпраця з досвідченими викладачами (вчителями) теж дає позитивний результат на обмін практиками.

На сьогодні в Україні існує потреба в системних дослідженнях стану і наслідків впровадження STEM-освіти, а також вироблення спільних критеріїв для моніторингу ефективності цього процесу. Існує достатня кількість описів практик впровадження STEM-освіти в навчальний процес як школи так і закладів вищої освіти. За наслідками їх дослідження, а також порівнянням з європейськими практиками, планується подальша робота над моделлюпідготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Список використаних джерел

1. European Parliament and the Council (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, L394. availableat: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
2. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Vanden Brande G. (2016). Dig Comp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517 https://drive.google.com/file/d/1HkpSqv3ehhjfIot6WwOH1nASR5zBXNL7/view
3. Carretero S.; Vuorikari R. and Punie Y. (2017). Dig Comp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842 https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use
4. Forsthuber B., Motiejunaite A., de Almeida Coutinho A. S. Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research. – Education, Audio visual and Culture Executive Agency, European Commission. Available from EU Bookshop, 2011. Available at: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/sciences_EN.pdf
5. Kearney C. Efforts to increase students' interest in pursuing science, technology, engineering and mathematics studies and careers // National measures taken by. – 2011. – T. 21. Available at: http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/2011_european_schoolnet.pdf
6. Schleicher A. World class: How to build a 21st century school system. – 2018. – 297 p.
7. Encouraging STEM studies for the Labour Market. Labour Market Situation and Comparison of Practices Targeted at Young People in Different Member States. European Union, 2015 Report. European Parliament. Mar. 2015. Available at: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542199/IPOL_STU(2015)542199_EN.pdf
8. Burkam D. T., Lee V. E., Smerdon B. A. Gender and science learning early in high school: Subject matter and laboratory experiences //American Educational Research Journal. – 1997. – T. 34. – №. 2. – С. 297-331.
9. Hattie J. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. – Routledge, 2012.
10. Nivalainen V. etal. Pre service and in service teachers' challenges in the planning of practical work in physics //Journal of Science Teacher Education. – 2010. – T. 21. – №. 4. – С. 393-409. https://doi.org/10.1007/s10972-010-9186-z
11. Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. &Lewin, J., 2010. Literature Review on Teacher Education in the 21st Century. Report for the Scottish Government. Available at: https://www.gov.scot/Resource/Doc/325663/0105011.pdf .
12. Melville, W., Fazio, X., Bartley, A. & Jones, D.. Experience and Reflection: Pre service Science Teachers' Capacity for Teaching Inquiry. Journal of Science Teacher Education, – 2008.– 19(5). – pp. 477- 494.
13. Divina Frau-Meigs, IrmaVelez, JulietaFloresMichel (eds.). Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross-Country Comparisons. London: Routledge, 2017. 304 p. - http://sci-hub.tw/10.4324/9781315628851
14. HeidiSublette. An effective model of developing teacher leaders in STEM education. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Educationin Organizational Leadership. October, 2013 June Schmieder-Ramirez, Ph.D. – PublishedbyProQuest LLC (2013). 177 p . [online]. — Available from: https://search.proquest.com/openview/3bc3018bb4000c7c84e8bd3ac2ed9cfd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

References

1. European Parliament and the Council (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for life long learning. Official Journal of the European Union, L394. Available at: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
2. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Vanden Brande, G. (2016). Dig Comp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office oftheEuropeanUnion. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517 https://drive.google.com/file/d/1HkpSqv3ehhjfIot6WwOH1nASR5zBXNL7/view

3. Carretero, S.; Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). Dig Comp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842 https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use
4. Forsthuber B., Motiejunaite A., and de Almeida Coutinho A. S. Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research. – Education, Audio visual and Culture Executive Agency, European Commission. Available from EU Bookshop, 2011. Available at:http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/sciences_EN.pdf
5. Kearney C. Efforts to increase students' interest in pursuing science, technology, engineering and mathematics studies and careers //National measures taken by. – 2011. – T. 21. Available at: http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/2011_european_schoolnet.pdf
6. Schleicher A. World class: How to build a 21st century school system. – 2018. – 297 p.
7. Encouraging STEM studies for the Labour Market. Labour Market Situation and Comparison of Practices Targeted at Young People in Different Member States. European Union, 2015 Report. European Parliament. Mar. 2015. — Available at: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542199/IPOL_STU(2015)542199_EN.pdf
8. Burkam D. T., Lee V. E., Smerdon B. A. Gender and science learning early in high school: Subject matter and laboratory experiences //American Educational Research Journal. – 1997. – T. 34. – №. 2. – С. 297-331.
9. Hattie J. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. – Routledge, 2012.
10. Nivalainen V. etal. Pre service and in service teachers' challenges in the planning of practical work in physics //Journal of Science Teacher Education. – 2010. – T. 21. – №. 4. – С. 393-409. https://doi.org/10.1007/s10972-010-9186-z
11. Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. & Lewin, J., 2010. Literature Review on Teacher Education in the 21st Century. Report for the Scottish Government. — Available at: https://www.gov.scot/Resource/Doc/325663/0105011.pdf .
12. Melville, W., Fazio, X., Bartley, A. & Jones, D.. Experience and Reflection: Pre service Science Teachers' Capacity for Teaching Inquiry. Journal of Science Teacher Education, – 2008.– 19(5). – pp. 477- 494.
13. Divina Frau-Meigs, Irma Velez, Julieta Flores Michel (eds.). Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross-Country Comparisons. London: Routledge, 2017. 304 p. — Available at:http://sci-hub.tw/10.4324/9781315628851
14. Heidi Sublette. An effective model of developing teacher leaders in STEM education. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Education in Organizational Leadership. October, 2013 June Schmieder-Ramirez, Ph.D. – Published by ProQuest LLC (2013). 177 p. [online]. — Available at: https://search.proquest.com/openview/3bc3018bb4000c7c84e8bd3ac2ed9cfd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Валько Н. В. Реализация STEM-образования будущих учителей естественно-математических дисциплин в странах евросоюза

Проведение реформы образования в Украине и развитие STEM-образования требует изучения иностранного опыта и практик, в том числе в европейских странах. В статье сделан анализ состояния образования и сравнения практик привлечения молодежи к научно-технической деятельности и поощрения исследований. Одной из технологий является ориентация на использование проектных методов в учебной деятельности и организация взаимодействия между всеми участниками процесса. В странах Европы этот подход действует уже более десяти лет, существует достаточное количество исследований, которые носят как экономический, так и социальный характер. Сравнению существующих практик подготовки будущих учителей в европейских странах посвящена данная статья.

Ключевые слова: STEM-образование; страныЕвропы; Евросоюз; STEM-обучения; реформа образования; учебные планы; междисциплинарность; проектнаядеятельность; популяризация STEM, будущие учителя; профессиональное развитие учителя.

Valko Nataliya. Implementation STEM-education of future teachers of natural mathematical disciplines in the european union countries

Changes in the education system are a prerequisite for increasing the number of skilled professionals. The Digital Competence Framework provides a common benchmark for key areas of digital competency at European level. In the European educational space, the inclusion of digital competency into curricula and programs of almost all disciplines takes place. Very convenient technology in this was the STEM-education. Conducting education reform in Ukraine and the development of STEM education requires the study of foreign experience and practices, including in European countries. The article analyzes the state of education and compare the practices of attracting young people to scientific and technical activities and encouraging research. One of the technologies is a focus on the use of project methods in educational activities and the organization of interaction between all participants in the process. In Europe, this approach has been operating for more than ten years, there is a sufficient amount of research that is both economic and social in nature. This article is devoted to a comparison of existing practices of training future teachers in European countries. For research, methods of empirical and theoretical research were used. Structural and comparative analysis of the theoretical model of the implementation, support and development of STEM education in the European Union countries and methods of involving young people in scientific and innovative activities taking place in Europe, the normative base, publications and scientific works on the implementation and support of STEM support and development have been studied and analyzed STEM education.

Key words: STEM education; countries of Europe; the European Union; STEM-learning; education reform; curriculum; meta-disciplinary; project activities; STEM popularization; prospective teachers; teachers'professionaldevelopment.

УДК [378.091.212:656.6]:005.336.2

Сергій ВОЛОШИНОВ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння Херсонської державної морської академії
e-mail: s_voloshinov@ukr.net

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ В РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ

У статті здійснено аналіз наукових праць із професійної підготовки фахівців морської галузі в Російській Федерації. Виділено такі проблеми професійної підготовки фахівців морської галузі, які були досліджені у дисертаціях російських науковців у галузі педагогічних наук: формування фізичної культури майбутніх морських фахівців; формування інформаційно-комп'ютерної, інформаційно-комунікаційної готовності майбутніх морських фахівців; розвиток громадянськості; розвиток професійного досвіду; компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців морської галузі, зокрема формування мовної компетентності; неперервна професійна підготовка; математична підготовка.

Ключові слова: аналіз наукових праць, професійна підготовка, морські фахівці, російський досвід.

Тенденції розвитку морської галузі у світі в останні десятиліття свідчать про значний попит на висококваліфіковані кадри. Сьогоднішній ринок праці диктує все більш високі вимоги до якості підготовки та рівня кваліфікації фахівців морської галузі. Об'єктивний процес формування нового ринку праці в Україні змушує шукати нові підходи до професійної підготовки морських фахівців.Для того, щоб це зробити необхідно проаналізувати досвід підготовки фахівців морської галузі в інших країнах, зокрема Російській Федерації.

Російський досвід професійної підготовки фахівців розглядали О. Є. Кошинська, В. Д. Карічковський, Т. І. Шанскова, Ю. Є. Харламова та ін.. Професійна освіта в Україні висвітлювалася такими науковцями як Н. О. Брюханова, Т. М. Соловйова, О. В. Ткаченко, Н. Г. Ничкало та ін., зокрема професійну підготовку фахівців морської галузі досліджували С. Л. Барсук, Л. Д. Герганов, С. А. Волошинов, С. В. Козак, І. Ю. Литвиненко, І. В. Сокол, Т. С. Спичак, О. О. Доброштан, В. Б. Смелікова, О. О. Фролова та ін. Проте залишилися не достатньо дослідженими аспекти, що пов'язані із вивченням досвіду професійної підготовки фахівців морської галузі в Російській Федерації.

Метою статті є аналіз професійної перепідготовки фахівців морської галузі в Російській Федерації, виділення її основних тенденцій та розкриття адаптаційного потенціалу її найкращого досвіду в Україні щодо в умовах здобуття вищої освіти.

Підготовка фахівців морської галузі в Російській Федерації (РФ) займає важливе місце. Розвиток морського транспорту як невід'ємної частини єдиної транспортної системи РФ визначено підпрограмою «Морський транспорт» (2010) [6], що є логічним продовженням програми відродження торгівельного флоту Росії (1993) [7], в якій одним з найбільш важливих моментів виступає підготовка висококваліфікованих морських спеціалістів.

Нами було здійснено пошук науково-педагогічних праць, що стосуються професійної підготовки фахівців морської галузі, у системі пошуку наукової літератури Google Академія (Таб. 1) та електронних каталогах Російської Державної бібліотеки (РДБ) (Таб. 2.).

Аналіз даних Google Академія дозоляє зробити висновок про те, що інтерес до вивчення діяльності морських спеціалістів як суб'єктів у науко-

Таблиця 1 – **Узагальнення результатів пошуку вGoogle Академія**

Роки	Морські спеціалісти	Судноводії
2005 р.	2 380	31
2006 р.	3 200	56
2007 р.	3 880	75
2008 р.	4 730	68
2009 р.	4 660	119
2010 р.	6 510	142
2011 р	6 470	143
2012 р.	7 040	163
2013 р.	8 060	199
2014 р.	8 420	148
2015 р.	9 670	257
2016 р.	9 860	181
2017 р.	13 200	217
Загалом	88080	1800

Таблиця 2 – **Узагальнення результатів пошуку в РДБ**

Роки	Морські спеціалісти	Судноводії
2005 р.	532	18
2006 р.	622	13
2007 р.	527	16
2008 р.	406	14
2009 р.	438	5
2010 р.	393	5
2011 р	384	25
2012 р.	327	15
2013 р.	248	10
2014 р.	174	5
2015 р.	140	1
2016 р.	46	5
2017 р.	72	5
Загалом	3677	137

вих працях російських та російськомовних вчених поступово зростає. Інша ситуація з судноводіями як суб'єктами наукових досліджень: інтерес є нестабільним. До 2013 року він зростає, потім кількість наукових праць зменшується у 2014 і 2016 роках і стрімко зростає у 2015 та 2017 роках.

Аналіз даних результатів пошуку в РДБ свідчить про зниження кількості ґрунтовних наукових праць (дисертацій та монографій), що стосуються професійної підготовки фахівців морської галузі.

Проаналізуємо докладніше досвід професійної підготовки фахівців морської галузі в Російській Федерації, описаний у дисертаційних роботах.

В. Ю. Фадєєвим [11] було розроблено комплексно-цільову методику формування фізичної культури майбутніх морських фахівців в умовах навчально-тренувальних занять спортом та плаванням. Тренування майбутніх морських фахівців було підпорядковане загальним закономірностям навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей фізичного розвитку. Організаційно-методичні основи фізичного виховання майбутніх морських фахівців визначалися загальними соціальними завданнями формування як здорової, фізично розвиненої людини, так і конкретними умовами та вимогами професійної підготовки морських фахівців. Структура навчально-тренувального процесу майбутніх морських фахівців вибудовувалася на основі сталого порядку і об'єднання компонентів тренувального процесу, їх закономірного співвідношення між собою і загальної послідовності і циклічності формування особистісно-значущих фізичних якостей учнів. Проведене дослідження, аналіз особистісно-значущих якостей і професійно-прикладних умінь і навичок в процесі навчально-тренувальних занять спортом дозволили дослідникові зробити висновок, що на кожному етапі формування особистісно та професійно-значущих якостей майбутніх морських фахівців досягаються її якісні зміни.

Науковці В. В. Фадєєва та Є. Б. Скачков переконані, що в умовах розвитку інформаційного суспільства майбутні морські фахівці мають бути готові до використання у професійній діяльності інформаційно-комп'ютерних та інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема В. В. Фадєєва [12] для цього пропонує дотримуватися таких педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх військово-морських фахівців: за мету має прийматися інформаційно-комп'ютерна готовність майбутнього військово-морського фахівця до професійної діяльності; процес навчання має проходити в своєму розвитку підготовчий, професійно-орієнтований і професійно-прикладний етапи, що адекватні цілі; зміст навчальних предметів має структуруватися в єдності з системним використанням інформаційно-комп'ютерних технологій для його засвоєння; головним педагогічним засобом процесу навчання природничих дисциплін має бути система інформаційно-комп'ютерних технологій.

Розвиток громадянськості морських спеціалістів присвячено праці І. В. Чернікової та П. В. Тимченка. І. В. Чернікова[14] виявила і обґрунтувати сукупність соціально-педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування і розвитку громадянськості морських фахівців як їх професійної компетенції, а саме: як виховна мета приймається громадянськість як професійна компетенція, компонент освітнього процесу і як психічний феномен; в системі педагогічних цілей інтегрується громадянська самосвідомість студентів як єдність інтелектуальної, моральної, емоційної, діяльнісної сфер особистості; дидактичне середовище ВНЗ включає цілі виховання в ситуаціях стимулювання активності та прояву громадянськості особистості як професійної компетенції. П. В. Тимченко[10] визначає інші умови формування громадянської позиції морських фахівців: за методологічний орієнтир виховання громадянської позиції курсантів прийнята ідея цілісності і безперервності реалізації гуманітарних аспектів освіти в освоєнні історії та культури, розвитку індивідуально-психологічних властивостей особистості, що виявляються в сфері громадської та

майбутньої професійної діяльності; виявлені уявлення студентів про норми і особливості прояву громадянської позиції, а також визначено організаційно-педагогічні умови, спрямовані на виховання громадянської позиції з урахуванням специфіки професійного становлення майбутніх фахівців морського торгового флоту; враховані особливості професійного виховання, реалізовані в умовах розвитку професійно важливих індивідуально-особистісних якостей майбутніх фахівців морського торгового флоту.

В. М. Дулін зазначає на необхідності того, щоб морський фахівець мав міцні теоретичні знання і надійні практичні навички; мав психологічну стійкість і вольові якості; вміло протистояв небезпечних факторів, викликаним, наприклад, екологічними, соціальними, природними та іншими несприятливими умовами [2, 3].Для досягнення цієї мети науковець пропонує організаційно-педагогічні умови розвитку професійного досвіду морських фахівців в умовах навчально-тренажерного центру, який буде найбільш повно забезпечувати збереження людського життя на морі при діях в екстремальних ситуаціях професійного середовища. Умови підготовки морських фахівців до дій у професійно-екстремальних ситуаціях синтезовані В. М. Дуліним в алгоритмічну модель, що включає: навчально-лабораторне професійно-орієнтоване середовище як засіб імітації реальних професійно-екстремальних ситуацій і як головний чинник і умова розвитку готовності моряків до дій у цих ситуаціях; опис практичних дій з використанням тренажерних модулів для прискореного набуття студентами досвіду поведінки в професійно-екстремальних ситуаціях; методи демонстрації на тренажерах; критерії для оцінки рівня професійної готовності морських фахівців з урахуванням їх психофізичної готовності до дій в екстремальних ситуаціях.

Впровадженню компетентнісного підхід у професійну підготовку фахівців морської галузі присвячені дисертаційні роботи М. А. Рєпіна, Д. Г. Корнєєва, Л. Г. Ступіної, О. В. Цибульської та ін. російських науковців. Зокрема М. А. Рєпіним [8] розроблено організаційно-педагогічні умови формування компетентності дипломованих спеціалістів флоту до дій в екстремальних ситуаціях в умовах морського навчально-тренажерного центру. Д. Г. Корнєєвим з метою формування компетентність судноводія розроблено дидактичне забезпечення тренажера-імітатора в навчальному процесі, яке полягає в такому:навчальна програма конструюється у вигляді проблемних модулів, що дозволяють формувати компетентність судноводія;ситуативні завдання послідовно використовуються на різних етапах формування компетентності судноводія [4, 10].

З метою формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності Л. Г. Ступіною [9] розроблено її порівневу модель; інтегровано предметний зміст дисципліни «Іноземна мова» (англійська) в модулі, що включають чотири сфери спілкування людини (побутову, навчально-пізнавальну, соціально-культурну, професійну)і відображають цільової структурно-компонентний склад «іншомовної професійно-комунікативної компетентності»; утворено інформаційно-дидактичне середовище, що включає технологію застосування сервісів Web 2.0, позааудиторні форми самостійної роботи студентів, самомоніторінг отриманого інформаційно-віртуального «продукту»; синтезовано виділені педагогічні умови процесу навчання англійської мови з цільовою функцією формування «іншомовного професійно-комунікативної компетентності» студентів у комплексі «морський ліцей – морський вуз». З цією ж метою О. В. Цибульською [13] запропонована лінгво-професійна концепція, за допомогою якої вдається на об'єктивній основі наблизити адекватність мовної освіти судноводіїв мовних потреб професійного середовища. На основі принципів цієї концепції дослідницею вивчені реальні професійні потоки інформації, що дозволило на об'єктивній основі сформулювати перелік тем для вивчення, а також визначити необхідність і пропорції тимчасового моделювання (масштабування) уточненої тематики в навчальному процесі залежно від функціональних завдань посадового рівня судноводіїв, що призвело до необхідності поділу мовної освіти судноводіїв на вузівський і фундаментальну наукову періоди навчання.

Питанням неперервної професійної підготовки морських фахівців присвячені дисертації В. П. Єфентьева, С. О. Луткова та ін. Вирішуючи проблему управління якістю безперервної професійної підготовки морських фахівців в академічних комплексах, В. П. Єфентьев розробив нову парадигму системи перспективних цілей освітнього процесу в академічному морському комплексі, що синтезує не тільки склад і структуру цієї системи, але й її фактуальний базис – прояв компетенцій професійного досвіду морського фахівця. Важливим є те, що науковцем розроблена методологія структурування професійної готовності морського фахівця як цілісної властивості його особистості, представлена в дефініціях: професійний досвід, диференціації досвіду в компетенціях, що інтегрують чинники і зв'язки, готовність до діяльності в критичних ситуаціях; обґрунтована і впроваджена в практику дискретна модель

моніторингу якості освітнього процесу на основі методологічного єдності системного та «процесного» підходів [3, 7-8]. У ході дослідження С. О. Лутковим [5] розроблено і впроваджено дві моделі безперервної морської освіти. Перша модель – передбачає формування змісту морської освіти в системі «ліцей – коледж – академія»; друга модель – орієнтована на нові форми дипломування фахівців «диплом бакалавра», «диплом магістра» в умовах поетапної багаторівневої підготовки фахівців і науково-педагогічних кадрів.На думку науковця, що підкріплена експериментальним дослідженням, якість підготовки фахівців морського транспорту й ефективність реалізації змісту безперервного морської освіти досягається шляхом: вдосконалення навчально-планової документації, постійним коригуванням навчальних планів і програм відповідно до мінливих і постійно зростаючих вимог пароплавств, портів, судноремонтних заводів і Державних атестаційних комісій до якості підготовки випускників; підвищення педагогічної майстерності викладацького складу та методичного рівня проведення всіх видів навчальних занять; повного забезпечення всіх дисциплін, що вивчаються, високоякісними підручниками, навчальними посібниками та методичними розробками; проведення наукових досліджень з питань навчання і виховання курсантів; впровадження в навчальний процес нових психолого-педагогічних прийомів, активних форм і методів навчання і ефективних технічних засобів навчання, контролю знань і умінь; поширення передового досвіду навчально-виховної роботи, підкріплення методики викладання навчальних дисциплін необхідними інформаційними засобами, обчислювальною технікою, тренажерами і чинним судовим обладнанням.

Вказуючи на високу ціну непрофесіоналізму судноводія, що полягає в зростанні аварійності на флоті, Ю. А. Величко актуалізує важливість математичної складової в становленні судноводія. Дослідником визначено такі педагогічні умови підвищення професійної спрямованості вивчення математичних основ спеціальності для судноводіїв: поєднання методичних підходів, спрямованих на досягнення різних освітніх цілей; використання комплексу мотиваційних прийомів; наступність змісту всіх дисциплін математичного циклу; інтегрування принципів когнітивної психології, генетичного і гуманітарного підходів у викладанні формально-логічних аспектів математичних основ судноводіння [1, 12].

Таким чином, аналіз дисертацій російських науковців у галузі педагогічних наук дозволив виділити такі проблеми професійної підготовки фахівців морської галузі, які були у них досліджені: 1) формування фізичної культури майбутніх морських фахівців (В. Ю. Фадєєв, Р. А. Магомадов, О. П. Шаріна); 2) формування інформаційно-комп'ютерної, інформаційно-комунікаційної готовності майбутніх морських фахівців (В. В. Фадєєва, Є. Б. Скачков); 3) розвиток громадянськості (І. В. Чернікова, П. В. Тимченко); 4) розвиток професійного досвіду (В. М. Дулін); 5) компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців морської галузі (М. А. Рєпін, Д. Г. Корнєєв), зокрема формування мовної компетентності (Л. Г. Ступіна, О. В. Цибульська); 6) неперервна професійна підготовка (В. П. Єфентьев, С. О. Лутков); 7) математична підготовка (Ю. А. Величко). Перспективи подальших розвідок полягають у аналізі європейського досвіду професійної підготовки фахівців морської галузі.

Список використаних джерел

1. Величко Ю. А. Математическая составляющая профессиональной подготовки будущих специалистов судоводителей :дис. ... канд.пед. наук : 13.00.08.Новосибирск, 2008. 183 с.
2. Дулин В. Н. Развитие профессионального опыта морских специалистов в учебно-тренажерных центрах :дис. ... канд.пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2006. 110 с.
3. Ефентьев В. П. Теория и практика управления качеством непрерывной профессиональной подготовки морских специалистов в академическом комплексе :автореф. дис. ... докт.пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2005.40 с.
4. Корнеев Д. Г. Ситуативно-задачный подход при формировании компетентности судоводителя в условиях учебной имитации реальности :дис. ... канд.пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. Казань, 2005. 172 с.
5. Лутков С. А. Моделирование содержания непрерывного профессионального образования при подготовке специалистов морского транспорта :дис. ... канд.пед. наук : 13.00.01. Москва, 2001. 270 с.
6. Подпрограмма «Морской транспорт»URL: http://www.programs-gov.ru/razvitie_transporta/41-podprogramma-morskoy-transport.html (дата звернення 18.07.2018).
7. Программа возрождения торгового флота России на 1993-2000 годы URL:http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102026561&rdk=&backlink=1(дата звернення 18.07.2018).
8. Репин Н. А. Формирование фундаментальной компетентности дипломированных морских специалистов в условиях тренажерных центров :дис. ... канд.пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2005. 141 с.
9. Ступина Л. Г. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов в учебном комплексе «морской лицей - морской вуз» :дис. ... канд.пед. наук : 13.00.08.Калининград, 2012. 174 с.
10. Тимченко П. В. Воспитание гражданской позиции курсантов морского вуза как фактор профессионального становления специалистов :дис. ... канд.пед. наук : 13.00.08. Великий Новгород, 2012. 217 с.

11. Фадеев В. Ю. Педагогические условия формирования физической культуры будущих морских специалистов :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2000. 174 с.
12. Фадеева В. В. Формирование информационно-компьютерной готовности будущих военно-морских специалистов :дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2001. 155 с.
13. Цибульская Е. В. Теория и методы профессионального языкового образования морских судоводителей :дис. ... докт.пед. наук : 13.00.08. Новосибирск, 2001. 391 с.
14. Черникова И. В. Развитие гражданственности морских специалистов как их профессиональной компетенции :дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2007. 186 с.

References

1. Velichko, Y. A. (2008). *Matematicheskaya sostavlyayushchaya professionalnoy podgotovki budushchikh spetsialistov sudovoditeley[Mathematical component of professional training of future boatmasters].*(Dis. cand. ped. science). Barnaul State Pedagogical University. Novosibirsk.
2. Dulin, V. N. (2006). *Razvitiye professionalnogo opyta morskikh spetsialistov v uchebno-trenazhernykh tsentrakh [Development of professional experience of marine specialists in training and training centers].*(Dis. cand. ped. science). The Balticstate. Academy of fishing fleet. Kaliningrad.
3. Efentiev, V. P. (2005). *Teoriya i praktika upravleniya kachestvom nepreryvnoy professionalnoy podgotovki morskikh spetsialistov v akademicheskom komplekse [Theory and practice of quality management of continuous professional training of marine specialists in the academic complex].*(Thesis. dis. cand. ped. science). TheBalticstate. Academy of fishing fleet. Kaliningrad.
4. Korneev, D. G.(2005). *Situativno-zadachnyy podkhod pri formirovanii kompetentnosti sudovoditelya v usloviyakh uchebnoy imitatsii realnosti [A situational-predicamental approach to the formation of the competency of the skipper in the conditions of the training imitation of reality].*(Dis. cand. ped. science). Kazan State University named after V. I. Ulyanov-Lenin. Kazan.
5. Lutkov, S. A.(2001). *Modelirovaniye soderzhaniya nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya pri podgotovke spetsialistov morskogo transporta [Modeling the content of continuing professional education in the training of marine transport specialists].*(Dis. cand. ped. science). Institute for the Development of Vocational Education of the Ministryof Education. Moscow.
6. *Podprogramma «Morskoy transport» [Subprogram «Sea transport»].*Retrieved from http://www.programs-gov.ru/razvitie_transporta/41-podprogramma-morskoy-transport.html.
7. *Programma vozrozhdeniya torgovogo flota Rossii na 1993-2000 gody [The program of the revival of the Russian merchant marine for 1993-2000].*Retrieved from http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102026561&rdk=&backlink=1.
8. Repin, N. A. (2005). *Formirovaniye fundamentalnoy kompetentnosti diplomirovannykh morskikh spetsialistov v usloviyakh trenazhernykh tsentrov [Formation of the fundamental competence of graduated marine specialists in the conditions of training centers].*(Dis. cand. ped. science).The Baltic state. academy of fishing fleet. Kaliningrad.
9. Stupina, L. G. (2012). *Formirovaniye inoyazychnoy professionalno-kommunikativnoy kompetentnosti morskikh spetsialistov v uchebnom komplekse «morskoylitsey – morskoyvuz» [Formation of foreign professional and communicative competence of marine specialists in the educational complex «sea lyceum – marine high school»].*(Dis. cand. ped. science). The Balticstate. Academy of fishingfleet. Kaliningrad.
10. Timchenko, P. V. (2012). *Vospitaniye grazhdanskoy pozitsii kursantov morskogo vuza kak factor professionalnogo stanovleniya spetsialistov [Education of civic position of cadets of marine high school as a factor of professional formation of specialists].*(Dis. cand. ped. science). Novgorod State University. YaroslavtheWise. VelikiyNovgorod.
11. Fadeev, V. Y. (2000). *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya fizicheskoy kultury budushchikh morskikh spetsialistov [Pedagogical conditions for the formation of physical culture of future marine specialists].*(Dis. cand. ped. science). The Balticstate. Academy of fishing fleet. Kaliningrad.
12. Fadeeva, V. V. (2001). *Formirovaniye informatsionno-kompyuternoy gotovnosti budushchikh voyenno-morskikh spetsialistov [Formation of information and computer readiness of future naval specialists].*(Dis. cand. ped. science). The Balticstate. Academy of fishing fleet. Kaliningrad.
13. Cybulska, E. V.(2001). *Теория и методы профессионального языкового образования морских судоводителей [Theory and methods of professionall an guage education of marine navigation].* (Dis. d-raped. Sciences). Kemerovo State University. Novosibirsk [inRussian].
14. Chernikova, I. V. (2007). *Razvitiye grazhdanstvennosti morskikh spetsialistov kak ikh professionalnoy kompetentsii [Development of citizenship of marine specialists as their professional competence].* (Dis. cand. ped. science). The Baltic state. academy of fishing fleet. Kaliningrad.

Волошинов С. А. Анализ опыта профессиональной подготовки специалстов морской отрасли в Российской Федерации

В статье осуществлен анализ научных трудов по профессиональной подготовке специалистов морской отрасли в Российской Федерации. Выделены следующие проблемы профессиональной подготовки специалистов морской отрасли, которые были исследованы в диссертациях российских ученых в области педагогических наук: формирование физической культуры будущих морских специалистов; формирование информационно-компьютерной, информационно-коммуникационной готовности будущих морских специалистов; развитие гражданственности; развитие профессионального опыта; компетентностный подход в профессиональной подготовке специалистов морской отрасли, в частности формирование языковой компетентности; непрерывная профессиональная подготовка; математическая подготовка.

Ключевые слова: анализ научных работ, профессиональная подготовка, морские специалисты, российский опыт.

Voloshinov S. A. Analysis of the experience of training specialists in the maritime industry in the Russian Federation

The article analyzes scientific works on professional training of specialists in the maritime industry in the Russian Federation. The search for scientific and pedagogical works related to the professional training of specialists in the maritime industry, the search system for the scientific literature of the Google Academy and electronic catalogs of the Russian State Library. Based on data analysis, the Google Academy concluded that interest in the study of marine specialists as subjects in scientific works of n and Russian-speaking scientists gradually increases from 2005 to 2017. Another situation with shipyards as subjects of scientific research: interest is not stable. By 2013, it is growing, then the number of scientific works is decreasing in 2014 and 2016 and is rapidly increasing in 2015 and 2017. The analysis of the results of the search results in the Russian State Library shows a decrease in the number of solid scientific works (dissertations and monographs) concerning the training of specialists in the maritime industry from 2005 to 2017. The problems of professional training of specialists in the maritime industry, which were researched in dissertations of Russian scientists in the field of pedagogical sciences: formation of the physical culture of future marine specialists (V. Y. Fadeev, R. A. Magomadov, O. P. Sharin), were distinguished; formation of information and computer, information and communication readiness of future marine specialists (V. V. Fadeeva, E. B. Skachkov); development of citizenship (I. V. Chernikova, P. V. Timchenko); development of professional experience (V. M. Dulin); competent approach in professional training of specialists in the maritime industry (M. A. Repin, D. G. Korneev), in particular the formation of language competence (L. G. Stupina, E. V. Cybulska); continuous vocational training (V. P. Efentiev, S. A. Lutkov); mathematical preparation (Y. A. Velichko).

Key words: analysis of scientific works, professional training, marine specialists, Russian experience.

УДК 33.1-452

Вікторія ГАЛУЩЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського»,
м. Одеса, Україна
e-mail: victoria.galushchenko@ukr.net

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ

Статтю присвячено проблемі вивчення лексичної сторони мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Зокрема, увагу зосереджено на вивченні стану емотивної лексики у дошкільників з даною патологією. Описані особливості лексики, що виражають емоції дітей із ЗНМ, запропоновані методичні прийоми, спрямовані на активізацію слів-емотивів в мовленні дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Визначено та розкрито основні шляхи оптимізації емоційної лексики та значення корекційно-логопедичної роботи за основними напрямками.

Ключові слова: лексика, емотивність, шляхи оптимізації, загальне недорозвинення мовлення.

На сучасному етапі розвитку суспільства кількість дітей, які мають мовленнєві порушення збільшилася порівняно з попереднім десятиліттям і має тенденцію до подальшого зростання. Тому завдання розвитку мовлення дітей – одне з найважливіших задач сьогодення. Постає проблема вирішення саме організаційно-методичних питань, пов'язаних з підготовкою дітей до школи. Особливо важливим є розробка спеціальних методичних систем, що враховують складність і неоднорідність контингенту дітей з вадами мовлення в дитячих дошкільних установах. Виникає необхідність здійснення індивідуалізованого більш диференційованого корекційного впливу, удосконалення методичних розробок, застосування інноваційних технологій, а також впровадження тенденції оновлення змісту освіти (А. Богуш [1], М. Шеремет [9]). Перш за все це стосується дітей із загальним недорозвиненням мовлення, що складають більшість спеціалізованих дитячих садочків для дітей з порушеннями мовлення.

Незважаючи на наявний досвід і значну кількість робіт, присвячених проблемі усунення загального недорозвинення мовлення (ЗНМ), визначається потреба удосконалення корекційно-логопедичної роботи шляхом впровадження та застосування конкретних методичних розробок, вдосконалення та оптимізацію нових технологій і методик, що дозволяють максимально наблизити мовленнєвий розвиток дітей із ЗНМ до показників

нормативного онтогенезу (А. Богуш [1], Ю. Гаркуша [2], О. Глухов [3], Л. Трофименко [9], Ю. Рібцун [8] та ін.). За висновками авторів, лексична сторона мовлення дошкільників із ЗНМ характеризується: бідністю словника, складністю його актуалізації в експресивному мовленні, заміни слів, що рідко зустрічаються, помилкове використання слів узагальнюючого значення. Особливо важко дошкільниками означеної категорії освоюються предикативний словник і лексеми, що позначають і виражають емоції і почуття. (Р. Лалаєва, Н. Серебрякова [7], О. Громова [4]. У дослідженнях І. Кондратенко [5] зазначається, що вживання лексики, що відбиває емоційні стани і оцінки в усному мовленні дітей із ЗНМ в два рази нижче, ніж у дошкільників з нормальним мовленнєвим розвитком. У результаті досліджень емоційно-оцінної лексики дошкільників 5 років із ЗНМ Н. Марцун прийшла до висновку, що мовлення цих дітей бідне та одноманітне, характеризується переважанням таких повторюваних прикметників, як «хороший», «добрий», «веселий». Крім того, діти із ЗНМ зазнають труднощі в назві якостей, що відображають їх самооцінку та самовідношення [6, 352–353]. У означеній категорії дітей характеристика емоційності визначається як факт психіки і емотивність як властивість мовлення, що мають свою специфіку. Особливості емоційності виражаються в асинхронії процесів збудження і гальмування, в неадекватності емоційного реагування, вираженого гипомімічністю, в труднощах усвідомлення і свідомого контролю емоційних станів. Недоліки емотивності проявляються в обмеженості слів-емотивів, в не сформованості їх змістовного поля, труднощі диференціації лексем, що позначають і виражають емоції [5, 6].

Особливості емоційно-оцінної лексики та її формування у дітей із системним порушенням мовлення розкрито у дослідженні Н. Січкарчук [9]. У роботі розроблено й експериментально перевірено методику формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, що є важливим підґрунтям у практичній діяльності вітчизняних корекційних педагогів.

Метою статті є розкриття змісту прийомів корекційно-логопедичної роботи щодо активізації емоційної лексики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, що спрямована на навчання та виховання дітей, корекцію і компенсацію наявних у них порушень мовлення.

При вивченні особливостей емоційної лексики у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку перспективним і значущим є психолінгвістичний підхід, що відображує сучасні уявлення про процес розвитку лексики в онтогенезі, різні аспекти її вивчення, а також структуру значення слова (семантичні поля). Проблема розвитку лексичних можливостей у дітей з порушеннями мовлення відображена в роботах Н. Ільїної, Р. Левиної (1958), Г. Чиркіної (1967), Т. Філічевої (1989), Н. Жукової (1990), С. Шаховської (1997), Р. Лалаєвої (1999), Н. Серебрякової (2001), І. Кондратенко (2006), Н. Січкарук, Л. Трофименко, Ю. Рібцун, М. Шеремет та ін. Найбільш ілюстративним в цьому плані є загальне недорозвинення мовлення. Особливість мовлення означеної категорії дітей полягає в тому, що якість і об'єм активного словника в дітей не відповідає віковій нормі.

На підставі аналізу характеру вироблених асоціацій у дошкільників із ЗНМ старшого дошкільного віку Н. Серебряковою виділені наступні етапи організації семантичних полів. Перший етап – несформованість семантичних полів. Дитина спирається на чуттєве сприйняття навколишньої ситуації, а значення слова включається в значення словосполучень. Особливе місце займають синтагматичні асоціації («кішка – нявкає»). Другий етап – засвоюються смислові зв'язки слів, що відрізняються один від одного за семантикою, але мають ситуативний, образний зв'язок («будинок – дах», «високо – вежа»). Семантичне поле ще структурно не оформлене. Третій етап – формуються поняття, процеси, класифікації, утворюються зв'язки між словами, семантично близькими, що відрізняються лише однією диференційною семантичною ознакою і виявляються в перевазі парадигматичних асоціацій («овоч – помідор»).

У дослідженнях Р. Лалаєвої також відзначаються особливості лексики старших дошкільників із ЗНМ. Виявлена обмеженість словникового запасу, розбіжність об'єму активного і пасивного словника, неточне вживання слів, вербальні парафазії, несформованість семантичних полів, труднощі актуалізації словника. Асоціації у дітей з мовленнєвою патологією більшою мірою, ніж у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, носять невмотивований характер. Найбільш важкою ланкою формування семантичних полів у дітей з порушеннями мовлення є виділення центру (ядра) семантичного поля і його структурної організації. Виявлено малий об'єм семантичного поля, що проявляється в обмеженій кількості змістовних зв'язків. Так, в парадигматичних асоціаціях у дітей з мовленнєвою патологією переважають відносини аналогії, а відносини протиставлення зустрічаються рідко, що неузгоджується з нормою [Р. І. Лалаєва, 2003].

Адаптація та реабілітація вихованців логопедичних груп здійснювалась різними методами: практичними, наочними і словесними. Практичні

методи були представлені вправами, іграми та моделюванням; наочні – спостереженням, розглядданням, переглядом, прослуховуванням; словесні – бесідами, зацікавленням та поясненнями, створювання проблемних ситуацій. За основу розробки корекційно-логопедичної роботи з активізації емотивної лексики у дітей із ЗНМ, був узятий алгоритм роботи, запропонований І. Кондратенко [4].

При вивченні та виявленні особливостей емоційної лексики застосовувалися як загальноприйняті методи і прийоми, так і спеціальні нетрадиційні прийоми. Обстеження нейтральної лексики дітей проводилося за логопедичними методиками Л. Спірової, Т. Філічевої, Г. Чиркіної, А. Ястребової. Результати обстеження фіксувалися в «Мовленнєвих картах» дітей. У процесі дослідження велося спостереження за невербальними і вербальними реакціями дітей.

Дослідження складається з чотирьох взаємопов'язаних і підпорядкованих головній мети етапів:

- Логопедичне обстеження дітей.
- Вивчення паралінгвістичних засобів спілкування (міміки і пантоміміки дітей) дослідження.
- Дослідження наявності емоційної лексики.
- Дослідження інтонації, емоційно-темброво забарвлення мовлення.

ІІ етап – «Вивчення паралінгвістичних засобів спілкування (міміки і пантоміміки дітей)» – був спрямований на вивчення розуміння і вміння виявляти емоції при використанні паралінгвістичних засобів спілкування і мімічної мускулатури. Дослідження проводилося на основі завдань з методик, спрямованих на вивчення особливостей використання дітьми міміки при демонстрації заданої емоції В. Мінаєвої, О. Скотнікової. Дітям пропонувалися такі завдання, як:

- зобразити веселу, сумну, перелякану, сердиту, здивовану людину;
- назвати героїв казки або мультфільму, які були веселими, сумними, наляканими, сердитими, здивованими;
- вгадати стан радості, страху, гніву, печалі, здивування, які зображені графічно на картках;
- відповісти на питання, наприклад, «коли тобі буває сумно (страшно, весело)?».

ІІІ етап – «Дослідження наявності емоційної лексики» – спрямований на визначення правильності називання дітьми емоційних станів, доступних віку. На даному етапі ми використовували завдання з методик І. Кондратенко, І. Коненкової, В. Глухова. Дітям пропонувалися такі завдання:

- вимовити фразу «В мене є собака» з різною інтонацією (радісно, сумно, перелякано, сердито, здивовано);
- скласти словосполучення із заданим словом (хороший, поганий, смачний, несмачний, цікавий, нудний);
- підібрати синоніми і антоніми до емоційно забарвлених слів;
- скласти речення із заданим емоційно-забарвленим словом;
- скласти розповідь за серією сюжетних картинок;
- переказати емотивну казку.

ІV етап – «Дослідження інтонації, емоційно-тембрового забарвлення мовлення» – був спрямований на виявлення можливості дитини до сприймання та відтворення емоційних станів, тому що просодичні компоненти мовлення є одними з центральних засобів вираження емоційного стану партнерів з комунікації, які впливають на дитину. Мовленнєвим матеріалом був фрагмент авторської казки «У човні», адаптований для виконання запропонованих завдань. У тексті казки утримувалися «слова-підказки», які характеризують зовнішній вигляд, характеристику персонажів, що знайшли відображення у тембровому забарвленні голосу під час вимови речень від їх особи. Було включено основні завдання:

- дитині пропонувалося прослухати магнітофонний запис чотирьох речень, які вимовлені від імені героїв казки зі зміною емоційно-тембрового забарвлення голосу, що відповідає зовнішньому вигляду тварин. У процесі бесіди дитина повинна визначити відповідність емоційно-тембрового забарвлення голосу характеристиці кожного персонажу;
- після прослуховування речень, які вимовлялися від імені героїв казки, дітям пропонувалося повторити їх зі зміною емоційно-тембрового забарвлення голосу за зразком. Потім дитині пропонувалося самостійно повторити речення, змінивши тембр голосу відповідно до характеристик персонажів казки;
- вміння дітей розуміти емоційний стан людини, а також співвідносити слухове сприймання тембрового забарвлення мовлення із зоровими зображеннями, які характеризують різні емоції.

До корекційно-логопедичної роботи було включено активізацію 3 видів слів-емотивів: слів, що називають почуття, пережиті самим промовцем або іншою особою; слів-оцінок; слів, що передають емоційне ставлення шляхом морфологічних перетворень. З цією метою, ми використовували такі завдання. Наприклад,

Вправа 1. «Закінчи речення»

Мета: усвідомлення своїх емоцій та емоційних реакцій інших людей.

Хід гри. Дітям пропонується закінчити речення:

- Коли дитина плаче, мама почуває ...
- Коли діти грають, вони відчувають ...
- Коли людина говорить неправду, вона відчуває ...
- Коли дитина хворіє, мама почуває ...
- Коли людина залишається одна, вона відчуває ...
- Коли людина зробила добру справу, вона відчуває
- Коли у людини є друг, вона відчуває ...
- Коли людина бачить щось незвичайне, вона ...

Вправа 2. «Мій настрій»

Мета: розвиток вміння описувати свій настрій, розпізнавати настрій інших, розвиток емпатії.

Хід гри:

І варіант – розповісти про свій настрій, намалювавши його, порівнюючи з якимось кольором, тваринам.

ІІ варіант – розповісти про свій настрій через рухи.

Вправа 3. «Четвертий зайвий»

Мета: розвиток уваги, сприйняття, пам'яті, розпізнавання різних емоцій.

Хід гри. Педагог пред'являє дітям чотири піктограми емоційних станів. Дитина повинна виділити один стан, що не підходить до решти:

- радість, добродушність, чуйність, жадібність;
- смуток, образа, провина, радість;
- працьовитість, лінь, жадібність, заздрість;
- жадібність, злість, заздрість, чуйність.

Вправа 4. «Назви почуття»

Мета: вчити розпізнавати різні емоційні стани.

Хід гри. Діти виходять на килим і стають в коло. Педагог говорить: «Я зараз буду по черзі кидати м'яч і називати якусь дію, що відбувається з дитиною. Ви ловіть м'яч і називайте мені почуття, що при цьому відчуваєте»:

- йде в цирк (радість);
- один заважає грати (злість);
- несе брудну іграшка (гидливість);
- побачив злого собаку (страх);
- розбив скло м'ячем (вина);
- хоче познайомитися, але соромиться (боязкість).

Вправа 5. «Що трапилося?»

Мета: вчити розпізнавати різні емоційні стани, розвивати емпатію.

Хід гри. Педагог виставляє портрети дітей з різними виразами емоційних станів, почуттів. Учасники гри по черзі вибирають будь-який стан, називають його і придумують причину, за якою воно виникло: «Одного разу я дуже сильно ..., тому що ...» Наприклад, «Одного разу я дуже сильно образився, бо мій друг .... ».

Вправа 6. «Назви схоже»

Мета: активізувати вживання синонімів у мовленні.

Хід гри. Педагог ділить дітей на 2 команди і показує їм схематичне зображення певної емоції. Команди повинні по черзі називати синоніми зображеної емоції. Виграє та команда, яка останньою назвала слово.

Впрва 7. «Винахідливий курча»

Мета: активізувати вживання синонімів у мовленні.

Хід гри. Педагог зачитує дітям історію про швидке курча з паузами в тих місцях, де необхідно підібрати синоніми:

«Літнім ранком вилупилося з яйця маленьке курча. Воно побачило яскраве сонечко, високу траву. Курча дуже здивувалося ... (здивувався). Раптом хмара закрила сонечко і закапав дощик. Курча зробило з шкарлупки парасольку і сумне ... (сумне, сумний) пішов під дощем».

У результаті проведеного експериментального навчання визначено, що дошкільники із ЗНМ потребують систематичної, поетапної роботи з розвитку лексичної системи мовлення, зокрема розширення активного та пасивного емотивного словника; автоматизацію слів, що позначають емоції та їх введення в експресивне мовлення. Діапазон емоційної лексики збагачується варіативними лексемами. Запроваджені методичні прийоми дозволяють дітям вільно володіти даною лексикою і застосовувати її у зв'язному мовленні. Достатній рівень розвитку емотивної лексики є умовою формування соціально активної особистості дитини.

Проблема вивчення емоційної лексики як складової частини лексичної системи, її особливостей, а також можливих методів і прийомів формування розроблена недостатньо і вимагає додаткового спеціального вивчення. Запропоновані методичні прийоми корекційно-логопедичної роботи допоможуть активізувати і розширити емоційний словник дошкільників із ЗНМ з використанням поетапного формування їх структурних складових у дітей, враховуючі вікові показники.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник. 2-ге видання, доповнене і перероблене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. –С. 214-440.

2. Гаркуша Ю.Ф. Специальные преобразования педагогического пространства как стратегия воспитания детей с нарушениями речи // Ребенок. Раннее выявление нарушений речи и их преодоление. – 2-е изд., испр. – М., 2003. – С. 134 - 159.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2004.
4. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. – М., 2005. 8. Диагностика нарушений речи и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. метод. реком. – СПб., 2002.
5. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с нарушениями речи // Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: Метод. пособие. - М., 2005. - С. 149 - 190.
6. Марцун Н.С. Особенности эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.С. Марцун // IV Машеровскиечтения: Материалымеждун. научно-практич. конф. студ., аспир. и молод. ученых, Витебск, 28–29 октября 2010 г. / Витебскийгос. университет; Редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – Т. II. – С. 352–353.
7. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматическогостроя у дошкольников с ОНР / Р. И. Лалаева, Н.В.Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 218 с.
8. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : 11 програмно-методичний комплекс / Ю.В. Рібцун. –Тернопіль :Мандрівець, 2014. – 272 с.
9. Січкарчук, Н. Д. Загальна характеристика та особливості розвитку емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією /Н.Д. Січкарчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. - Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. - Вип. 32. Ч. 2. - С. 135-143.
10. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / Л.Трофименко. – 2013. – 108 с.

References

1. Bohush A.M. Metodyka navchannia ditei ukrainskoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh. Pidruchnyk. 2-he vydannia, dopovnene i pereroblene. – K.: Vydavnychyi Dim «Slovo», 2008. –S. 214-440.
2. Harkusha Yu.F. Spetsyalnыe preobrazovanyia pedahohycheskoho prostranstva kak stratehyia vospytanyia detei s narushenyiamy rechy // Rebenok. Rannee vыiavlenye narushenyi rechy y ykh preodolenye. – 2-e yzd., yspr. – M., 2003. – S. 134 - 159.
3. Hlukhov V.P. Formyrovanye sviaznoi rechy detei doshkolnoho vozrasta s obshchym nedorazvytyem rechy. – 2-e yzd., yspr. y dop. – M., 2004.
4. Hromova O.E. Metodyka formyrovanyia nachalnoho detskoho leksykona. – M., 2005. 8. Dyahnostyka narushenyi rechy y orhanyzatsyia lohopedycheskoi raboty v uslovyiakh doshkolnoho obrazovatelnoho uchrezhdenyia: Sb. metod. rekom. – SPb., 2002.
5. Kondratenko Y.Iu. Formyrovanye эmotsyonalnoi leksyky u doshkolnykov s narushenyiamy rechy // Vыiavlenye y preodolenye rechevыkh narushenyi v doshkolnom vozraste: Metod. posobye. - M., 2005. - S. 149 - 190.
6. Martsun N.S. Osobennosty эmotsyonalno-otsenochnoi leksyky detei starsheho doshkolnoho vozrasta s obshchym nedorazvytyem rechy / N.S. Martsun // IV Masherovskyechtenyia: Materyalыmezhdun. nauchno-praktych. konf. stud., aspyr. y molod. uchenыkh, Vytebsk, 28–29 oktiabria 2010 h. / Vytebskyihos. unyversytet; Redkol.: A.P. Solodkov (hl. red.) [y dr.]. – Vytebsk: UO «VHU ym. P.M. Masherova», 2010. – T. II. – S. 352–353.
7. Lalaeva R. Y., Serebriakova N. V. Formyrovanye leksyky y hrammatycheskohostroia u doshkolnykov s ONR / R. Y. Lalaeva, N.V.Serebriakova. – SPb. : Soiuz, 2001. – 218 s.
8. Ribtsun Yu.V. Korektsiina robota z rozvytku movlennia ditei piatoho roku zhyttia iz fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennia : 11 prohramno-metodychnyi kompleks / Yu.V. Ribtsun. –Ternopil :Mandrivets, 2014. – 272 s.
9. Sichkarchuk, N. D. Zahalna kharakterystyka ta osoblyvosti rozvytku emotsiino-otsinnoi leksyky u starshykh doshkilnykiv z motornoiu alaliieiu /N.D. Sichkarchuk // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia : zb. nauk. prats. - Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2016. - Vyp. 32. Ch. 2. - S. 135-143.
10. Trofymenko L.I. Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku iz ZNM: Prohramno-metodychnyi kompleks / L.Trofymenko. – 2013. – 108 s.

Галущенко В. І. Пути оптимизации коррекционно-логопедической работы по развитию эмоциональной лексики у детей с ОНР

Статья посвящена проблеме изучения лексической стороны речи детей с общим недоразвитием речи. В частности, внимание сосредоточено на изучении состояния эмотивной лексики у дошкольников с данной патологией. Описаны особенности лексики, выражающих эмоции детей с ОНР, предложенные методические приемы, направленные на активизацию слов-емотивив в речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Определены и раскрыты основные пути оптимизации эмоциональной лексики и значение коррекционно-логопедической работы по основным направлениям.

Ключевые слова: лексика, емотивность, пути оптимизации, общее недоразвитие речи.

Galuschenko V. I. Ways to optimize the correction-logopedic work on the development of emotional vocabulary in children with general hypoplasia of speech

At the present stage of society's development, the number of children with speech disorders increased in comparison with the previous decade and has a tendency for further growth. Therefore, the task of children's speech

development is one of the most important tasks of the present. The problem of solving is the organizational and methodological issues related to the preparation of children for school. Particularly important is the development of special methodological systems that take into account the complexity and heterogeneity of the contingent of children with speech impairments in preschool children. There is a need for individualized, more differentiated correctional influence, improvement of methodological developments, application of innovative technologies, as well as the introduction of a tendency to update the content of education The article is devoted to the problem of studying the lexical side of children's speech with a general speech underdevelopment. In particular, attention is focused on the study of the state of emotional vocabulary in preschool children with this pathology. Describes the features of vocabulary expressing the emotions of children with , the pr general hypoplasia of speech, oposed methodical techniques aimed at activating the words-emotiviv in the speech of preschool children with a general underdevelopment of speech. The main ways of optimization of emotional vocabulary and the importance of corrective-logopedic work in the main areas are determined and disclosed.

Key words: vocabulary, motivation, ways of optimization, general underdevelopment of speech.

УДК 378.011.3 – 051:78]:39:008

Надія ГОЛУБИЦЬКА

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: nadijkago@gmail.com

ДІАГНОСТИКА СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

У статті з'ясовано ставлення студентів вищих музично-педагогічних ВНЗ до проблематики формування етнопедагогічної культури у процесі фахового навчання. Наведено діагностичні запитання, що були включені у пілотне опитування на етапі констатувального експерименту. Подано результати аналізу й класифікації отриманих статистичних даних відповідно до позитивних, нейтральних та негативних відповідей.

Ключові слова: етнопедагогічна культура, майбутній вчитель музики, українська народна педагогіка, методи і засоби української народної педагогіки, етнопедагогічна підготовка.

До найбільш важливих напрямів сучасного реформування вищої мистецької освіти належить її переведення на національну основу згідно до нагальних вимог українського суспільства з метою модернізації фахового навчання педагогів-музикантів, здатних до виховання підростаючого покоління у дусі національних традицій і патріотизму. Саме тому проблематика формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, яка передбачає формування в них національної свідомості й способу мислення, а також залучає методи й засоби української народної педагогіки, спрямовані на виховання українців відповідно до паритету національних виховних ідеалів, набуває величезної актуальності. Адже «...обидва створені українською народною педагогікою виховні ідеали повністю відповідають двом типам української ментальності – землеробському і козацькому» [2, 190].

З огляду на вищезазначене, метою даної статті є з'ясування й аналіз існуючого спектру ставлень студентів та викладачів до проблематики етнопедагогічної культури вчителя музичного мистецтва. Для цього нами було спеціально розроблено й проведено пілотне опитування, яке охопило 238 респондентів, серед яких знаходилось 162 студенти факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів, а також 76 викладачів.

Розроблення запитань для пілотного діагностичного опитування базувалось на тому, що поняття «етнопедагогічна культура» є зрозумілим у повній мірі тільки респондентам – представникам професорсько-викладацького складу, оскільки це поняття є недостатньо дослідженим. Для респондентів-студентів це поняття не є завжди зрозумілим. Саме тому під час формулювання запитань ми намагалися застосовувати таку термінологію,

яка дозволить зрозуміти усім респондентам сутність поставлених запитань. Діагностичне опитування передбачало покрокові відповіді респондентів на ряд поставлених запитань.

На перше запитання «Як Ви ставитесь до твердження, що українська народна педагогіка є основою українського національного навчання та виховання всіх рівнів?» відповіді «Безумовно», «Так і повинно бути», «Дуже добре», «Вважаю це єдино правильним» тощо надали 47,6% респондентів. 31,1% опитаних зазначили, що ставляться у цілому позитивно, але мають певні застереження, на кшталт: «досвід української народної педагогіки треба вивчати, але не завжди застосовувати», «українська народна педагогіка може складати основу українського національного навчання та виховання тільки частково, а спиратися треба на здобутки професійної педагогіки», «українську народну педагогіку доцільно використовувати тільки у дошкільних закладах та у початковій школі». Негативне ставлення під час відповіді на перше запитання виказали – 14,4% респондентів. 6,9% опитаних не відповіли на запитання. Причому близько половини тих, що не відповіли, зазначили, що взагалі не володіють інформацією про українську народну педагогіку.

На друге запитання «Як, на Вашу думку, позначиться цілеспрямована етнопедагогічна підготовка на загальній фаховій підготовці майбутніх учителів музики?» відповіді розподілились наступним чином. Абсолютна більшість опитаних 68,3% зауважили, що цілеспрямована етнопедагогічна підготовка студентів музично-педагогічних ВНЗ є необхідною для підвищення загального рівня фахової підготовки. Зокрема, аналіз відповідей групи професорсько-викладацького складу засвідчив цікаву тенденцію: 42,6% респондентів з цієї групи зазначили, що вивчення української етнопедагогіки, української етномузичної педагогіки потребує створення спеціального навчального курсу. У той же час, аналіз відповідей на це запитання групи студентів-респондентів показав, що 87,5% опитаних, з числа тих, хто відповів позитивно, вважають, що етнопедагогічна підготовка у них взагалі відсутня.

19,7% опитаних відповіли, що вважають цілеспрямовану етнопедагогічну підготовку важливою для підвищення рівня фахової підготовки, але у сенсі «бачення загальної картини розвитку педагогічної науки», «розуміння рис національної ментальності», «суттєвого доповнення до історії педагогіки» тощо. 8,2 % респондентів зазначили, що не бачать жодного впливу цілеспрямованої етнопедагогічної підготовки на загальну фахову підготовку майбутніх учителів музики, вказавши, що «і без етнопедагогічної підготовки не вистачає годин музичну підготовку», що «займатися музичним фольклором просто не цікаво», «цей напрям є перспективним тільки для фольклористів». 3,8% опитаних не спромоглися надати відповідь на це запитання.

На третє запитання «Чи достатньою, на Вашу думку, є кількість запланованих годин для вивчення навчальної дисципліни «Народознавство і музичний фольклор України», яка надає окремі знання у галузі української етнопедагогіки?» (Прим.: на денному відділенні цей курс викладається протягом одного семестру; з аудиторних занять: лекційних 26 год., семінарських 8 год.) узагальнений аналіз отриманих відповідей засвідчив, що абсолютна більшість – 77,1% респондентів – вважають, що кількість запланованих годин для вивчення цієї навчальної дисципліни є недостатньою. 9,6% опитаних зазначили, що вказана кількість годин, на їх думку, є цілком достатньою. 10,7% не визначились із відповіддю на це запитання. 3,3% респондентів зазначили, що взагалі не бачать необхідності у вивченні цієї навчальної дисципліни у музично-педагогічному ВНЗ.

У наступному запитанні ми поставили на меті встановити «Чи є доцільним розробляти спеціальні методики музичного навчання, які б у своєму педагогічному інструментарії сполучали методи і засоби мистецького навчання із методами і засобами української народної педагогіки?». У відповідях на це запитання респонденти розподілились наступним чином. 75,6% вказали на доцільність розроблення означених методик. 8% опитаних відповіли негативно. 16,4% не змогли визначитись із відповіддю.

Останнє ключове запитання було сформульовано наступним чином: «Чи вважаєте Ви необхідним спрямувати фахове навчання студентів на комплексне формування у них такої культури, яка б забезпечила майбутньому учителю музичного мистецтва уміння застосовувати в конкретних проблемних ситуаціях музичного навчання школярів методи української народної педагогіки, засоби й теоретичні положення української етномузичної педагогіки, а також враховувати психологічні особливості ментальності українського народу?».

Відповідаючи на це запитання, позитивно висловились 72,6% опитаних. Причому спектр думок розподілився за різними напрямками позитивних наслідків формування такої культури: від «Сформованість такої культури забезпечить дотримання національних традицій навчання й виховання», «Формування такої культури сприятиме підйому патріотичного виховання у школі»,

«Якщо така культура буде сформована у переважної більшості вчителів, то у школі знизиться рівень хуліганства, жорстокого поводження з однокласниками та вчителями» до «Розвиток такої культури призведе до популяризації українських народних пісень серед дітей та дорослих» та «Сформованість такої культури дозволить виправити вади національної психіки українців».

Негативне ставлення під час відповіді на останнє ключове запитання виказали – 13,9% респондентів. Тут також спектр думок розподілився за різними напрямками на кшталт: «Увагу на факультетах мистецтв треба концентрувати на формуванні музично-педагогічних та музично-виконавських умінь, а не розпорошуватись на етнопедагогіку та національну ментальність», «Не розумію, до чого вчителю музики користуватись методами й засобами етнопедагогіки», «Така культура – це надбання для вузьких спеціалістів з народознавства».

13,5% опитаних не змогли відповісти на це запитання, зазначаючи «Не знаю нічого конкретного про методи й засоби української етнопедагогіки», «Не володію інформацією про психологічні особливості ментальності українського народу», «Не вважаю правильним відповідати «так» чи «ні», не розбираючись у цих питаннях».

Аналізуючи, порівнюючи й узагальнюючи статистичні дані, отримані в результаті пілотного діагностичного опитування, на основі застосування формули $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \ldots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$, [1, 219] було встановлено, що позитивне ставлення до проблеми формування в майбутніх учителів музики етнопедагогічної культури виявили 74,46% респондентів, негативне – 11,56%, у той час, як не визначились із власним ставленням – 12,96%. Позитивне ставлення у 77,1% опитаних проявилось навіть опосередковано, під час відповіді на третє запитання щодо того, чи достатньою, на думку респондентів, є кількість запланованих годин для вивчення навчальної дисципліни «Народознавство і музичний фольклор України», яка є єдиною дисципліною, що надає окремі знання у галузі української етнопедагогіки. Адже відповідаючи про недостатність запланованих годин, респонденти проявили розуміння щодо більших витрат навчального часу на здобуття етнопедагогічних знань.

Таким чином, з'ясування шляхом пілотного діагностичного опитування й аналізу його результатів існуючого спектру ставлень студентів та викладачів до проблематики етнопедагогічної культури вчителя музичного мистецтва дозволило констатувати, що переважна більшість студентів та викладачів (74,46%) не просто позитивно ставиться до проблеми формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музики, але й вважає її актуальною й перспективною. 68,3% опитаних зауважили, що цілеспрямована етнопедагогічна підготовка студентів музично-педагогічних ВНЗ є необхідною для підвищення загального рівня фахової підготовки. 75,6% вказали на доцільність розроблення спеціальних методик музичного навчання, які б у своєму педагогічному інструментарії сполучали методи і засоби мистецького навчання із методами і засобами української народної педагогіки.

Вельми показовою стала думка респондентів щодо недостатньої кількості годин, які виділяються за навчальним планом для вивчення навчальної дисципліни «Народознавство і музичний фольклор України», яка є єдиною навчальною дисципліною, яка володіє потенціалом щодо ознайомлення із основними позиціями української народної педагогіки.

Доцільно також зазначити, що специфічною ознакою пілотного діагностичного опитування стало те, що основна кількість респондентів, які не спромоглися відповісти на запитання, посилаючись на відсутність знань у галузі української етнопедагогіки (76 % від кількості тих, хто не надав відповіді на запитання), навчаються на першому курсі музично-педагогічного ВНЗ і ще не вивчали курсу «Народознавство і музичний фольклор України».

З огляду на вищезазначене, перебіг пілотного опитування, аналіз отриманих статистичних даних засвідчив не тільки актуальність проблематики етнопедагогічної культури студентів у музично-педагогічних ВНЗ, але й дозволив виявити специфіку формування досліджуваного феномену. Це посприяло розробленню комплексного методичного інструментарію для цілеспрямованого формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
2. Хоружа О. В. Становлення виховних ідеалів народної педагогіки у контексті історичного розвитку українського етносу / О. В.Хоружа // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. наук. Праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Випуск 10. – С. 183-191.

References

1. Honcharenko S.U. Pedahohichni doslidzhennya: metodychni porady molodym naukovtsyam / Semen Ustymovych Honcharenko. – Kyyiv-Vinnytsya: DOV «Vinnytsya», 2008. – 278 s.
2. Khoruzha O.V. Stanovlennya vykhovnykh idealiv narodnoyi pedahohiky u konteksti istorychnoho rozvytku ukrayins'koho etnosu / O.V. Khoruzha // Naukovyy chasopys natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy: Zb. nauk. Prats'. – K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2007. – Vypusk 10. – S. 183-191.

Голубицкая Надежда. Диагностика отношения будущих учителей музыки к проблеме формирования этнопедагогической культуры в процессе профессионального обучения.

В статье установлено отношение студентов музыкально-педагогических вузов к проблематике формирования этнопедагогической культуры в процессе профессионального обучения. Приведено диагностические вопросы, включенные в пилотный опрос на этапе констатирующего эксперимента. Подано результаты анализа и классификации полученных статистических данных согласно положительных, нейтральных и отрицательных ответов.

Ключевые слова: этнопедагогическая культура, будущий учитель музыки, украинская народная педагогика, методы и способы украинской народной педагогики, этнопедагогическая подготовка.

Golubitska Nadiya. Diagnostics of the attitude of future music teachers to the problem of the formation of ethno-pedagogical culture in the process of professional training.

The article establishes the attitude of students of musical pedagogical universities to the problems of formation of ethno-pedagogical culture in the process of professional training. Diagnostic questions included in the pilot poll at the stage of the ascertaining experiment are given. The results of analysis and classification of the received statistical data are submitted according to positive, neutral and negative answers.

Key words: ethno-pedagogical culture, future teacher of music, Ukrainian folk pedagogy, methods and methods of Ukrainian folk pedagogy, ethno-pedagogical preparation.

УДК 378+316.444.5

Ольга ДЕМ'ЯНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: olgademyanenko@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми формування й розвитку професійної мобільності студентів в умовах полікультурної освіти. Автор розглядає методологічний аспект проблеми формування професійної мобільності студентів. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури уточнюється поняття професійної мобільності в контексті полікультурної освіти. Розкрито вплив основних діалектичних законів філософії на процес формування професійної мобільності в умовах закладу вищої освіти. Вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти розглядається як важливий фактор формування професійної мобільності майбутніх спеціалістів, що розширює можливості особистісного та професійного розвитку, здійснення професійної діяльності в міжкультурному контексті.

Ключові слова: професійна мобільність студентів, методологічний аспект, вивчення іноземної мови, полікультурний освітній процес, мовна підготовка.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в світовому співтоваристві, проникають в систему освіти, яка стає основною продуктивною силою суспільства. Поряд з цим виникає необхідність в створенні певної системи професійної підготовки кадрів, що будується на принципах безперервності, наступності, інтегративності, гнучкості, конкурентоспроможності, інформаційної прозорості, мобільності, орієнтації на потреби особистості й суспільства. Якщо попередні покоління набували професію на все життя, то сучасне має бути готовим до зміни професійної діяльності та володіти професійною мобільністю у виробничих умовах, що швидко змінюються. Відповідно до нового

етапу розвитку суспільства, професія більше не виступає як центр життєвого циклу людини, а виступає однією з можливих форм соціальної адаптації та творчої самореалізації особистості.

В умовах полікультурного суспільства й прискорення науково-технічного прогресу необхідним стає формування у студентів такої якості як професійна мобільність, яку в контексті полікультурної освіти можна визначити як інтегративну характеристику готовності студента закладу вищої освіти до успішної адаптації в умовах полікультурного середовища, що включає сукупність базових компонентів професійної культури, професійної компетентності, ресурсів суб'єктності, кроскультурної грамотності, що дозволяє йому бути конкурентоспроможним на ринку праці. Формування професійної мобільності студента – процес поступового пристосування в період навчання у закладах вищої освіти до майбутньої професії й підготовки до вступу в відповідну соціально-професійну групу.

Полікультурна освіта розглядається також як особливий спосіб формування певних соціально-настановчих і ціннісно-орієнтованих схильностей, комунікативних та емпатичних умінь, що дозволяють випускникові вищої школи здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність по відношенню до їх носіїв.

Проблемі професійної мобільності фахівця присвячено чимало праць вітчизняних і зарубіжних науковців. Основні положення проблеми формування мобільності як невід'ємного елемента суспільства можемо зустріти в працях Б. Барбера, Ю. Веніге, Е. Гідденса, Л. Дьєтваї, Е. Йожа, Н. Мерзлякової, В. Полякова, Л. Пілецької, П. Сорокіна. Історичному аспекту виникнення проблеми професійної мобільності в науці та освіті присвячені праці таких учених, як І. Вишнеградський, Б. Гершунський, Ю. Калиновський, Б. Мітін, І. Янжул та інших. Питання вивчення іноземних мов у вищій школі та їх вплив на розвиток, формування професійної компетенції майбутнього фахівця висвітлено в дослідженнях Б. Бєляєва, І. Бім, Г. Борозенець, І. Зимньої, Г. Рогової, Н. Уварової та інших.

Деякі дослідники справедливо вважають, що мобільність властива будь-якому пізнавальному процесу, в тому числі і його формі, яка реалізується у процесі навчання. Так, С. Кугель зауважує, що «оскільки мобільність – суть розвитку життєдіяльності людини, то її прояв важливо розкрити стосовно всіх компонентів, що створюють як процес життєдіяльності в цілому, так і процес навчання». Мобільність науковець розглядає як «принцип, покликаний забезпечити усунення або, принаймні, пом'якшення диспропорцій між поставленою проблемою і наявною структурою кадрів» [3]. Угорські вчені Ю. Веніг, Е. Йожа, Л. Дьєтваї підкреслюють універсальне значення цього принципу для досягнення закономірностей освітнього процесу, для вирішення його протиріч, здійснення його логіки [1].

На думку Н. Мерзлякової, «професійна мобільність – це інтеграційна характеристика особистості, що визначає успішну адаптацію до умов ринку праці та полікультурного середовища, готовність до вертикальних і горизонтальних кар'єрних переміщень і конкурентоспроможність майбутнього спеціаліста на основі ресурсів суб'єктності (суб'єктної активності, ціннісних орієнтацій, ціннісного самовизначення, суб'єктного досвіду)» [4].

І. Шилкіна вважає, що «інтеграційні процеси в Європі та решті світу, перехід до поліполярної співпраці, до полілогу культур, постійно зростаюча мобільність молоді вимагають не тільки бажання, але й припускають готовність опанувати мову, зрозуміти й прийняти міжкультурні відмінності. Ідеалом майбутнього світу стає молода людина, що вільно володіє кількома мовами незалежно від сфери її діяльності» [5, с. 388].

Проте засвоєння і володіння тільки мовною формою не завжди гарантує результативну спільну діяльність в процесі спілкування, оскільки не враховується специфіка мови як відображення системи культурних цінностей. Тобто майбутній фахівець повинен мати здатність до міжкультурного спілкування й міжкультурної компетенції. Міжкультурна компетенція об'єднує групи культурних і комунікативних компетенцій і є одним з компонентів професійної компетентності майбутнього фахівця.

С. Капліна розглядає іноземну мову як один з базових системотвірних чинників формування професійної мобільності майбутніх спеціалістів. Практичне володіння іноземною мовою сприяє підвищенню рівня професійної компетенції фахівця і передбачає вміння здійснювати деякі аспекти професійної діяльності: ознайомлення з новими технологіями і тенденціями в сфері майбутньої професії; встановлення контактів із зарубіжними партнерами; ведення діалогу з іншомовними колегами. Отже, студентам закладів вищої освіти необхідно мати такий рівень іншомовної професійної компетентності, який дозволив би їм користуватися іноземною мовою як додатковим засобом підвищення кваліфікації, формування професійної мобільності [2].

Вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти вважається важливим фактором формування професійної мобільності майбутніх спеціалістів, що розширює можливості особистісного та

професійного розвитку і здійснення професійної діяльності в міжкультурному контексті, полікультурна освіта є середовищем пізнання і формування, а мова – інструментом. Тобто в процесі спільної діяльності педагога і студентів з вивчення предмета засобами рідної та іноземної мов досягається синтез професійних компетенцій, що забезпечує володіння іноземною мовою і засвоєння предметно-профільного змісту освіти. Під час такого вивчення предметів формується інтерес до майбутньої професії, розвиваються здібності до іншомовного спілкування, вміння отримувати нову інформацію за допомогою іноземної мови, і все це сприяє адаптації студентів до умов сучасного світу.

Мета статті – проаналізувати особливості формування професійної мобільності та полікультурної освіти, а також їх компонентів.

На жаль, в сучасній педагогіці немає строгого наукового визначення категорії «мобільність» як принципу. Наявні визначення мобільності розкривають її конкретний зміст по відношенню до різних педагогічних явищ і процесів. Принцип мобільності в навчанні виступає в двох аспектах – методологічному та загальнодидактичному. Розглянемо сутність методологічного аспекту принципу мобільності.

Для розуміння методологічних основ формування професійної мобільності в педагогічній теорії, представляється необхідним аналіз принципу мобільності з точки зору законів філософії. Відомо, що процес розвитку являє собою нескінченний ланцюг діалектичних заперечень старого новим. Процес розвитку в цілому виступає у вигляді поступального, прогресивного переходу від старого до нового, від менш досконалого до більш досконалого. Таким чином, розвиток чого-небудь шляхом заперечення, що означає зростання і зміцнення зачатків нового, пристосування до потреб нового позитивних елементів старого, відмирання, зникнення всього того, що стає гальмом, заважає розвитку, й утворює в цілому поступальний процес як основну тенденцію розвитку природи, суспільства і мислення.

Застосування закону заперечення заперечення обумовлює одну зі специфічних рис професійної мобільності, яка полягає у відсутності необхідності до зміни робочого місця, а можливості зміни змісту праці на існуючому місті. В результаті цього має місце взаємодія, так би мовити, первинної та вторинної спеціальностей.

Однак мобільність як методологічний принцип відображає не тільки одну зі сторін закону заперечення заперечення. Їй притаманні також прояви закону переходу кількісних змін у якісні. Розвиток йде шляхом поетапного накопичення кількісних змін і переходу їх на певній стадії в корінні якісні зміни. Якщо кількісні зміни відбуваються шляхом поетапного накопичення, то перехід до нового якісного стану здійснюється у формі стрибка. У структурі процесу мобільності цей стрибок представлений розривом зі старим і адаптацією до нового. Пізнання вищевказаних динамічних властивостей служить основою для прогнозування характеру професійної діяльності.

Важливу роль в розумінні суті мобільності грає й діалектичний закон єдності і боротьби протилежностей. Даний закон пояснює джерело руху і розвитку об'єктів, процесів, явищ. Механізм реалізації мобільності в житті суспільства пояснюється дією саме цього закону при вирішенні протиріч в освітньому процесі.

Безперечно, гуманітарні дисципліни формують особистісні риси, необхідні майбутньому фахівцю для виконання професійних функцій. Особливістю сучасної професійної діяльності стає актуалізація мовної підготовки. Знання іноземної мови є реальною необхідністю й обов'язковою умовою успішної професійної діяльності. Практика показує, що більш корисними в професійному світі є не просто фахівці, а кваліфіковані фахівці, які володіють іноземною мовою [2, 5].

У закладах вищої освіти курс іноземної мови носить професійно-орієнтований характер, і його завдання визначаються комунікативними та пізнавальними потребами фахівців відповідного профілю. Володіння іноземною мовою повинно дозволяти використовувати її для задоволення професійних потреб, реалізації контактів і подальшої самоосвіти та самовдосконалення. Іноземна мова, як правило, вивчається у межах дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням», проте недостатня кількість годин, закладених в навчальних програмах, робить необхідним застосування певних форм позааудиторної роботи. В процесі навчання студенти беруть активну участь у науково-практичних конференціях, вікторинах, конкурсах, проектах тощо. Крім організаційних форм застосовуються також навчальні засоби формування професійної мобільності студентів університету. До навчальних засобів належать: візуальні форми (різного роду презентації, підготовлені як викладачем, так і студентами; відеофільми, фотоматеріали, рекламні буклети); інтерактивні форми (використання інтерактивних дошок, конференції в режимі online); інтернет ресурси.

Як стверджує Н. Мерзлякова, більш ефективному формуванню професійних компетенцій сприяє застосування активних («мозковий

штурм»; прийоми «представлення інформації в кластерах», «інсерт») й інтерактивних (круглий стіл; дискусія; кейс-метод; бліц-опитування) форм навчання, інтернет-технологій; зустрічі з іноземними делегаціями та міжнародне співробітництво. Використання професійних форумів, інформаційних ресурсів з різних спеціальностей, on-line конференцій, блогів, електронної пошти, Skype, ICQ, чатів, рольових ігор, навчальних інтернет-матеріалів, а також підготовка індивідуальних і групових проектів, доповідей, повідомлень, моделювання професійно-орієнтованих ситуацій активізують самостійну роботу студентів і забезпечують збалансоване поєднання мовної та спеціалізованої підготовки [4].

У процесі навчання слід формувати позитивну динаміку мотиваційної сфери студентів і діагностику навчальної мотивації, ціннісних орієнтацій, визначених поняттям «мобільність» і необхідності формування даної якості, а також ролі іноземної мови для мобільного фахівця. Індивідуальний і диференційований підхід у формуванні позитивного ставлення до майбутньої професії за допомогою іноземної мови проявляється в отриманні студентами інформації про професію і особистісні якості фахівця за допомогою іншомовних текстів. Принцип аксіологізації виявляється в ціннісному ставленні до навчання і подальшої професійної діяльності, ціннісної установки на відкритість до міжкультурного діалогу.

З аксіологічних позицій полікультурне навчання забезпечує глибоке оволодіння іноземною мовою як соціальним кодом, допомагає студентам зрозуміти визначальні характеристики різних культур світу, проникнути в сутність їх подібностей і відмінностей, усвідомити цінність і неповторність кожної лінгвокультурної спільності. Через систему знаків культурний зміст передається учасникам спілкування, в ході якого відбувається інтерпретація і засвоєння складних знакових структур і значень.

Очевидно, що ефективне полікультурне спілкування малоймовірне при відсутності у його учасників відповідної соціокультурної компетенції. Носій мови, який дійсно володіє такою компетенцією, повинен демонструвати високий рівень сформованості полікультурних ціннісних орієнтацій, що відображають знання про різноманітність ідей і видів діяльності, характерних для різних людських спільнот в усьому світі. Він повинен усвідомлено уявляти собі як ці ідеї й види, що відносяться до його власної культури, можуть бути сприйняті з іншої, більш об'єктивної точки зору. Як відомо мова є головною, соціально визнаною з усіх видів комунікативної поведінки, її знання є ключем до культури іншого народу, який є носієм цієї мови. Мова є не тільки засобом спілкування і вираження думки, а й акумуляцією цінностей соціуму, в ній відбивається досвід народу, його історія, матеріальна і духовна культура.

Відомо, що знання культури країни, ментальності народу, мова якого вивчається, впливають на іншомовну комунікативну компетенцію. Тому полікультурний розвиток позитивно позиціонує особистість, орієнтовану в культурно інтегрований простір сучасного світу. Він мотивує прагнення до спільного розуміння студентами визначальних характеристик світових культур, проникненню в сутність їх подібностей і відмінностей, в тому числі через усвідомлення цінності й неповторності кожної лінгвокультурної спільноти. Вивчення мовного розмаїття необхідне для формування у студентів полікультурної обізнаності, що забезпечує професійну готовність до зустрічі з мовної варіативністю.

Під час вивчення іноземної мови студенти знайомляться з професійною термінологією, працюють з професійно-орієнтованими текстами, освоюють особливості перекладу. Так, навчання перекладу спеціальних текстів іноземною мовою переслідує практичні, освітні та виховні цілі. Реалізація даних цілей спрямована на формування певного рівня комунікативної компетенції, що забезпечує практичне використання мови, залучення до різноманітних джерел інформації, закритих для сприйняття при незнанні іноземної мови, формування уявлень про культуру міжнаціональних відносин і реалій країни виучуваної мови. З'єднання мовленнєвих дій іноземною мовою з предметним професійним змістом забезпечує можливість взаємодії різних навчальних дисциплін, що дозволяє вирішувати задачу міждисциплінарної інтеграції. Мова в даному випадку стає не метою, а інструментом і завдяки міжпредметним зв'язкам мовні знання органічно пов'язуються з майбутньою професійною діяльністю, в чому і проявляється реалізація принципу інтегративності в процесі навчання.

У результаті ми прийшли до висновків: по-перше, формування мобільності в процесі навчання передбачає безперервність навчального пізнання як необхідної умови виникнення нового знання. По-друге, мобільність в навчальному пізнанні реалізується в процесі здійснення міжпредметних і міжциклових зв'язків на основі комплексного, системного і суб'єктно-особистісного підходів. При цьому справжнє засвоєння теоретичних знань у студентів відбувається не миттєво, а поетапно. Значна частина часу при цьому витрачається на поетапне збільшення знань, на

отримання надлишкової інформації, на встановлення міцних внутрішніх зв'язків між різними галузями професійної діяльності.

Вочевидь, полікультурна освіта, коли іноземна мова виступає в якості способу осягнення світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного досвіду різних країн і народів, може виступати визначальним фактором формування професійної мобільності студента університету, якщо: реалізується актуалізація предметно-профільного змісту освіти іноземною мовою; здійснюється міждисциплінарна інтеграція з метою розвитку ресурсів суб'єктності студента університету; здійснюється формування позитивної мотиваційно-ціннісної орієнтації, інтересу до оволодіння професією. Необхідною складовою реалізації даних умов є методичне забезпечення процесу навчання.

Список використаних джерел

1. Вениге Ю., Иожа Е., Дьетваи Л. Структура и мобильность рабочей силы. / Ю. Вениге, Е. Иожа, Л. Дьетваи. – М.: «Экономика», 1978. – 197 с.
2. Каплина С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / С. Е. Каплина. – Чебоксары, 2008. – 48 с.
3. Кугель С. А. Профессиональная мобильность в науке. – М.: Мысль, 1983. – 256 с.
4. Мерзлякова Н. С. Формирование профессиональной мобильности будущего инженера средствами поликультурного образования: автореф. дис. … к. пед. н. / Н. С. Мерзлякова. – Оренбург, 2012. – 23 с.
5. Шилкина И. Г. Роль иностранного язика в поликультурном мире. / И. Г. Шилкина. // Человек. Образование. Профессия: Сборник научных статей. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. – С. 387-402.

References

1. Venige, Yu., Iozha, Ye., Detvai, L. (1978). Struktura i mobilnost rabochei sily [Structure and mobility of labour force]. Moscow: Ekonomika [in Russian].
2. Kaplina, S. Ye. (2008) Kontceptualnye i tekhnologicheskie osnovy formirovaniia professionalnoi mobilnosti budushchikh inzhenerov v protcesse izucheniia gumanitarnykh distciplin Cheboksary [Conceptual and technological foundations of the formation of professional mobility of future engineers in the process of studying of the humanities]. Extended abstract of Doctor's thesis. Cheboksary [in Russian].
3. Kugel, S. A. (1983) Professionalnaia mobilnost v nauke [Professional mobility in science]. Moscow: Mysl [in Russian].
4. Merzliakova, N. S. Formirovanie professionalnoi mobilnosti budushchego inzhenera sredstvami polikulturnogo obrazovaniia [Formation of professional mobility of the future engineer by means of polycultural education]. Extended abstract of candidate's thesis. Orenburg [in Russian].
5. Shilkina, I. G. (2009) Rol inostrannogo iazika v polikulturnom mire [The role of a foreign language in the multicultural world]. Chelovek. Obrazovanie. Professiia – Person. Education. Profession. (pp. 387-402). N. Novgorod: VGIPU [in Russian].

Демьяненко Ольга. Методологический аспект проблемы формирования профессиональной мобильности студентов в поликультурном образовательном процессе

Статья посвящена исследованию актуальной проблемы формирования и развития профессиональной мобильности студентов в условиях поликультурного образования. Автор рассматривает методологический аспект проблемы формирования профессиональной мобильности студентов. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы уточняется понятие профессиональной мобильности в контексте поликультурного образования. Раскрыто влияние основных диалектических законов философии на процесс формирования профессиональной мобильности в условиях высшего образования. Изучение иностранного языка во время получения высшего образования рассматривается как важный фактор формирования профессиональной мобильности будущих специалистов, который расширяет возможности личностного и профессионального развития, осуществление профессиональной деятельности в межкультурном контексте.

Ключевые слова: профессиональная мобильность студентов, методологический аспект, изучение иностранного языка, поликультурный образовательный процесс, языковая подготовка.

Demianenko O. E. Methodological aspect of the problem of the students' professional mobility formation in the multicultural educational process

The article is devoted to the research of the actual problem of formation and development of students' professional mobility in the conditions of multicultural education. The author examines the methodological aspect of the problem of the formation of students' professional mobility. The concept of professional mobility in the context of multicultural education is specified on the basis of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problems of professional mobility. The influence of the basic dialectical laws of philosophy on the process of formation of professional mobility in the conditions of a higher education institution is revealed. Study of foreign languages in higher education institutions is considered as an important factor in the formation of professional mobility of future specialists, which enhances the opportunities for personal and professional development, and the pursuit of professional activities in the intercultural context. That is, in the process of joint activity of the

teacher and students in studying the subject with the means of native and foreign languages, a synthesis of professional competences is achieved, which ensures the command of a foreign language and assimilates the subject-profile content of education. During such study of subjects an interest to the future profession is formed, students develop their ability to communicate in other languages, their ability to receive new information with the help of a foreign language, and all this helps to adapt students to the conditions of the modern world.

Key words: students' professional mobility, methodological aspect, foreign language learning, multicultural educational process, language training.

УДК 378.016:2-1:37.01(045)

Наталя ДЕРСТУГАНОВА

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету, м. Запоріжжя, Україна
e-mail: 12345re@ukr.net

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ТЕОЛОГІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ: КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ

У статті здійснено аналіз змісту поняття «богослов'я» крізь призму педагогічної, богословської та мовної літератури в результаті якого визначена важливість точного богословського формулювання при розкритті сутності означеного терміну в сучасній педагогіці, розглянуто вплив внутрішнього душевного стану людини на можливість займатися богослов'ям. У статті акцентовано на необхідності в процесі фахової підготовки надавати першочергову увагу духовному вдосконаленню майбутніх бакалаврів із теології, покликаних нести Слово Боже, глибоко розуміти Священне Писання та Священне Передання Церкви, догмати православного віровчення, ретельно зберігати багату православну святоотцівську спадщину і добрим прикладом свого власного життя проповідувати євангельські істини, незважаючи на зовнішні обставини.

Ключові слова: богослов'я, богоспілкування, духовно-моральний стан, святість, Священне Писання, Священне Передання.

Позитивні зміни, які сталися в нашій країні за останні десятиліття, повернули нашим співгромадянам можливість вільного віросповідання, надали можливість отримувати знання про православне віровчення й обирати професією свого життя теологію. Після довгих років атеїзму відновили свою роботу духовні семінарії та академія, у світських закладах вищої освіти почали свою роботу кафедри богослов'я, що, у свою чергу, поставило перед професорсько-педагогічним складом завдання кваліфікованої професійної підготовки майбутніх теологів у руслі багатої святоотцівської спадщини: виховувати відданих Церкві працівників ниви Божої, які глибоко розуміють Священне Писання і Передання, благоговійно шанують і дбайливо зберігають церковні традиції, майстерні у боговіствуванні Слова Божого і, що ще важливіше, своїм життям дають добрий приклад для оточуючих.

У контексті означеної проблеми особливого значення для нашого наукового пошуку набувають психолого-педагогічні та богословські дослідження, присвячені таким аспектам:

- духовний розвиток особистості (В. Андрущенко, І. Бех, В. Вишньовський, І. Зязюн, Є. Іллін, В. Кремень, Г. Ржевський, В. Сластьонін, Т. Сущенко, Д. Чернілевський та ін.);
- теорія та методологія православної педагогіки (С. Борхович, ігумен Георгій (Шестун), Є. Ісаєв, Л. Гладких, С. Дивногорцева, В. Слободчиков та ін.);
- сутність, основи пастирського служіння, формування особи доброго пастиря (архімандрит Кипріан (Керн), єпископ Вініамін (Мілов), архімандрит Костянтин (Зайцев), архімандрит Тихон (Агріков), протоієрей Олексій Остапов та ін.).

Аналіз широкого кола джерел і наукових праць довів, що в сучасній педагогічній теорії недостатньо дослідженим залишається теоретичне осмислення терміну «богослов'я».

Мета статті полягає у з'ясуванні і науковому обґрунтуванні сутності поняття «богослов'я» у педагогічній теорії.

Слово «богослов'я» – складне слово грецького походження, що складається з двох слів: «theos» – бог і «logos» – вчення [11, 491].

Слід зазначити, що у текстах Священного Писання терміни «теологія» та «богослов'я» не зустрічається, що пояснюється давньогрецьким трактуванням цього терміну: в античні часи богословами йменували тих, хто учив про язичницьких богів. У християнському значенні термін «богослов'я» у другій половини II сторіччя вперше використав апологет Афінагор Афінський, а з IV ст. воно впевнено увійшло до церковного лексикону, маючи значення, протилежне початковому грецькому, а саме як вчення про Триєдиного Бога в Самому Собі.

У межах нашого дослідження проаналізуємо різні підходи щодо тлумачення сутності поняття «богослов'я».

Згідно з поясненням, наведеним у Словнику іншомовних слів (укладачі С. Морозов, Л. Шкарапута), «теологія – богослов'я; сукупність релігійних доктрин; теоретичний виклад, тлумачення певних релігійних поглядів» [12, 569].

Слова-синоніми «богослов'я» та «теологія» у Великому тлумачному словнику російської мови за редакцією С. Кузнєцова трактується з деякими відмінностями. Так, під терміном «богослов'я» розуміється «систематичний виклад і тлумачення якого-небудь релігійного вчення, догматів якої-небудь релігії; теологія» [1, 87], а під «теологією» – «сукупність церковних вчень про бога і догмати релігії; богослов'я» [1, 1315].

У педагогічній науці трапляються інші визначення цього поняття. Зокрема, в Українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка наведено: «Теологія, богослов'я – вчення про Бога, побудоване на основі тлумачень Святого Письма, яке вважається богонатхненним, божественним одкровенням (свідченням Бога про себе самого)» [2, 328].

Із наведеним у зазначеному педагогічному словнику трактуванням терміну «теологія» з богословської точки зору можна погодитися лише частково тому, що Святе Письмо є однією з форм Святого Передання Церкви. Священне Передання – це загальна форма збереження і поширення Церквою Божественного Одкровення, що освячена авторитетом Священного Писання. У книгах Нового Заповіту неодноразово зазначена важливість Священного Передання в житті Церкви. Наприклад, апостол Павло писав: «Отже, браття, стійте й тримайтеся передань, яких ви навчились чи то словом, чи нашим посланням» (2 Сол. 2:15).

Відповідно до православного віровчення, в єдиному і нерозривному потоці Священного Передання визначають: 1) передачу богоодкровенного вчення і тих історичних пам'яток, в яких це вчення зафіксоване; 2) передачу досвіду духовного життя відповідно до богоодкровенного вчення; 3) передачу благодатного освячення, здійснюваного за допомогою участі в повноті церковного життя, передусім за допомогою церковних таїнств [4, 46-50].

Як ми бачимо, внесення богословського уточнення в текст, що пояснює значення слів «теологія» і «богослов'я», істотним чином розширює розуміння змісту терміна, відкриваючи найважливішу складову, яка полягає в передачі досвіду духовного життя і благодатного освячення, особистого спілкування людини з Богом, тобто богоспілкування.

Враховуючи спрямованість нашого дослідження, важливо вказати, що упродовж більше ніж двох тисяч років від Різдва Христова з великого сонму святих лише троє угодників Божих були удостоєні високого звання «богослов»: святий апостол Іоанн, святитель Григорій Назианзин і преподобний Симеон.

Апостол Іоанн Богослов, автор четвертого Євангелія, заклав основи православного вчення про Пресвяту Трійцю, про Боговтілення і про Лице Господа Ісуса Христа, ставши ланкою, що зв'язала Божественне Одкровення зі святоотцівським богослов'ям. Святий Григорій Богослов захищав православне вчення про Святу Трійцю під час запеклих тринітарних суперечок IV століття, славив Пресвяту Трійцю у своїх поетичних творах. Преподобний Симеон Новий Богослов у своїх «Божественних гімнах» оспівував диво обоження людини через єднання її з Богом [4, 7].

Житія та праці святих отців церкви служать найяскравішим доказом того, що богослов'я принциповим чином відрізняється від інших наук. Воно полягає не лише в інтелектуальному пізнанні систематизованого православного віровчення, а вимагає всецілої участі людської особистості, що складається з душі і тіла. Неможливо осягати богослов'я, залишаючись зовнішнім у ставленні до істин, що викладаються без досвіду особистої зустрічі з Богом, без бажання Богоспілкування.

Для святих отців церкви, які на особистому досвіді показали можливість безпосереднього спілкування людини з Богом, термін «богослов'я» за змістом був близький до поняття «споглядання» – особистого споглядання Троїчного Бога.

Невід'ємною частиною богоспілкування є молитва. Саме тому святитель Євгарій Понтійський у роботі «Слово про молитву» дає наступну характеристику богословові: «Якщо ти богослов, то будеш молитися істинно, а якщо істинно молишся, то ти – богослов». Вважаючи, що богослов'я полягає у богоспілкуванні, а молитва – це і є спілкування з Богом, святий писав: «Молитва є бесіда розуму з Богом» [5].

Значення молитви для духовного життя людини пояснював преподобний Силуан Афонський таким чином: «Молитвою зберігається людина від гріха, бо розум, що молиться, зайнятий Богом і в упокорюванні духу стоїть перед лицем Господа, Якого знає душа того, хто молиться» [8, 46].

Святитель Григорій Назианзин, якого згодом назвуть одним із Богословів, про богословлення писав таке: «Любомудрствувати про Бога можна не всім; тому що здатні на це люди випробували себе, провели життя в споглядании, а передусім очистили, принаймні очищають, і душу, і тіло. Для нечистого ж, можливо, небезпечно і доторкнутися до чистого, як для слабкого зору до сонячного променя» [9, 328].

У цьому висловлюванні святитель Григорій Богослов прямо визначає залежність між можливістю займатися богослов'ям і духовно-моральним станом людини.

Згідно з православним віровченням, людська природа була пошкоджена гріхом внаслідок гріхопадіння перших прародителів. Відколи гріх порушив первозданну гармонію, в якій перебували дух, душа і тіло людини, вона стала коливатися між добром і злом, маючи схильність до гріха. Не дивлячись на ушкодження гріхом людської природи, тобто її знаходження в неприродному для неї стані, кінцева мета, для якої була створена людина, все ж не змінилася. Людина, як і до гріхопадіння, покликана до святості, до обоження, до вічного блаженства. Неодмінною умовою досягнення святості є старанна боротьба зі своїми власними пристрастями і гріхами, безперестанна робота над вдосконаленням власного душевного влаштування. Тільки людина, що досягла певного рівня духовно-морального вдосконалення, на думку святителя Григорія Богослова, може займатися богослов'ям.

Відомий грецький богослов єпископ Елладської православної церкви, митрополит Навпактський і Свято-Власієвський Ієрофей (Влахос) у роботі «Святі отці і філософія» відзначає суттєву різницю між філософією та богослов'ям: «Філософія і богослов'я між собою різняться, оскільки філософія – це результат діяльності людського розуму і уяви, тоді як богослов'я – це Божественне одкровення людині, його очищеному серцю. Між філософією і богослов'ям є така ж відмінність, як між розумом і здоровим глуздом. У людини є два пізнавальні центри. Перший – це розум, орган, який служить для того, щоб сприймати Божественне одкровення, яке вже пізніше формулюється нашим здоровим глуздом, а він водночас є тим органом, який пізнає матеріальний світ, що оточує нас. Наш розум вимагає знань про Бога, тоді як наш здоровий глузд вимагає знань про світ і вивчення запропонованих наукою предметів чуттєвого світу» [10].

У курсі лекцій з догматичного богослов'я архімандрит Аліпій Кастальський-Бороздін та архімандрит Ісайя Бєлов визначають такі суттєві відмінності між філософією та теологією: «Богослов'я ґрунтується на одкровенні, а філософія – на ряді абстрактних ідей або постулатів. Богослов'я виходить з факту – з Одкровення, повнота якого дана у Христі.... . Філософія розмірковує про Бога, виходячи не з факту явища Живого Бога, а з абстрактної ідеї Божества. Для філософів Бог – зручна для побудови філософської системи ідея. Для богослова ж Бог є Той, Хто йому відкривається і Кого неможливо пізнати розумом, поза одкровенням» [3, 15].

Згідно з визначенням, поданим у Православній енциклопедії «Богослов не стільки той, хто говорить про Бога, але передусім той, хто дотримується Божих заповідей, веде аскетичний спосіб життя, тісно пов'язаний з молитовною і літургійною практикою, хто досяг справжнього богоспілкування» [7].

Таким чином, у святоотцівській традиції під терміном «богослов'я» розуміється досвід Богоспілкування, тобто особистого спілкування людини з Богом. Апостол Іоанн Богослов пише: «Бог є світло, і немає в Нім жодної темряви!» (1 Ін. 1:5), що слід розуміти як абсолютну безгрішність Божу, як Святість. Господь Бог, будучи Сам Святий, і від людини чекає устремління до святості: «… Будьте святі, Я бо святий!» (1 Пет. 1:16). Метою життя християнина, а тим більше того, хто бажає займатися богослов'ям, є уподібнення Богові в Його досконалості, в Його святості. Для того, щоб людина могла удостоїтися Богоспілкування, необхідно досягти певного рівня духовної досконалості: «Блаженні чисті серцем, бо вони Бога побачать» (Мф. 5:8).

Сучасний богослов прот. Олег Давиденков зазначає, що святі отці вважали, що богослов'я – щось більше, ніж систематизований виклад християнського віровчення. Для них богослов'я – передусім бачення Бога Трійці, а це передбачає не лише роботу людського розуму, але і цілковиту участь людської особистості» [4, 7-8].

Зовсім іншої точки зору дотримується відомий американський філософ Томас Моріс, вважаючи, що богослов'я, згідно з етимологією цього терміна, – це просто раціональне міркування про Бога. Є, проте, немало способів досягнення Бога за допомогою розуму, а тому і богослов'я, як сфера інтелектуальної діяльності і як академічна дисципліна в наші дні часто поділяється на особливі області, відмінні одна від одної за характерними для них цілями, акцентами і методами. Існують,

наприклад, такі спеціальні його галузі, як біблійне богослов'я, що спрямовує головні свої зусилля на ретельний аналіз тих ідей і уявлень, які виявляються в різних документах Біблії; історичне богослов'я, що вивчає хід розвитку релігійної думки і доктрини упродовж століть; і систематичне богослов'я, завдання якого – інтегрувати в єдине, логічно зв'язне ціле широкий спектр фундаментальних переконань, щодо того, що є Бог і в якому відношенні до Нього повинна стояти людина [6].

Даючи визначення богослов'ю, американський філософ обрав раціональній підхід, прагнучи виключно логічного осмислення поняття «богослов'я». Але досвід двотисячоліття християнства свідчить зовсім про інше. Без напруженого духовного життя, без особистого досвіду Богоспілкування займатися богослов'ям небезпечно, оскільки воно з часом переростає в псевдобогослов'я, що має серйозні наслідки. Дуже часто виникнення єресей пов'язане з раціональним підходом до трактування Божественних істин, бажанням гордого людського розуму проникнути в таємниці Божественного домобудівництва. До єретичних помилок, як правило, приводять не лише теоретичні помилки, але і спотворення в духовному облаштуванні людини, схильність до гріха.

Починаючи з перших глав Біблії, описуючи творіння людини Богом, автор підкреслює первинну причетність людини до Бога, вказуючи, що природним для людини є стан богоспілкування і постійного духовного зростання. Ставлення людини до Бога не може бути морально нейтральним, воно є або позитивним, або негативним. У разі «позитивного» ставлення людини до свого Творця, її природа знаходиться в природному стані, будучи причетною до Божественної благодаті, що освячує і освічує людину, упорядковує людську природу (тіло знаходиться в слухняності душі, а душа слухняна духу). Тільки будучи причасником Божественної благодаті, людині можливе духовне зростання і досягнення святості. У разі «негативного» ставлення людини до Бога, відмови від залучення до Божественної благодаті, людська природа знаходиться в протиприродному, ззовні нав'язаному їй стані.

За довгі десятиліття радянського атеїзму, декілька поколінь наших співвітчизників виросли в атмосфері нав'язаного атеїзму, з вихованим негативним ставленням до віри, до церкви. Ідеологічну трансформацію зазнала в радянський період уся вітчизняна наука, особливо її гуманітарний напрям. Педагогіка була примусово відсічена від багатої святоотцівської спадщини православної церкви. На превеликий жаль, ще довгий час відчуватимуться наслідки цього пагубного атеїстичного впливу. Вітчизняну педагогічну науку чекає ще довгий і непростий шлях сприйняття, переосмислення і залучення до багатовікової спадщини православної церкви.

Висновки і перспективи досліджень. Отже, глибоке теоретичне осмислення терміну «богослов'я» приводить до наступних висновків:

Богослов'я розуміється нами, по-перше, як Слово Бога про Самого Себе і про світ Ним створений, як Божественне Одкровення, в якому розкрито сенс життя людини; по-друге як особистий досвід поєднання людини з Богом; по-третє, як систематичний виклад вчення Церкви або конкретного богослова про Бога; по-четверте, як наука, що розкриває зміст християнських віроповчальних істин, Божественного домобудівництва і складається з ряду дисциплін.

Виходячи з сутності змісту поняття терміну «богослов'я», чітко окреслюються завдання, що стоять перед професорсько-викладацьким складом ЗВО в процесі професійної підготовки майбутніх теологів. Першочергове значення, на нашу думку, має духовно-моральне виховання майбутніх молодих фахівців, саме воно повинне стати шляхом духовного вдосконалення студентів, які у своїй професійній діяльності покликані нести Слово Боже, добрим прикладом свого власного життя проповідувати євангельські істини і у будь-яких обставинах життя, незалежно від громадських і політичних обставин, керуватися словом апостола Павла: «Ісус Христос учора і сьогодні, і навіки Той Самий!» (Євр. 13:8).

На факультетах теології світських ЗВО потрібне створення благодатної педагогічної атмосфери, в якій можливе виховання благочестивих, відповідальних, відданих Господові висококваліфікованих фахівців, що непохитно стоять на наріжному камені Православної віри. На відміну від інших наук, богослов'я полягає в особистому ставленні людини до Бога, стає частиною служіння Богові, способом життя людини.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у дослідженні процесу формування готовності майбутніх бакалаврів із теології до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. Кузнецов С.А. СПб.: «Норинт», 2000. 1536 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374 с.
3. Догматическое богословие. Курс лекций / архимандрит Алипий (Кастальский-Бороздин) архимандрит Исайя (Белов). Сергиев Пасад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2010. 288 с.
4. Догматическое богословие: Учебное пособие / Протоиерей Олег Давыденков. Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. 622 с.
5. Евгарий Понтийский. Слово о молитве. URL https://azbyka.ru/otechnik/Evagrij_Pontijskij

6. Моррис Томас. Наша идея Бога. Введение в философское богословие / Пер. с англ. (Серия «Современное богословие»). Москва: Издательство ББИ, 2011. 201 с.
7. Православная Энциклопедия. URL http://www.pravenc.ru/text/149557.html
8. Прп. Силуан Афонский / редактор Рыжова Е.А. Москва: Сибирская благозвонница, 2008. 256 с.
9. Святитель Григорий Богослов, Архиепископ Константинопольский. Творения: в 2 т. Том первый: Слова. Прил.: Свящ. Н. Виноградов. Догматическое учение св. Григория Богослова. Москва: Сибирская благозвонница, 2007. 896 с.
10. Святые отцы и философия / Митрополит Навпактский і Свято-Власиевский Иерофей (Влахос). URL https://apologet.spb.ru/ru/593.html
11. Словарь иностранных слов. 13-е изд., стереотип. Москва: Рус.яз., 1986. 608 с.
12. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К. : Наук. думка, 2000. 680 с.

References

1. *Bolshoy tolkovyy slovar russkogo yazyka* (2000) [Large Thesaurus of the Russian language] / Compiled and edited by Kuznetsov S. A. St. Petersburg: "Norint", 1536 [in Russian].
2. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary].* Kyiv: Lybid, 374 [in Ukrainian].
3. *Dogmaticheskoye bogosloviye. Kurs lektsiy (2010). [Dogmatic theology. Course of lectures / Archimandrite Alypiy (Kastalsky-Borozdin) Archimandrite Isaiah (Belov)]*. Sergiev Pasad: Holy Trinity Sergius Lavra, 288 [in Russian].
4. *Dogmaticheskoye bogosloviye: Uchebnoye posobiye (2013) / Protoiyerey Oleg Davydenkov [Dogmatic Theology: Textbook].* Moscow: Publishing house of Saint Tikhon's Orthodox University of Humanities, 622 [in Russian].
5. *Evgariy Pontiyskiy. Slovo o molitve [De oratione (On Prayer)].* Retrieved from https://azbyka.ru/otechnik/Evagrij_Pontijskij [in Russian].
6. Morris, Tomas (2011). *Nasha ideya Boga. Vvedeniye v filosofskoye bogosloviye [Our Idea of God. Introduction to Philosophical Theology]*. Moscow: Publishing House of Biblical Theological Institute, 201 [in Russian].
7. *Pravoslavnaya Entsiklopediya [Orthodox Encyclopaedia].* Retrieved from http://www.pravenc.ru/text/149557.html [in Russian].
8. Ryzhova, E. A. (2008) *Prp. Siluan Afonskiy [Right Reverend Siluan Aphonsky]*. Moscow: Siberian Holly Bells, 256 pp. [in Russian].
9. Svyatitel Grigoriy Bogoslov. Arkhiyepiskop Konstantinopolskiy (2007). *Tvoreniya: v 2 t. Tom pervyy: Slova. Pril.: Svyashch. N. Vinogradov. Dogmaticheskoye ucheniye sv. Grigoriya Bogoslova [Creation: 2 volumes. Volume 1: Words.: N. Vinogradov Dogmatic teaching of St. Gregory the Theologian].* Moscow: Siberian Holly Bells, 896 p. [in Russian].
10. *Svyatyye ottsy i filosofiya [Holy Fathers and Philosophy].* Retrieved from https://apologet.spb.ru/en/593.html [in Russian].
11. *Slovar inostrannykh slov. (1986) [Dictionary of Foreign Words]*. Moscow: Rus.yaz, 608 [in Russian].
12. Morozov, S. M., Scaraputa, L. M. (2000). *Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words]*. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

Дерстуганова Н. В. Специфика подготовки будущих бакалавров теологии в педагогической теории: ключевые понятия

В статье осуществлен анализ содержания понятия «богословие» через призму педагогической, богословской и языковой литературы в результате которого определена важность точной богословской формулировки при раскрытии сущности исследуемого термина в современной педагогике, рассмотрено влияние внутреннего душевного состояния человека на возможность заниматься богословием. В статье акцентировано на необходимости в процессе профессиональной подготовки уделять первоочередное внимание духовному совершенствованию будущих бакалавров теологии, призванных нести Слово Божье, глубоко понимать Священное Писание и Священное Предание Церкви, догматы православного вероучения, тщательно хранить богатое православное святоотцовское наследие и добрым примером своей собственной жизни проповедовать евангельские истины, невзирая на внешние обстоятельства.

Ключевые слова: богословие, богообщение, духовно-нравственное состояние, святость, Священное Писание, Священная Передача.

Derstuhanova N. Training of future bachelors of theology in pedagogical theory: key concepts

The article analysed the content of the concept «theology» through the prism of pedagogical, theological and linguistic literature. As a result, we proved the importance and significance of the accuracy of theological formulations in determining the essence of the term «theology» used in modern pedagogy. Consequently, the meaning of the term under consideration can be expanded, revealing the most important component, which conveys the experience of spiritual life and blessed sanctification, and, personal communication with God, that is, communion with God. The life and work of the holy fathers of the church are the most vivid proof that theology is fundamentally different from other sciences. It involves not only intellectual cognition of systematized Orthodox doctrine, but requires full participation of an individual. It is impossible to grasp theology, remaining beyond the truths taught, without experience of personal encounter with God. For the holy fathers of the church, who personally showed the possibility of direct communication between man and God, the term «theology» in content was close to the concept of «religious contemplation» – personal contemplation of the Holy Trinity. Taking into account the meaning of the term «theology», we clearly outline the tasks, academic and teaching staff face in the process of training future theologians. In our opinion, of primary importance is spiritual and moral upbringing of future young professionals. It should become the way of spiritual perfection of the students, who in their professional activities are called to spread the Word of God, to preach gospel truths as a good example of their own lives, and in all circumstances of life, regardless of social and political hardships, be guided by the word of St. Paul, the Apostle: «Jesus Christ is the Same Yesterday and Today and Forever!» (Hebrews 13: 8).

Key words: theology, communion with God, spiritual and moral status, holiness, Scripture, Holy Transference.

УДК 378.011.3 – 051:78]:39:008

ДЖУМЕЛЯ А. З.

викладач факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЛАСТИЧНОГО ІНТОНУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ

У статті розглянуто результати введення методики формування пластичного інтонування майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Автором здійснений розгляд етапів формування пластичного інтонування у майбутніх учителів музики та хореографії, а саме: настановчо-орієнтаційний, аналітико-рефлексивний, усвідомлено-поглиблений. Відповідно до визначених структурних компонентів пластичного інтонування (ціннісно-смисловий, акустично-фізіологічний, фахово-компетентісний, творчо-результативний) окреслено мету, зміст етапів формування пластичного інтонування майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії та критерії сформованості зазначених компонентів. Надано основні позиції аналізу досліджуваного феномену в контексті отриманих даних в результаті проведеної комп'ютерної діагностики та окремих методів математичної статистики.

Ключові слова: пластичне інтонування, майбутній вчитель музики та хореографії.

В умовах модернізації сучасної системи освіти в Україні актуальною залишається проблема формування творчої особистості, вона є предметом постійної уваги вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів і педагогів. Стратегію модернізації освіти визначають інноваційний розвиток, гуманізація навчання, зорієнтованість його змісту на цінності людиноцентризму. Завданням вищої школи постає підготовити висококваліфікованого вчителя музики та хореографії здатного використовувати фахові знання для цілеспрямованого музично-естетичного розвитку школярів. Проблема взаємозв'язку музики з рухами та пластикою завжди була актуальною для дослідників, які пластичне інтонування розуміють як вид художнього виконання музики зі співом та музичним супроводом. Сьогодні важливо розглядати дану проблему з урахуванням мислення сучасних школярів, їх навчальних потреб та інтересів, розвитку сучасної інформаційної техніки, сучасних педагогічних технологій.

Багато поколінь педагоги-дослідники визнавали провідну роль музичної освіти в процесі художньо-творчого становлення особистості, що прослідковується в працях Б. Асаф'ева, Ю. Алієва, Г. Когана, Л. Баренбойм, Д. Кабалевського, С. Шацького та інших. Чимало праць питанням впливу музичної освіти на розвиток творчих здібностей та загальної творчої активності особистості присвятили відомі психологи Г. Альтшуллер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурій, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін. Вирішенню проблем фахової та методичної підготовки майбутніх учителів музики та хореографії присвячено праці О. Апраксіної, Л. Арчажникової, Г. Дідич, Л. Коваль, Л. Матвеєвої, І. Немикіної, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, О. Ростовського, О. Щолокової та інших.

Мета статті – розглянути результати впровадження методично-організаційної системи формування пластичного інтонування майбутніх учителів музики та хореографії.

Основне призначення вчителя музичного мистецтва постає у сприянні формування в учнів загальної культури, оволодінні ними загальними мистецькими знаннями й уміннями сприймати твори мистецтва, висловлювати власне ставлення до цих творів й творчо виявляти себе на уроках музичного мистецтва. Середня загальноосвітня школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми міжособистісного культурного спілкування. Враховуючи специфіку майбутньої викладацької роботи студентів, майбутній учитель музики та хореографії має бути спеціалістом широкого діапазону: досконало володіти голосом, сценічною майстерністю, методикою постановки голосу учнів, здійснювати вокально-хорову роботу, залучати учнів до участі у вокально-хореографічних постановках тощо.

До структурних компонентів пластичного інтонування були віднесені: ціннісно-смисловий,

акустично-фізіологічний, фахово-компетентісний, творчо-результативний. Ці компоненти забезпечені відповідними критеріями: ступінь ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності; ступінь засвоєння комплексу педагогічних, акустичних і фізіологічних основ розвитку музикальності учнів; ступінь обізнаності щодо методики пластичного інтонування та її практичного застосування; міра творчої результативності щодо використання пластичного інтонування.

Слід відзначити, що діагностично-констатувальний експеримент проводився протягом 2016–2018 н. рр. і вбирав пошуковий етап дослідження, який передбачав уточнення критеріїв та показників пластичного інтонування, добір способів їх діагностики. До експериментального дослідження було залучено 270 респондентів із яких було сформовано групи, – експериментальна група що включала 136 студентів і контрольна група, що включала 134 студенти.

На початку діагностико-констатувального етапу експерименту нами було проведено серед студентів загальне опитування під час якого ми з'ясовували рівень знань студентів щодо сутності поняття «пластичне інтонування», а також щодо методичних основ використання пластичного інтонування під час музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи. Поряд із тим, нами було проведено анкетування респондентів для з'ясування питань стосовно того, як вчитель музики та хореографії може вплинути на розвиток музикальності учнів, що включає мелодичний, гармонічний та метро-ритмічний слух. Також ми скористались методикою Є. Ільїна та модифікували її для того, щоб дослідити мотиви набуття студентами методичної підготовленості щодо розвитку музикальності учнів за допомогою пластичного інтонування [4, 463]. Опрацьовані дані уможливили засвідчити результат за ступенем значущості кожного представленного мотиву. Це уможливило впровадження тесту за методикою С. Вершалковського, що спрямований на виявлення ступеню потреби студентів у досягненні результату використання пластичного інтонування в музично-педагогічної діяльності вчителя музики та хореографії.

Важливим також поставало з'ясувати, яким чином пластичне інтонування сприяє розвитку музичної пам'яті та музичної уяви учнів, і чому етап сприйняття художніх образів вважається важливим під час навчальної роботи учнів на уроках музичного мистецтва. У ході опрацювання анкет нами було з'ясовано, що більшість студентів (71%) не повністю розуміє сутність поняття «пластичне інтонування». Це свідчить про відсутність у студентів розуміння важливості оволодіння знаннями щодо різнобічного впливу на процес розвитку музичних здібностей учнів. На запитання «Як ви вважаєте, чи здатен вчитель музичного мистецтва та хореографії вплинути на успішність навчання учнів використовуючи методи пластичного інтонування?», – 45% студентів відповіли, що «суттєвий вплив на успішність учнів можна здійснювати під час позаурочної навчальної діяльності», 30% респондентів надали відповідь «так», 15% – «так, якщо ці методи є інтерактивними та зацікавлюють учнів», а решта студентів відповіла «ні». На наступне запитання «Чи прагнете ви оволодіти методами пластичного інтонування та застосовувати їх у подальшій музично-педагогічній діяльності?», 58% студентів дали відповідь «так», 12% «так хочу, але не зовсім розумію сутність цих методів», 10% респондентів «можливо, якщо ці методи підходять для музично-естетичного розвитку сучасних школярів», 15% «так, але обов'язково необхідно опрацювати ці методи на практиці», решта студентів відповіла «не знаю». Отже ми з'ясували, що більшість студентів володіють поверхневими знаннями щодо сутності пластичного інтонування, зацікавлення учнів навчальною роботою, та використання в цьому процесі інтерактивних методів, які передбачають включення до навчальної роботи учнів різних форм навчальної діяльності, організацію позаурочної навчальної діяльності, а також використання простих музичних інструментів, можливостей засобів мультимедіа та мультимедійного середовища. Це нам дає підставу вважати, що звернення уваги студентів до даної проблеми сприятиме формуванню потреби до набуття необхідних фахових знань і вмінь, розвитку творчого потенціалу. Поряд із тим, нами було впроваджено творчі завдання та контрольні роботи до навчальної роботи студентів. Аналіз виконання респондентами запропонованих діагностичних завдань уможливив здійснення розподілу на три рівні сформованості методичної підготовленості до використання пластичного інтонування, з поміж яких: високий рівень склав КГ 10,3%, ЕГ 12,4%, середній рівень КГ 25,9%, ЕГ 45,2%, низький рівень склав КГ 57%, ЕГ 41,6% респондентів. Отже, результати констатуючого зрізу свідчать про недостатній рівень сформованості методичної підготовленості студентів до використання пластичного інтонування та необхідність активізації форм і методів впливу для підвищення якості фахового навчання майбутніх учителів музики та хореографії у ВНЗ.

Високий рівень сформованості пластичного інтонування майбутніх учителів музики та хореографії відзначався у студентів, яким притаманна

розвинена позитивна мотивація до оволодіння методикою пластичного інтонування; відчутна наявність взаємодії знань і вмінь і сформована потреба в їх практичному застосуванні під час навчальної роботи над музичним твором, готовність до використання в майбутній фаховій діяльності.

Середній рівень відзначався у студентів, у яких виявлено наявність вмотивованості до набуття фахових знань і вмінь; сформованості емоційного досвіду, музичної пам'яті, музичної уяви, артистичних умінь, умінь самостійної роботи над музичним твором, але вияв активності під час навчальної роботи невисокий.

До низького рівня віднесено студентів, котрі виявляли пасивну позицію щодо набуття фахових знань і вмінь стосовно пластичного інтонування, недостатню вмотивованість до набуття фахових компетенцій, низьку сформованістю емоції, відсутність методичних знань. Це уможливило здійснення ранжування досягнень майбутніх учителів музичногомистецтва та хореографії.

Таким чином, майбутні вчителі музики та хореографії виявляють інтерес до процесу розвитку музикальності учнів, однак не можуть самостійно ставитинавчальну проблему, планувати її поетапне вирішення. Студенти звертають увагу на акустичні недоліки виконання музичного твору, однак не вміють встановлювати взаємозв'язок між акустичними, фізіологічними та психологічними факторами. Спостереження за студентами засвідчило, що у них відсутній досвід критичного оцінювання музичного звучання, хоча залучення студентів до такої навчальної діяльності викликає в них неабиякий інтерес. Як наслідок у майбутніх учителів музики і хореографії не сформовані вміння поетапної роботи над інтонацією, досвіду застосування спеціальних навчальних вправ, їх демонстрації і планування використання з урахуванням поставлених навчальних завдань.

У ході даного етапу експерименту нами було використано комплекс методів дослідження для розв'язання поставлених завдань і перевірки сформульованої гіпотези. До вказаних методів відносимо: опитування; бесіда; анкетування; метод експертних оцінок; аналіз творчої діяльності; метод опрацювання даних; метод інтерпретації даних.

Методика діагностики пластичного інтонування включала використання традиційних методів, за якими здійснювалось педагогічне спостереження, опитування, проводилось анкетування. Поряд із тим нами застосовувались творчі завдання і діагностичні ситуації, оскільки процес фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії передбачає їх підготовку до вирішення проблемних ситуацій під час музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи. За відповідними критеріями нами було визначено три рівні сформованості пластичного інтонування майбутніх учителів музики та хореографії: вищий, середній та низький з відповідними характеристиками. На кожному етапі формувального експерименту була застосована відповідна низка методів для забезпечення ефективності процесу формування пластичного інтонування. На першому – настановчо-орієнтаційному етапі ми застосували метод пошук інформації; метод активізації пізнавального інтересу; метод стимуляції потреби набуття знань щодо пластичного інтонування; метод художньо-смислового аналізу.

На другому – аналітико-рефлексивному етапі застосовано методи інтонаційно-мотивного розвитку для відтворення пісень із розвиненою мелодійною лінією та здійснення аналізу образних характеристик; пошуковий метод для збагачення емоційного досвіду, метод художньо-образних асоціацій, метод емоційних опозицій, метод гармонізацій емоційно-асоціативних зіставлень.

На третьому – усвідомлено-поглибленому етапі було запропоновані такі методи: інтеграційний метод; частково-пошуковий метод; метод демонстрації; метод презентації; метод творчого застосування музичного матеріалу.

З метою отримання підсумкової інформації щодо сформованості пластичного інтонування майбутніх учителів музичного мистецтва нами були проведені замірювання для отримання кількісних характеристик якісних змін після проведення формувального етапу експерименту, і застосовані статистичні методи комп'ютерної діагностики та методи математичної перевірки даних.

Далі, нами було здійснено порівняльний аналіз з урахуванням результатів отриманих під час констатувального етапу дослідження. Діагностика відбувалась за наступними критеріями: ступінь ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності; ступінь засвоєння комплексу педагогічних, акустичних і фізіологічних основ розвитку музикальності учнів; ступінь обізнаності щодо методики пластичного інтонування та її практичного застосування; міра творчої результативності щодо використання пластичного інтонування.

Результати діагностичного етапу порівнювались із отриманими даними підсумкового зрізу, та здійснено відповідні замірювання. У результаті, завдяки впровадженим методам, нами одержано кількісне вираження змін за визначеними показниками.

Експериментальні дані засвідчили про позитивне зрушення в усвідомленні та практичному застосуванні набутих фахових знань, доцільність

Таблиця 2 – **Динаміка сформованості пластичного інтонування студентів КГ та ЕГ**

Рівні	Констатув. зріз		Контрольний зріз				Підсумковий зріз			
	Студ (270)		КГ (134)		ЕГ (136)		КГ(134)		ЕГ (136)	
	абс.	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	25	9,25	14	10,3	17	12,4	16	11,8	31	22,6
Середній	120	44,5	35	25,9	62	45,2	40	29,6	83	60,6
Низький	125	46,25	85	63	57	41,6	78	57,2	22	16

використання цього майбутніми вчителями музики та хореографії у подальшій фаховій діяльності. Так, за отриманими показниками найвищі з них стосувались сформованості першого критерію ступінь ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності. Далі, необхідно відзначити позитивні зрушення за критерієм ступінь засвоєння комплексу педагогічних, акустичних і фізіологічних основ розвитку музикальності учнів, а також за критерієм ступінь обізнаності щодо методики пластичного інтонування та її практичного застосування. За критерієм міра творчої результативності щодо використання пластичного інтонування нами також виявлено суттєві позитивні зрушення.

Отже, отримані експериментальні дані засвідчили позитивне зрушення за певними показниками у студентів ЕГ, а також доцільність застосування даної організаційно-методичної системи. З'ясовано, що запропоновані педагогічні умови вплинули на рівень методичної підготовленості студентів. Виявлена істотна різниця у зафіксованих числових показниках свідчить про перспективність застосування методики формування пластичного інтонування у майбутніх учителів музики та хореографії. Питання вдосконалення процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії у вищому навчальному педагогічному закладі залишається актуальним.

Список використаних джерел

1. Беземчук Л. Пластичне інтонування як вид творчої діяльності на уроках музичного мистецтва в школі / Л. Беземчук // Техніка Е. Жак-Далькроза як засіб творчого самовираження особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін: матеріали міжнародного науково-практичного семінару. – Умань : Візаві, 2013. – С.15-18.
2. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания/ Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – Москва: Просвещение, 1983. – 256 с.
3. Вендрова Т. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коэн // Искусство в школе. – 1997, – №1, 2.
4. Ильин Е. В. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2006. – 512 с.
5. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч. метод. посібник. – Київ: ІЗМН, 1997. – 248 с.

References

1. Bezemchuk L. Plastychne intonuvannya yak vyd tvorchoyi diyal'nosti na urokakh muzychnoho mystetstva v shkoli / L. Bezemchuk // Tekhnika E. Zhak-Dal'kroza yak zasib tvorchoho samovyrazhennya osobystosti maybutn'oho vchytelya mystets'kykh dystsyplin: materialy mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho seminaru. – Uman' : Vizavi, 2013. – S. 15-18.
2. Vetluhyna N. A. Teoryya y metodyka muzykal'noho vospytanyya / N. A. Vetluhyna, A. V. Keneman. – Moskva: Prosveshchenye, 1983. – 256 s.
3. Vendrova T. Plastycheskoe yntonyrovanye muzyky v metodyke Veronyky Koén // Yskusstvo v shkole. – 1997, – №1, 2.
4. Yl'yn E. V. Motyvatsyya y motyvy / E. P. Yl'yn. – SPb: Pyter, 2006. – 512 s.
5. Rostovs'kyy O.YA. Pedahohika muzychnoho spryymannya: Navch. metod. posibnyk. – Kyyiv: IZMN, 1997. – 248 s.

Джумеля А. З. Результаты внедрения организационно-методической системы формирования пластического интонирования будущих учителей музыкального искусства и хореографии

В статье рассматриваются результаты внедрения методики по формированию пластического интонирования будущих учителей музыки и хореографии. Автором рассмотрены этапы формирования пластического интонирования у будущих учителей музыки и хореографии: установочно-ориентационный, аналитико-рефлексивний, осознанно-углублённый. Соответственно к представленным структурным компонентам пластического интонирования: ценносно-смысловой, акустически-физиологический, профессионально-компетентный,творчески-результативный рассмотрено цель, содержание этапов формирования пластического интонирования будущих учителей музыки и хореографии, а также критерии сформированости представленных компонентов. Также представлены основные позиции анализа избранного феномена в контексте полученных данных компьютерной диагностики и отдельных методов математической статистики.

Ключевые слова: пластическое интонирование, будущий учитель музыки и хореографии.

Dzumelya A. Z. Results of implementation of the organizational-methodical system for formation of plastic installation of future teachers of music art and choreography

This article the introduction of methods of forming the plastic intonation for future music teachers and choreographers.The author reviews the stages of plastic intonation formation for future teachers of music and choreography, namely: orientational, analytic-reflexive, consciously-deepened. In accordance with certain structural components of plastic intonation (value-semantic, acoustic-physiological, professional-competent, creative-productive),the purpose, content of stages of formation of plastic intonation of future teachers of musical art and choreography and the criteria for the formation of these components are outlined. The basic positions of analysis of the investigated phenomenon in the context of the obtained data as a result of computer diagnostics and separate methods of mathematical statistics are given.

Key words: plastic intonation, future teacher of music and choreography.

УДК 378.14

Анна ДОБРОВОЛЬСЬКА

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики
Івано-Франківського національного медичного університету,
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: anna68@meta.ua

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МЕДИЧНІЙ ІНФОРМАТИЦІ

У статті акцентовано увагу на понятті «професійне самовизначення» в контексті його використання в процесі формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх лікарів під час навчання дисципліні природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Медична інформатика» («МІ»). У межах розробленої методики проведено анкетне опитування суб'єктів дослідження, а також оцінено його результати за передбаченим алгоритмом з використанням відповідних методів математичної статистики. Доведено, що процес формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів, який відбувається під час навчання ДПНП «МІ», зокрема і з використанням розроблених посібників, впливає на розвиток їх професійного самовизначення. Отримано висновок, що в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» має місце достатньо виражена позитивна динаміка зміни рівнів професійного самовизначення майбутніх фахівців. Встановлено, що за умови формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» професійне самовизначення майбутніх лікарів є одночасно динамічним процесом самостійного узгодження досягнутих, але ще не реалізованих можливостей і результатом їх загального професійного розвитку як суб'єктів майбутньої професійної діяльності. Отримано висновок, що професійне самовизначення формує в майбутніх лікарів позитивно-особистісне відношення як до майбутнього фаху, так і до себе, як його представників, що забезпечується сформованістю професійних намірів та їх узгодженістю із загальними інтересами суб'єктів освітнього процесу.

Ключові слова: ІТ-компетентність; професійне самовизначення; ранги; рівні.

Сучасна соціальна політика держави спрямована на збільшення тривалості життя громадян України, котре можливе, зокрема і завдяки підвищенню якості медичного обслуговування. Інноваційний характер вищої медичної освіти забезпечує підготовку майбутніх лікарів, здатних до надання медичної допомоги населенню за стандартами, що максимально забезпечує її ефективність в умовах реформування системи охорони здоров'я України.

Підготовка майбутніх лікарів до професійної діяльності в профільних закладах вищої освіти (*ЗВО*) з позицій професійно зорієнтованого підходу передбачає професійний розвиток особистості кожного майбутнього фахівця, початковим етапом якого є професійне самовизначення, що випереджує професійні підготовку та адаптацію, без яких неможливий розвиток професійної майстерності суб'єктів освітнього процесу.

Успішність професійної діяльності лікарів залежить не тільки від набутих ними в процесі вищої освіти знань, умінь і навичок, але й від здатності реалізовувати їх з огляду на професійне самовизначення, котре передбачає розвиток

професійних якостей особистості, визначення професійної позиції і планування перспектив професійного й особистого майбутнього. Цей висновок став можливим, зважаючи на думку Є. Клімова, згідно з якою змістом професійного самовизначення є формування знань про професійний світ, а також практичних умінь і навичок суспільно-корисної діяльності [13].

Погоджуючись з Є. Клімовим, ми дійшли думки, що специфіка професійної діяльності майбутніх лікарів вимагає наявності в них не тільки професійного самовизначення, вмотивованості на постійне самовдосконалення, але й високої професійно-спрямованої моральної культури під час навчання в профільних ЗВО [14].

Не дивлячись на велику кількість праць, у котрих вітчизняні і зарубіжні дослідники вивчають професійне самовизначення, досі немає єдиного загальноприйнятого визначення для поняття «професійне самовизначення», що, ми так вважаємо, є причиною різного його тлумачення.

М. Пряжников і співавтор висловили думку, що в загальному вигляді професійне самовизначення може бути описано як ставлення людини до своєї (майбутньої або реальної) професії і до себе як (потенційного або реального) суб'єкта професійної діяльності [23]. Окрім того, він вважав, що сутність професійного самовизначення полягає в пошуку змісту і знаходженні особистісного сенсу в професійній діяльності, що обирається, якою оволодівають, яку вже виконують, а також – у знаходженні сенсу в самому процесі самовизначення [24].

У концепції професіоналізму, котру розробила А. Маркова, професійне самовизначення розглядається як неперервний, динамічний процес, що характеризує весь шлях становлення професіонала [20].

О. Борисова характеризує професійне самовизначення як процес розвитку особистості в професійній діяльності на основі найбільш повного використання своїх здібностей та індивідуально-психофізіологічних можливостей. На її погляд, професійне самовизначення передбачає як розвиток людини в професійній діяльності, так і творчий розвиток та збагачення самої професійної діяльності людиною [3].

На думку І. Кона, на професійне самовизначення майбутніх фахівців впливає їх інформованість як щодо можливостей обраного фаху і вимог, які висуваються до нього, так і щодо власних інтересів та здібностей [15]. А. Кирьякова вважає, що професійне самовизначення відображає можливість, готовність і здатність суб'єкта освітнього процесу будувати власне професійне життя у відповідності з індивідуальністю власної особистості, а також як спосіб взаємодії особистості і суспільства [12].

Якщо вести мову про професійне самовизначення майбутніх лікарів у процесі формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) під час навчання дисципліні природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Медична інформатика» («М*І*»), то, на наш погляд, його можна вважати цілісним, інтегративним і творчим процесом розвитку особистості майбутнього фахівця, що враховує інтереси, здатності і професійно-значущі якості особистості, її емоційні налаштування і мотиви, ціннісні ставлення та орієнтації тощо [8], а також в умовах освітнього процесу профільного *ЗВО* воно є складовою професійного самовизначення особистості в цілому та її особистісного самовизначення на кожному етапі професійного становлення. Головною метою професійного самовизначення майбутніх фахівців за умови набуття ІТ-компетентності має бути, ми так вважаємо, формування їх внутрішньої готовності самостійно й усвідомлено планувати, коригувати і реалізовувати перспективи свого професійного розвитку під час навчання зазначеній ДПНП.

Різні аспекти проблеми професійного самовизначення особистості відобразили в своїх дослідженнях В. Берега, Е. Зеєр, Є. Іванченко, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, Р. Кулаков, В. Куліш, Д. Леонтьєв, В. Носков, М. Пряжніков, Г. Радчук, І. Хом'юк [4; 10; 11; 14; 16; 17; 18; 19; 21; 23; 25; 26] та інші вчені.

Професійне самовизначення майбутніх лікарів було предметом вивчення К. Адиширин-заде, Г. Гайдарова, С. Заболотної, Г. Микиртичан [1; 2; 5; 9; 22] та інших дослідників.

Не дивлячись на велику кількість теоретичних та емпіричних досліджень, виконаних у галузі професійного самовизначення, питання професійного самовизначення майбутніх лікарів у процесі формування *ІТ*-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» на сьогодні потребує ґрунтовного вивчення.

Метою дослідження було оцінювання в межах запропонованої методики рівнів професійного самовизначення майбутніх лікарів [6] у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», котре передбачало:

- проведення в межах запропонованої методики анкетного опитування суб'єктів освітнього процесу за сформульованими запитаннями та оцінювання його результатів за визначеним алгоритмом з використанням певних статистичних методів;
- з'ясування наявності впливу на професійне самовизначення майбутніх фахівців процесу формування ІТ-компетентності

під час навчання зазначеній ДПНП, зокрема і з використанням розроблених посібників «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання», котрі є авторськими розробками і складовими відповідних навчально-методичних комплексів.

Дослідженню передувало створення анкети, яка складається з 15 запитань [6]. Формулюючи запитання для анкетного опитування, автор зважав на те, що професійне самовизначення майбутніх лікарів у процесі формування ІТ-компетентності передбачає визначення суб'єктами освітнього процесу під час навчання ДПНП «МІ» професійних інтересів і нахилів, оцінювання професійної придатності і можливостей, а також знаходження сенсу майбутньої професійної діяльності з огляду на потреби суспільства у фахівцях, спроможних надавати населенню медичну допомогу високого рівня за стандартами. Окрім того, вибір запитань визначався особистим досвідом автора.

Від респондентів вимагалось вибрати один з можливих варіантів відповіді на кожне сформульоване запитання, яким присвоєні відповідні бали (0, 1 або 2).

Рівні професійного самовизначення майбутніх фахівців (високий, середній, низький, задовільний, що були схарактеризовані попередньо), оцінювалися за описаним алгоритмом [6] за таким показником як сума балів $S_б$. Дані анкетного опитування були оброблені засобами MS Excel.

Дослідження супроводжувалось використанням таких загальнотеоретичних і конкретно-педагогічних теоретичних методів як аналіз, синтез, порівняння і зіставлення, конкретизація, систематизація, узагальнення, а також методів математичної статистики для оцінювання одержаних даних.

У дослідженні серед суб'єктів освітнього процесу Івано-Франківського національного медичного університету (ІФНМУ) взяли участь 150 осіб (І група – 78 осіб, ІІ група – 72 особи), які навчались на ІІ курсі медичного факультету за спеціальністю 222 «Медицина» (2017-2018 навчальний рік) і перебували в певних умовах (табл. 1). Воно тривало протягом одного семестру в обсязі 2-х модулів (105 годин) у межах навчання ДПНП «МІ» на базі кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики ІФНМУ.

Таблиця 1 – **Умови дослідження, в яких перебували особи, котрі вивчали ДПНП «*МІ*»**

Група	Умови
І група	– у процесі навчання розроблені посібники «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання» використовувались фрагментарно або нерегулярно
ІІ група	– у процесі навчання постійно використовувались розроблені посібники «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання»

З усіма учасниками дослідження було проведене анкетне опитування за сформульованими запитаннями [6] і отримані певні результати (табл. 2). Варто зазначити, що перший раз опитування проводилось по завершенню вивчення Модуля 1 ДПНП «МІ» (контрольна група – КГ), а другий – по завершенню вивчення цієї ДПНП в цілому (експериментальна група – ЕГ).

За результатами анкетного опитування можна стверджувати, що його учасники відповідали на сформульовані запитання обдумано і вмотивовано, а самі результати заслуговують на довіру, бо з ймовірністю помилки першого роду $\alpha = 0{,}05$ (рівень значущості) можна стверджувати, що між сумами балів ($S_б$), набраних суб'єктами освітнього процесу вибіркових сукупностей *КГ* і *ЕГ*, існує достовірний додатний лінійний кореляційний зв'язок ($|r| \geq r^*$, $r > 0$, $|t| > t^*$ у табл. 3).

Для того, щоб з'ясувати, чи має місце під час навчання зазначеній *ДПНП* вплив процесу формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів на розвиток їх професійного самовизначення, за результатами анкетного опитування статистично була перевірена гіпотеза про рівність центрів розподілу двох незалежних нормальних сукупностей (КГ і ЕГ за результатами анкетного опитування).

Критерій перевірки цієї гіпотези був обраний, зважаючи на те, що дисперсії сукупностей не рівні (табл. 4).

Аналізуючи результати статистичної перевірки сформульованої гіпотези, можна стверджувати, що процес формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів, який відбувається під час навчання ДПНП «МІ», впливає на їх професійне самовизначення ($|t| > t^*$ – центри розподілу зміщені, табл. 4).

За результатами анкетного опитування було встановлено, що в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» має місце достатньо виражена позитивна динаміка зміни рівнів професійного самовизначення [6] учасників дослідження (низький рівень зменшився на 18,67%, задовільний рівень збільшився на 4,00%, середній – на 10,67%, а високий – на 4,00%) та їх якості (збільшилась на 14,67%) (табл. 5).

Було встановлено, що більшої позитивної динаміки зміни рівнів професійного самовизначення в процесі формування ІТ-компетентності досягли учасники дослідження ІІ групи (низький рівень зменшився на 16,67%, задовільний – на 1,39%, середній рівень збільшився на 12,50%, а високий – на 5,56%, табл. 6) у порівнянні з учасниками

Таблиця 2 – **Результати анкетного опитування і висновки щодо рівня професійного самовизначення для кожного з учасників дослідження (n = 150)**

№ з/п	I група (n = 78)		Рівень (висновок)	I група (n = 78)		Рівень (висновок)	II група (n = 72)		Рівень (висновок)	II група (n = 72)		Рівень (висовок)
	$S_б$			$S_б$			$S_б$			$S_б$		
	КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ	
1-2.	20	24	З→С	10	14	Н→Н	21	19	З→З	21	23	З→С
3-4.	19	19	З→З	18	23	З→С	15	15	Н→Н	28	25	В→С
5-6.	24	20	С→З	27	22	С→З	15	21	Н→З	15	17	Н→Н
7-8.	26	28	С→В	10	28	Н→В	9	28	Н→В	7	28	Н→В
9-10.	12	17	Н→Н	20	23	З→С	15	28	Н→В	21	25	З→С
11-12.	18	19	З→З	17	18	Н→З	10	23	Н→С	16	17	Н→Н
13-14.	19	20	З→З	23	19	С→З	14	26	Н→С	28	29	В→В
15-16.	28	26	В→С	22	24	З→С	15	26	Н→С	11	20	Н→З
17-18.	22	24	З→С	23	25	С→С	22	18	З→З	28	24	В→С
19-20.	16	17	Н→Н	14	16	Н→Н	23	24	С→С	22	24	З→С
21-22.	24	28	С→В	14	17	Н→Н	28	29	В→В	15	20	Н→З
23-24.	25	26	С→С	14	16	Н→Н	20	24	З→С	27	26	С→С
25-26.	27	24	С→С	14	16	Н→Н	24	26	С→С	17	22	Н→З
27-28.	17	28	Н→В	19	19	З→З	24	27	С→С	14	16	Н→Н
29-30.	21	22	З→З	17	17	Н→Н	15	16	Н→Н	12	16	Н→Н
31-32.	28	25	В→С	15	16	Н→Н	22	21	З→З	22	26	З→С
33-34.	17	22	Н→З	16	20	Н→З	24	26	С→С	18	22	З→З
35-36.	24	24	С→С	28	29	В→В	23	26	С→С	19	22	З→З
37-38.	22	21	З→З	20	24	З→С	25	26	С→С	21	25	З→С
39-40.	17	14	Н→Н	24	26	С→С	25	26	С→С	21	20	З→З
41-42.	20	22	З→З	11	16	Н→Н	28	29	В→В	24	23	С→С
43-44.	18	19	З→З	17	24	Н→С	16	20	Н→З	23	26	С→С
45-46.	17	24	Н→С	20	25	З→С	16	21	Н→З	23	25	С→С
47-48.	16	26	Н→С	8	18	Н→З	23	24	С→С	23	28	С→В
49-50.	15	19	Н→З	10	18	Н→З	18	20	З→З	24	28	С→В
51-52.	16	19	Н→З	19	19	З→З	20	23	З→С	26	27	С→С
53-54.	24	19	С→З	24	25	С→С	15	17	Н→Н	24	26	С→С
55-56.	16	19	Н→З	20	19	З→З	26	27	С→С	20	23	З→С
57-58.	23	25	С→С	15	17	Н→Н	16	17	Н→Н	24	25	С→С
59-60.	24	26	С→С	23	26	С→С	20	22	З→З	24	25	С→С
61-62.	24	26	С→С	23	25	С→С	23	25	С→С	24	28	С→В
63-64.	23	19	С→З	23	24	С→С	20	22	З→З	24	25	С→С
65-66.	28	24	В→С	13	21	Н→З	24	25	С→С	20	22	З→З
67-68.	24	20	С→З	15	25	Н→С	20	21	З→З	23	21	С→З
69-70.	21	28	З→В	17	16	Н→Н	18	21	З→З	24	26	С→С
71-72.	22	22	З→З	18	19	З→З	21	22	З→З	28	29	В→В
73-74.	18	20	З→З	21	20	З→З						
75-76.	22	19	З→З	16	28	Н→В						
77-78.	28	26	В→С	28	29	В→В						

Таблиця 3 – **Результати кореляційного аналізу, а також оцінювання наявності і достовірності лінійного кореляційного зв'язку (за результатами анкетного опитування S_6)**

Критерії і висновки	I група (n = 78)	II група (n = 72)	n = 150
r	0,575	0,519	0,552
r^*	0,223	0,232	0,160
Висновок	$\|r\| \geq r^*$, наявний достовірний кореляційний зв'язок		
t	6,129	5,078	8,062
t^*	1,992	1,994	1,976
Висновок	$\|t\| > t^*$, наявний лінійний кореляційний зв'язок		

Таблиця 4– **Результати статистичної перевірки гіпотез (за результатами анкетного опитування S_6)**

Критерії і висновки	I група (n = 78)	II група (n = 72)	n = 150
f	1,516	1,806	1,581
f^*	1,458	1,481	1,310
Висновок	$f > f^*$, дисперсії сукупностей не рівні		
t	2,970	4,056	4,901
t^*	1,976	1,978	1,968
Висновок	$\|t\| > t^*$, центри розподілу зміщені		

Таблиця 5 – **Динаміка зміни рівнів професійного самовизначення майбутніх лікарів та їх якості в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» (n = 150),%**

Рівень професійного самовизначення	КГ	ЕГ	Різниця	Зміна якості рівнів професійного самовизначення (середній і високий рівні)
низький	32,67	14,00	– 18,67	+ 14,67
задовільний	29,33	33,33	+ 4,00	
середній	30,00	40,67	+ 10,67	
високий	8,00	12,00	+ 4,00	

дослідження I групи (низький рівень зменшився на 20,51%, задовільний рівень збільшився на 8,97%, середній – на 8,97%, а високий – на 2,57%, табл. 6).

Можна стверджувати (табл. 6), що для суб'єктів освітнього процесу II групи зміна якості рівнів їх професійного самовизначення в процесі формування ІТ-компетентності була максимальною (збільшилась на 18,06% до 61,11%), а для суб'єктів освітнього процесу I групи – мінімальною (збільшилась на 11,54% до 44,87%). На нашу думку, постійне використання під час навчання ДПНП «МІ» розроблених посібників учасниками дослідження II групи забезпечило більш ефективне формування їх ІТ-компетентності [7], що максимально сприяло розвитку професійного самовизначення майбутніх лікарів.

Також за результатами анкетного опитування був отриманий висновок, що його учасники відповідали на сформульовані запитання обдумано і вмотивовано, а самі результати заслуговують на довіру, бо між кількостями позитивних відповідей (оцінювались у 2 бали) і кількостями негативних відповідей (оцінювались у 0 балів), які дали суб'єкти освітнього процесу (вибіркові сукупності *КГ* і *ЕГ*), існує достовірний від'ємний лінійний кореляційний зв'язок $|r| \geq r^*$, r^*, $r < 0$, $|t| > t^*$, у табл. 7). Зазначимо, що це твердження має місце з ймовірністю помилки першого роду $\alpha = 0,05$.

З метою вирішення сформульованого завдання до дослідження, окрім ІФНМУ, були залучені й інші заклади вищої медичної (фармацевтичної) освіти України. Тому в дослідженні взяли участь 95 респондентів з Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (ЛНМУ), 79 респондентів з Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського (ТДМУ), 45 респондентів з Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова (ВНМУ), 81 респондент з Дніпропетровської медичної академії МОЗ України (ДМА). Всі вони були студентами медичних факультетів

Таблиця 6 – **Динаміка зміни рівнів професійного самовизначення майбутніх лікарів та їх якості в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»,%**

Рівень професійного самовизначення	I група (n = 78)			II група (n = 72)		
	КГ	ЕГ	різниця	КГ	ЕГ	різниця
низький	37,18	16,67	– 20,51	27,78	11,11	– 16,67
задовільний	29,49	38,46	+ 8,97	29,17	27,78	– 1,39
середній	25,64	34,61	+ 8,97	34,72	47,22	+ 12,50
високий	7,69	10,26	+ 2,57	8,33	13,89	+ 5,56
Якість (середній і високий рівні)	33,33	44,87	+ 11,54	43,05	61,11	+ 18,06

Таблиця 7 – **Результати кореляційного аналізу, а також оцінювання наявності і достовірності лінійного кореляційного зв'язку (за кількостями відповідей на анкетні запитання)**

Критерії і висновки	I група (n = 78)		II група (n = 72)		n = 150	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
r	– 0,818	– 0,706	– 0,891	– 0,855	– 0,894	– 0,843
r^*	0,514					
Висновок	$\|r\| \geq r^*$, наявний достовірний кореляційний зв'язок					
t	– 5,128	– 3,591	– 7,062	– 5,954	– 7,209	– 5,649
t^*	2,160					
Висновок	$\|t\| > t^*$, наявний лінійний кореляційний зв'язок					

відповідних університетів, навчались за спеціальністю 222 «Медицина» і вивчали ДПНП «МІ» в обсязі 2-х модулів (105 годин) на II курсі (2017–2018 навчальний рік).

Таблиця 8 – **Рівні професійного самовизначення майбутніх лікарів та їх якість у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», %**

Рівень професійного самовизначення	Група				
	ЛНМУ (n = 95)	ТДМУ (n = 79)	ВНМУ (n = 45)	ДМА (n = 81)	ІФНМУ (n = 150)
низький	15,79	20,25	20,00	20,99	14,00
задовільний	32,63	32,91	33,33	30,86	33,33
середній	44,21	41,77	44,45	40,74	40,67
високий	7,37	5,07	2,22	7,41	12,00
Якість (середній і високий рівні)	51,58	46,84	46,67	48,15	52,67

Якщо аналізувати якість рівнів професійного самовизначення майбутніх лікарів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», то в межах груп дослідження ЛНМУ, ТДМУ, ВНМУ, ДМА, ІФНМУ (табл. 8) вона склала (49,18 ± 4,65)% (p = 0,99), тобто була майже однаковою, хоча в групах дослідження ЛНМУ і ІФНМУ були одержані в порівнянні з іншими групами дещо вищі результати (51,58% і 52,67% відповідно), котрі, на нашу думку, для учасників дослідження ІФНМУ в значній мірі обумовлені використанням розроблених посібників під час навчання ДПНП «МІ» з метою формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців.

За результатами анкетного опитування (групи дослідження ЛНМУ, ТДМУ, ВНМУ, ДМА, ІФНМУ) можна дійти висновку, що його учасники відповідали на сформульовані запитання обдумано і вмотивовано, а самі результати заслуговують на довіру, бо між кількостями позитивних відповідей (оцінювались у 2 бали) і кількостями негативних відповідей (оцінювались у 0 балів), які дали суб'єкти освітнього процесу, існує достовірний від'ємний лінійний кореляційний зв'язок $|r| \geq r^*$, $r < 0$, $|t| > t^*$, у табл. 9) за умови, що ймовірність помилки першого роду $\alpha = 0,05$.

За результатами анкетного опитування (групи дослідження ЛНМУ, ТДМУ, ВНМУ, ДМА, ІФНМУ – всі групи, табл. 10) можна стверджувати, що висновки щодо підсумкового рангу кожного запитання (табл. 11) є достовірними, тому має місце одностайність експертного оцінювання або узгодженість експертних оцінок – рангів, присвоєних анкетним запитанням за кількостями позитивних відповідей (%), даних учасниками дослідження на них (коефіцієнт конкордації $w = 0,724$ є значущим, бо $f > f^*$, $f = 10,486$, $f^* = 1,879$, $\chi^2 > \chi^{2*}$, $\chi^2 = 50,671$, $\chi^{2*} = 23,685$ за умови, що ймовірність помилки першого роду $\alpha = 0,05$).

Якщо аналізувати результати анкетного опитування за рангами, присвоєних запитанням (табл. 12), то можна стверджувати, що в процесі формування *ІТ*-компетентності під час навчання *ДПНП* «*МІ*» ефективно відбувається професійне самовизначення майбутніх лікарів у межах структурного, діяльнісного і продуктивно-результативного компонентів [6] з урахуванням нормативного,

Таблиця 9 – **Результати кореляційного аналізу, а також оцінювання наявності і достовірності лінійного кореляційного зв'язку (за кількостями відповідей на анкетні запитання)**

Критерії і висновки	Група				
	ЛНМУ (n = 95)	ТДМУ (n = 79)	ВНМУ (n = 45)	ДМА (n = 81)	ІФНМУ (n = 150)
r	– 0,837	– 0,898	– 0,893	– 0,923	– 0,843
r^*	0,514				
Висновок	$\|r\| \geq r^*$, наявний достовірний кореляційний зв'язок				
t	– 5,523	– 7,358	– 7,169	– 8,662	– 5,649
t^*	2,160				
Висновок	$\|t\| > t^*$, наявний лінійний кореляційний зв'язок				

реального і психологічного аспектів [6], за рахунок того, що в пріоритеті:

- учасники дослідження оволодівають загальними уявленнями про використання зазначеної компетентності в майбутній професійній діяльності;
- особам, які навчаються, подобається дізнаватись нові цікаві факти про майбутню професійну діяльність;
- суб'єкти освітнього процесу переконуються в тому, що сформована *ІТ*-компетентність має важливе значення в майбутній професійній діяльності лікаря;
- майбутні фахівці набувають нову цікаву для себе професійно-спрямовану термінологію;
- -особи, які навчаються, формують професійно-спрямовану *ІТ*-компетентність також і поза вивченням зазначеної *ДПНП*;
- суб'єкти освітнього процесу з метою фахового розвитку самостійно формують *ІТ*-компетентність;
- майбутні лікарі вважають, що набуті знання, вміння і навички дозволять стати справжнім фахівцем;
- особи, які навчаються, мають цікавість до формування професійно-спрямованої *ІТ*-компетентності;
- суб'єкти освітнього процесу опановують знаннями, вміннями і навичками, якими має оперувати майбутній лікар;
- особи, які навчаються, знайомляться з основними обов'язками, котрі потрібно виконувати майбутньому лікарю в межах професійно-спрямованої *ІТ*-компетентності;
- майбутні фахівці, вирішуючи навчальні і професійно-спрямовані завдання, покладаються на досвід, отриманий у процесі формування *ІТ*-компетентності;
- особи, які навчаються, знайомляться з основними вимогами, що висуваються до *ІТ*-компетентності майбутніх лікарів;
- суб'єкти освітнього процесу, формуючи *ІТ*-компетентності, знаходять нові способи вирішення навчальних і професійно-спрямованих завдань;
- майбутні фахівці використовують нестандартні способи формування *ІТ*-компетентності з огляду на її використання в майбутній професійній діяльності;
- особи, які навчаються, досить рідко звертаються по допомогу, зіштовхнувшись з професійно-спрямованою проблемою під час вирішення завдання в процесі формування *ІТ*-компетентності.

Порівнюючи значення рангів (табл. 12), присвоєних запитанням за кількостями позитивних відповідей (%) на них, даних учасниками дослідження під час анкетного опитування, ми дійшли висновку, що фрагментарне чи регулярне використання майбутніми лікарями розроблених посібників з метою навчання *ДПНП* «*МІ*» суттєво впливає на їх професійне самовизначення в процесі

Таблиця 10 – **Кількість позитивних відповідей, даних майбутніми лікарями на запитання під час анкетного опитування, %**

№ з/п анкетного запитання	Група				
	ЛНМУ (n = 95)	ТДМУ (n = 79)	ВНМУ (n = 45)	ДМА (n = 81)	ІФНМУ (n = 150)
1.	67,37	62,03	57,78	66,67	70,00
2.	55,79	54,43	53,33	51,85	58,00
3.	63,16	58,23	46,67	58,02	53,33
4.	56,84	45,57	55,56	54,32	57,33
5.	67,37	59,49	57,78	60,49	60,00
6.	46,32	59,49	60,00	56,79	57,33
7.	55,79	55,70	57,78	54,32	60,67
8.	68,42	54,43	55,56	53,09	56,67
9.	41,05	49,37	48,89	54,32	50,00
10.	34,74	44,30	44,44	55,56	54,00
11.	70,53	62,03	55,56	69,14	61,33
12.	51,58	51,90	53,33	54,32	59,33
13.	47,37	51,90	55,56	55,56	66,67
14.	6,32	24,05	11,11	14,81	33,33
15.	68,42	55,70	55,56	66,67	59,33

Таблиця 11 – **Ранги запитань за кількостями позитивних відповідей (%) на них, даних майбутніми лікарями під час анкетного опитування**

№ з/п анкетного запитання	Група					Підсумковий ранг
	ЛНМУ (n = 95)	ТДМУ (n = 79)	ВНМУ (n = 45)	ДМА (n = 81)	ІФНМУ (n = 150)	
1.	4	1	2	2	1	1
2.	8	8	10	14	8	12
3.	6	5	13	5	13	9
4.	7	13	5	9	9	10
5.	4	3	2	4	5	3
6.	12	3	1	6	9	6
7.	8	6	2	9	4	5
8.	2	8	5	13	11	8
9.	13	12	12	9	14	13
10.	14	14	14	7	12	14
11.	1	1	5	1	3	2
12.	10	10	10	9	6	11
13.	11	10	5	7	2	7
14.	15	15	15	15	15	15
15.	2	6	5	2	6	4

формування *ІТ*-компетентності (*І* і *ІІ* групи відповідно у порівнянні зі всіма групами, табл. 12).

Встановлено, що процес формування *ІТ*-компетентності майбутніх лікарів забезпечує їх професійне самовизначення, якість та ефективність котрого значною мірою залежить від використання розроблених посібників під час навчання *ДПНП* «*МІ*».

Можна стверджувати, що за умови формування *ІТ*-компетентності під час навчання зазначеній *ДПНП* професійне самовизначення майбутніх лікарів є одночасно динамічним процесом самостійного узгодження досягнутих, але ще не реалізованих можливостей і результатом їх загального професійного розвитку як суб'єктів майбутньої професійної діяльності.

Встановлено, що професійне самовизначення за умови набуття *ІТ*-компетентності майбутніми лікарями спрямоване на формування в них позитивно-особистісного відношення як до майбутнього фаху, так і до себе, як його представників, що забезпечується сформованістю професійних намірів та їх узгодженістю із загальними інтересами суб'єктів освітнього процесу.

Таблиця 12 – **Ранги запитань за кількостями позитивних відповідей (%) на них, даних майбутніми лікарями під час анкетного опитування**

	Анкетне запитання	Групи ІФНМУ		Підсумковий ранг (всі групи)
		І група (n = 78)	ІІ група (n = 72)	
	Чи володієте Ви загальними уявленнями про використання ІТ-компетентності в майбутній професійній діяльності?	1	1	1
	Чи відомі Вам основні вимоги, котрі висуваються до формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів у процесі навчання ДПНП «МІ»?	8	7	12
	Чи знаєте Ви, якими знаннями, вміннями і навичками в межах сформованої ІТ-компетентності має оперувати майбутній лікар?	10	13	9
	Чи ознайомлені Ви з основними обов'язками, котрі потрібно виконувати майбутньому лікарю в межах ІТ-компетентності, сформованої під час навчання ДПНП «МІ»?	8	9	10
	Чи погоджуєтесь Ви з тим, що сформована ІТ-компетентність має важливе значення в майбутній професійній діяльності лікаря?	5	7	3
	Чи вважаєте Ви за потрібне під час навчання ДПНП «МІ» самостійно формувати ІТ-компетентність з метою фахового розвитку?	11	6	6
	Чи вважаєте Ви за потрібне формувати професійно-спрямовану ІТ-компетентність поза вивченням ДПНП «МІ»?	6	4	5
	Чи цікаво Вам формувати професійно-спрямовану ІТ-компетентність під час навчання ДПНП «МІ»?	13	4	8
	Чи намагаєтесь Ви в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» відшукувати нові способи вирішення навчальних і професійно-спрямованих завдань?	14	10	13
	Чи цікавлять Вас нестандартні способи формування ІТ-компетентності з огляду на її використання в майбутній професійній діяльності?	11	12	14
	Чи подобається Вам дізнаватись нові цікаві факти про майбутню професійну діяльність у межах процесу формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	6	2	2
	Чи покладаєтесь Ви, вирішуючи навчальні і професійно-спрямовані завдання, на досвід, отриманий у процесі формування ІТ-компетентності?	3	13	11
	Чи вважаєте Ви, що знання, вміння і навички, набуті в межах формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», дозволять стати справжнім фахівцем?	2	2	7
	Чи звертаєтесь Ви по допомогу, зіштовхнувшись з професійно-спрямованою проблемою під час вирішення завдання в процесі формування ІТ-компетентності за умови навчання ДПНП «МІ»?	15	15	15
	Чи набуваєте Ви в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» нову цікаву для себе термінологію, яка використовується в межах майбутньої професійної діяльності?	4	10	4

Список використаних джерел

1. Адыширин-заде К. А. Профессиональное самоопределение будущих врачей. *Поглед въерху световната наука – 2010*: материали за VI Международна научна практична конференция, т. 17. 2010. С. 20-23. URL: http://www.rusnauka.com/36_PWMN_2010/Pedagogica/74536.doc.htm
2. Адыширин-заде К. А. Профессионально-ориентированный подход к самоопределению будущих врачей. *Вектор науки ТГУ*. 2010. № 1 (1). С. 7-10.
3. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: Личностный аспект: дис. … д-ра псх. н. Москва, 1995. 411 с.
4. Бурега В. В., Скок Н. С. Професійне самовизначення у вимірі соціально-адекватного управління. *Вісник НТУ «ХПІ».* 2017. № 29 (1251). С. 31-35.
5. Гайдаров Г. М., Макаров С. В., Алексеева Н. Ю., Маевская И. В. Социологическая оценка профессионального самоопределения будущих врачей. *Acta Biomedica Scientifica*. 2018. Т. 3. № 1. С. 105-110, doi: 10.29413/ABS.2018-3.1.16
6. Добровольська А. М. Дослідження професійного самовизначення майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування ІТ-компетентності. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017. № 2. С. 22-31.
7. Добровольська А. М. Про використання посібників у процесі навчання майбутніх лікарів і провізорів дисциплінам природничо-наукової підготовки. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 50-51. С. 129-141.
8. Заболотная С. Г. Становление образа профессионального будущего у студентов медицинского вуза как педагогическое явление. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3. URL: http://www.science-education.ru/123-18905
9. Заболотная С. Г. Ценностное самоопределение будущего врача в медицинской профессии. *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 4. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24971
10. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва: Академия, 2006. 240 с.
11. Іванченко Є. А. Дослідження щодо виявлення професійної спрямованості студентів та результати її формування в системі інтерактивної професійної підготовки майбутніх економістів. *Наука і освіта*. 2009. № 10. С. 123-129.
12. Кирьякова А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей. Москва: Дом педагогики, 2009. 318 с.
13. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. Москва: МГУ, 1995. 224 с.
14. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Издательський центр «Академия», 2010. 304 с.
15. Кон И. С. Открытие «Я». Москва: Политиздат, 1978. 367 с.
16. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 51-59.
17. Кулаков Р. С. Професійне самовизначення особистості: критерії та показники її сформованості в ранній юності. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 8. С. 555-564.
18. Куліш В. Проблеми професійного самовизначення майбутніх фахівців. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121 (ІІ). С. 51-54.
19. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов будущего. *Вопросы психологи*. 2001. № 1. С. 57-66.
20. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 312 с.
21. Носков В. И. Проблемы и пути профессионального самоопределения личности в вузе. *Психология в вузе.* 2003. № 3. С. 35-48.
22. О формировании профессионального самоопределения будущих врачей / Г. Л. Микиртичан и др. *Педиатр*. 2014. Т. V. № 2. С. 95-101.
23. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
24. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие. Москва: Издательський центр «Академия», 2008. 320 с.
25. Радчук Г. К. Особистісне та професійне самовизначення як чинник професійного становлення особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. № 5. URL: http:// nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_47
26. Хом'юк І. В., Петрук В. А., Хом'юк В. В. Фактори впливу на професійне самовизначення особистості в умовах ринкової економіки. *Педагогіка безпеки*. 2017. № 1. С. 6-11.

References

1. Adyshirin-Zade, K. A. (2010) Professionalnoe samopredelenie budushchikh vrachei [Professional self-determination of future doctors]. *Pogled vieerkhu svetovnata nauka – 2010: materiali za VI Mezhdunarodna nauchna praktichna konferentsiia, 17, 20-23*. URL: http://www.rusnauka.com/36_PWMN_2010/Pedagogica/74536.doc.htm [in Russian].
2. Adyshirin-Zade, K. A. (2010) Professionalno-orientirovannyi podkhod k samoopredeleniiu budushchikh vrachei [Professionally-oriented approach to self-determination of future doctors], *Vektor nauki TGU*, *1 (1), 7-10* [in Russian].
3. Borisova, E. M. (1995) Professionalinoe samoopredelenie: Lichnostnyi aspekt: avtoref. dis. … d-ra. pskh. n. [Professional self-determination: The personal aspect]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
4. Bureha, V. V. & Skok, N. S. (2017) Profesiine samovyznachennia u vymiri sotsialno-adekvatnoho upravlinnia [Professional self-determination in terms of socially-adequate management]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu "Kharkivskyi politekhnichnyi instytut"*, *29 (1251), 31-35* [in Ukrainian].
5. Gaidarov, G. M., Makarov, S. V., Alekseeva, N. Iu. & Maevskaia, I. V. (2018) Sotsiologicheskaia otsenka professionalnogo samoopredeleniia budushchikh vrachei [Sociological assessment of professional self-determination of future doctors]. *Acta Biomedica Scientifica*, *3, 1, 105-110.* DOI: 10.29413/ABS.2018-3.1.16 [in Russian].

6. Dobrovolska, A. M. (2017) Doslidzhennia profesiinoho samovyznachennia maibutnikh likariv i provizoriv u protsesi formuvannia IT-kompetentnosti [Research of the professional self-determination of future doctors and pharmacists in the process of formation of the IT competence]. *ScienceRise. Pedagogical Education, 2, 22-31* [in Ukrainian].
7. Dobrovolska, A. M. (2016) Pro vykorystannia posibnykiv u protsesi navchannia maibutnikh likariv i provizoriv dystsyplinam pryrodnycho-naukovoi pidhotovky [About the use of manuals in the process of teaching future doctors and pharmacists the disciplines of naturally scientific preparation]. *Problems of engineering pedagogic education, 50-51, 129-141* [in Ukrainian].
8. Zabolotnaia, S. G. (2015) Stanovlenie obraza professionalnogo budushchego u studentov meditsinskogo vuza kak pedagogicheskoe iavlenie [Formation of the image of a professional future by students of a medical higher educational institution as a pedagogical phenomenon]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia, 3.* URL: http://www.science-education.ru/123-18905 [in Russian].
9. Zabolotnaia, S. G. (2016) Tsennostnoe samoopredelenie budushchego vracha v meditsinskoi professii [**S**elf-determination of the future doctor's values in the medical profession]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia, 4.* URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24971 [in Russian].
10. Zeer, E. F. (2006) *Psikhologiia professionalnogo razvitiia [Psychology of professional development]*. Moscow: Publishing Centre "Academy" [in Russian].
11. Ivanchenko, Ie. A. (2009) Doslidzhennia shchodo vyiavlennia profesiinoi spriamovanosti studentiv ta rezultaty yii formuvannia v systemi interaktyvnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv [Research on the detection of professional orientation of students and the results of its formation in the system of interactive professional training of future economists]. *Science and Education, 10, 123-129* [in Ukrainian].
12. Kiriakova, A. V. (2009) *Aksiologiia obrazovaniia. Orientatsiia lichnosti v mire tsennostei [Axiology of education. Orientation of personality in the world of values]*. Moscow: Dom pedagogiki [in Russian].
13. Klimov, E. A. (1995) *Obraz mira v raznotipnykh professiiakh [The image of the world in diverse professions]*. Moscow: MGU [in Russian].
14. Klimov, E. A. (2010) *Psikhologiia professionalnogo samoopredeleniia [Psychology of professional self-determination]*. Moscow: Publishing Centre "Academy" [in Russian].
15. Kon, I. S. (1978) *Otkrytie «Ia» [Discovery of "Me"]*. Moscow: Politizdat [in Russian].
16. Kudriavtsev, T. V. & Shegurova, V. Iu. (1983) Psikhologicheskii analiz dinamiki professionalnogo samoopredeleniia lichnosti [Psychological analysis of the dynamics of professional self-determination of personality]. *Voprosy psikhologii, 2, 51-59* [in Russian].
17. Kulakov, R. S. (2010) Profesiine samovyznachennia osobystosti: kryterii ta pokaznyky yii sformovanosti v rannii yunosti [Professional self-determination of personality: criteria and indicators of its formation in early youth]. *Problemy suchasnoi psykholohii, 8, 555-564* [in Ukrainian].
18. Kulish, V. (2013) Problemy profesiinoho samovyznachennia maibutnikh fakhivtsiv [The problems of professional self-determination of future specialists]. *Academic notes. Series: Pedagogical Sciences, 121 (II), 51-54* [in Ukrainian].
19. Leontev, D. A. & Shelobanova, E. V. (2001) Professionalnoe samoopredelenie kak postroenie obrazov budushchego [Professional self-determination as the construction of images of the future]. *Voprosy psikhologii, 1, 57-66* [in Russian].
20. Markova, A. K. (1996) *Psikhologiia professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moscow: International Humanitarian Foundation "Znanie" [in Russian].
21. Noskov, V. I. (2003) Problemy i puti professionalnogo samoopredeleniia lichnosti v vuze [Problems and ways of professional self-determination of a person in a higher educational institution]. *Psikhologiia v vuze, 3, 35-48* [in Russian].
22. Mikirtichan, G. L., Chulkova, V. A., Pestereva, E. V., Olkhovskii, K. A. & Koshelev, A. N. (2014) O formirovanii professionalnogo samoopredeleniia budushchikh vrachei [About the formation of professional self-determination of future doctors]. *Pediatrician, V, 2, 95-101* [in Russian].
23. Priazhnikov, N. S. (1996) *Professionalnoe i lichnostnoe samoopredelenie [Professional and personal self-determination]*. Moscow: Publishing house "Institut prakticheskoi psikhologii"; Voronezh: "MODEK" [in Russian].
24. Priazhnikov, N. S. (2008) *Professionalnoe samoopredelenie: teoriia i praktika [Professional self-determination: theory and practice]*. Moscow: Publishing Centre "Academy" [in Russian].
25. Radchuk, H. K. (2012) Osobystisne ta profesiine samovyznachennia yak chynnyk profesiinoho stanovlennia osobystosti [Personal and professional self-determination as the factor of the professional development of personality]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, 5.* URL: http:// nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_47 [in Ukrainian].
26. Khomiuk, I. V., Petruk, V. A. & Khomiuk, V. V. (2017) Faktory vplyvu na profesiine samovyznachennia osobystosti v umovakh rynkovoi ekonomiky [Factors influencing professional self-determination of personality in a market economy]. *Pedagogy of security, 1, 6-11* [in Ukrainian].

Добровольська А. М. Профессиональное самоопределение будущих врачей в процессе формирования ИТ-компетентности во время обучения медицинской информатике

В статье акцентировано внимание на понятии «профессиональное самоопределение» в контексте его использования в процессе формирования информационно-технологической компетентности (ИТ-компетентности) будущих врачей во время обучения дисциплине естественнонаучной подготовки (ДЕП) «Медицинская информатика» («МИ»). В пределах разработанной методики проведен анкетный опрос субъектов исследования, а также оценены его результаты по предусмотренному алгоритму с использованием соответствующих методов математической статистики. Доказано, что процесс формирования ИТ-компетентности будущих врачей, который происходит во время обучения ДЕП «МИ», в том числе с использованием разработанных пособий, влияет на развитие их профессионального самоопределения. Получен вывод, что в процессе формирования ИТ-компетентности во время обучения ДЕП

«МИ» имеет место достаточно выраженная положительная динамика изменения уровней профессионального самоопределения будущих специалистов. Установлено, что при условии формирования ИТ-компетентности во время обучения ДЕП «МИ» профессиональное самоопределение будущих врачей является одновременно динамическим процессом самостоятельного согласования достигнутых, но еще не реализованных возможностей и результатом их общего профессионального развития как субъектов будущей профессиональной деятельности. Получен вывод, что профессиональное самоопределение формирует у будущих врачей положительно-личностное отношение как к будущей профессии, так и к себе, как его представителей, что обеспечивается сформированностью профессиональных намерений и их согласованностью с общими интересами субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: ИТ-компетентность; профессиональное самоопределение; ранги; уровни.

Dobrovolska A. Professional self-determination of future doctors in the process of formation of the IT competence during teaching Medical Informatics

In the article, attention has been focused on the concept of «professional self-determination» in the context of its use in the process of formation of the information technology competence (the IT competence) of future doctors during teaching the discipline of naturally scientific preparation «Medical Informatics» («MI»). We have conducted the questionnaire survey of the subjects of the research and also evaluated its results by the provided algorithm using the appropriate methods of mathematical statistics within the limits of the developed method. It has been proved that the process of formation of the IT competence of future doctors that occurs during teaching the discipline of naturally scientific preparation «MI», including the use of the developed manuals, affects the development of their professional self-determination. It has been concluded that there is quite pronounced positive dynamics of changes in the levels of professional self-determination of future specialists in the process of formation of the IT competence during teaching the discipline of naturally scientific preparation «MI». We have established that the professional self-determination of future doctors is both a dynamic process of independent coordination of the achieved but not implemented opportunities and a result of their general professional development as subjects of future professional activity under condition of formation of the IT competence during teaching the discipline of naturally scientific preparation «MI». It has been concluded that the professional self-determination forms a positive personal attitude of the future doctors to both the future profession and themselves as its representatives, which is provided by the formation of professional intentions and their coherence with the general interests of subjects of the educational process.

Key words: IT competence; self-determination; ranks; levels.

УДК378.17 : 331.4

Ольга ЗАВИДІВСЬКА

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри економіки та менеджменту
Львівського державного університету фізичної культури,
докторант НУ «Чернігівськийколегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Львів, Україна
e-mail: zoiggg@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНИХ УПРАВЛІНСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НА ЗАСАДАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У статті висвітлено проблему вдосконалення системи фахової підготовки студентів-управлінців. Обґрунтовано особливості формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок майбутніх менеджерів на засадах соціалізації. Розкрито філософську сутність основних факторів соціалізації, що впливають на формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок студентів-управлінців. Здійснено аналіз змісту основних факторів соціалізації. Виокремлено соціалізуючі функцій і пріоритетні інтеракційні механізми формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: студенти-управлінці, здоров'яорієнтоване навчання, професійна підготовка, управлінська культура.

Сучасна філософія реалізує моністичний підхід до людини, розглядаючи в поєднанні фізичну і психічну її природу. Позитивне значення досвіду моделювання і вивчення людини з «інженерного» погляду в теоретичному плані полягає в можливості глибше проникнути в одну із закономірностей суспільного розвитку природи людини – її здоров'я. Мотиви збереження здоров'я тісно пов'язані з трудовою діяльністю, усім суспільним розвитком особистості і є потужним суб'єктивним чинником підвищення продуктивності праці.

Умови сьогодення наполегливо вимагають не лише всебічного пізнання людини, а й пізнання людиною самої себе [4; 7]. Філософське узагальнення різноманітних наукових знань про взаємозв'язки суспільного та індивідуального розвитку людини є, на нашу думку, одним із найважливіших шляхів вдосконалення системи освіти. Комплексне вивчення і розв'язання важливих проблем суспільного розвитку (наприклад, підвищення продуктивності праці і технічного прогресу, побудова оптимальних режимів праці та відпочинку і т. п.) повинні базуватися на загальній теорії зв'язків між окремими характеристиками цього розвитку у змісті освіти. У міру збільшення числа соціальних аспектів у тій чи іншій сферах життєдіяльності,потреба в загальній фундаментальній теорії здоров'яорієнтованого навчання студентів-управлінців стає дедалі нагальнішою. Це досить чітко проявляється при аналізі сучасного стану проблем, пов'язаних із технічним прогресом і новими взаємозв'язками між людиною і машиною.

У вітчизняній науці питання соціалізації висвітлено у публікаціях та дослідженнях таких авторів як А. Капська, І. Звєрєва, С. Савченко, С. Харченко, В. Оржеховська, М. Лукашевич, Н. Заверико та ін. Важливий внесок у вивчення процесу соціалізації внесли А. Мудрик, В. Мухіна, Г. Андрєєва, І. Кон. Філософські, теоретичні та прикладні засади менеджменту вивчали А. Герасимчук, З. Тимошенко, С. Шейко, О. Кузьмін, О. Мельник та ін. Проблемі підвищення якості управління через розвиток індивідуальних навичок менеджерів розглядають у своїх працях В. Новак, Ю. Симоненко, О. Кошулько, О. Єрмоленко та ін. Питанням здоров'язбережувального навчання присвячені праці О. Дубогай, Е. Вільчковського, Т. Круцевич, Д. Давиденка, Є. Приступи, М. Носка, Б. Шияна, Н. Завидівської та ін.

Однак, не до кінця вирішеними залишаються питання соціальної природи змісту здоров'яорієнтованого навчання студентів-управлінців у процесі формування у них професійно важливих навичок.

Мета – обґрунтувати особливості формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок студентів-управлінців на засадах соціалізації. Завдання: розкрити філософську сутність основних факторів соціалізації, що впливають на формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок студентів-управлінців; проаналізувати зміст основних факторів соціалізації; виокремити соціалізуючі функцій і пріоритетні інтеракційні механізми формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки.

Соціально обумовлений розвиток людської життєдіяльності є частиною загальнофілософської проблеми людини. Соціальна сфера, як і соціальна теорія, завжди служила ареною жорстокої боротьби інтересів. Саме тому в процесі історичного розвитку змінилися як поняття «людина», так і сфера життя людини, на яку розповсюджували поняття «особистість», «людяність». Цікаво відмітити, що ці поняття «демократизувались» і «персоналізувались» у тому розумінні, що і слова «людина – особистість» стали взаємно оберненими поняттями. Якщо антропологічні філософські системи буржуазії, яка тільки зароджувалась, мали переважно натуралістичний характер (людина розглядалась як частина природи і її властивості виходили із властивостей природи світу), то в сучасній філософській антропології проблема людини розв'язується на основі віталістичної біології та ірраціональної психології. Таким чином, антропологічний принцип у зарубіжній філософії перетворився у засіб обґрунтування ідеалістичних концепцій людини, у засіб фальсифікацій дійсних проблем людини і суспільства [6]. До цього слід додати, що подібна фальсифікація пов'язана з викривленням сучасних наукових знань про людський розвиток. Тому дедалі гострішими стають протиріччя між філософською антропологією і конкретними науками про людину, теоретичними і прикладними технологіями збереження здоров'я [3]. Разом з тим, не можна не відмітити збереження впливу ідеалістичної філософської антропології в деяких наукових напрямах.

Науковці зазначають, що людина вступила в таку стадію еволюції, коли інтенсивний розвиток відбувається у сфері соціальній, у свідомості, у ході оволодіння силами природи [9]. Сучасна система професійної освіти студентів-управлінців у вищих навчальних закладах потребує правильних матеріалістичних підходів і розв'язання проблем органічного розвитку людини в умовах сучасного соціального і технічного розвитку. У цьому контексті можна згадати роботу Б. Ананьєва «Людина як предмет пізнання», де він згадує вчення англійського філософа Д. Льюіса, який ще 1964 року привернув увагу до питань взаємозв'язку соціального і біологічного в людському розвитку [1].

Обставини, умови, які спонукають менеджерів до активності, прийняття ефективних управлінських рішень у процесі майбутньої професійної діяльності називають факторами соціалізації. Керований процес формування особистої управлінської культури має забезпечуватися трьома складовими: викладачем, студентом і наявністю інтеракційних механізмів, які забезпечують процес соціалізації. Ефективність при цьому залежатиме від вибору соціалізуючих функцій та механізмів взаємодії викладача і студента. Обставини, умови, що спонукають студента-управлінця до активності, прийняття ефективних, здоров'яорієнтованих управлінських дій, можна назвати факторами соціалізації, що не рівнозначні за своїми можливостями і значущістю, а також здатністю впливати на особистість. У вітчизняній і західній науці є різні класифікації факторів соціалізації. Найбільш логічною і продуктивною, на наш погляд, є класифікація, подана у працях М. Варія [2]. Основні фактори соціалізації, що, на нашу думку, детермінують і визначають управлінські якості студентів-управлінців, він об'єднав у три групи: макрофактори, мезофактори тамікрофактори.

На соціалізацію всіх жителів планети або дуже великих груп людей, які проживають у певних країнах впливаютьмакрофактори (гр. makros – великий, великих розмірів). З огляду на це, закономірно, що на зміст здоров'яорієнтованих управлінських навичок студентів-управлінців впливатимуть міжнародні тенденції і культура, що виникають у сфері менеджменту. Сюди можна віднести державну політику, законодавче та нормативно-правове забезпечення сфери освіти і управління.

Етнос як фактор соціалізації свідчить про національні ознаки. Мезофактори (гр. mezzos – середній, проміжний) – умови соціалізації за місцем проживання, професії тощо. На формування особистості майбутніх менеджерів впливають соціокультурні особливості, що притаманні людям тої, чи іншої національності. Студенти-управлінці адаптуються до природного середовища, в якому відбувається засвоєння і реалізація ними певних професійних програм навчання. Навчальне середовище впливає на формування у них здоров'яорієнтованої свідомості, а також відповідних форм і методів управління. Важливу роль, безумовно, відіграють засоби масової інформації.

Соціальні групи, що безпосередньо впливають на конкретних людей (викладачі, сім'я, ровесники, навчальне середовище – називають мікрофакторами (гр. mikros – малий).З точки зору педагогічних впливів, мікрофактори мають найважливіше значення. Як зазначають соціологи, мікрофакторивпливають на розвиток людини через осіб, у безпосередній взаємодії з якими проходить її життя; які здійснюють вплив через так званих агентів соціалізації. Викладачі здійснюють керований процес соціалізації відповідно до тактики і стратегії формування особистої управлінської культури майбутніх менеджерів [5] .

Ефективність засвоєння студентською молоддю цінностей управлінської культури значною

мірою залежить від ефективності взаємодії двох головних контрагентів –викладача і студента. Провідним у досягненні ефективності взаємодії є характер і механізми інтеракцій викладача і студента. Інтеракційний механізм процесу соціалізації здоров'яорієнтованого навчання студентів-управлінців визначається як сукупність способів взаємодії, які зумовлюють взаємовпливидля вироблення спільних норм і цінностей науки про управління людиною. У процесі інтеракційного навчання реалізується соціалізуючі функції: інформаційно-освітня, організаційно-регулятивна, регулятивно-контрольна, стимулююча, прагматична, комунікативно-гедоністична [8].

На нашу думку, економічні, політичні, соціально-психологічні та інші перетворення, що відбуваються на сьогодні в Україні, неможливі без перерозподілу соціалізуючих функцій, які реалізуються в системі професійної освіти студентів-управлінців. Викладачам слід орієнтуватися на виконання інформаційно-освітньої та стимулюючої функцій. Варто зазначити, що за часів СРСРсистема освіти виконувала організаційно-регулятивну та регулятивно-контрольну функції, що були ефективними й доцільними виключно при формуванні слухняного виконавця, позбавленого ініціативи і творчої активності. Не менш важливими при побудові моделі взаємодії є вибір пріоритетних інтеракційних механізмів. Загалом, до інтеракційних механізмів відносять: соціальну ідентифікацію, соціальну презентацію, соціальну орієнтацію, навіювання, фасилітацію та інгібіцію. Виходячи з цього, можна говорити, що викладачі, які виховують висококваліфікованих менеджерів є акумулятивними ретрансляторами керованого впливу факторів соціалізуючого процесу. У процесі викладання фахових дисциплін відбувається реалізація соціалізуючих функцій за допомогою інтеракційних механізмів відповідно до мети формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок (*Рис. 1*).

Щодо людської поведінки, яка розглядається деякими зарубіжними вченими як сфера антропології, застосовується термін «антропонімія». З приводу цього терміна Я. Рогінський і М. Лєвін [6] відмічають, що термін «антропонімія» у більш широкому сенсі використовувався для виділення всієї системи наук про людину, на відміну від терміна «антропологія», котрий став позначенням морфології і еволюційного вчення про людину.

Аналіз стану проблеми здоров'язбережувального навчання студентів-управлінців свідчить про те, що в сучасних умовах виникає потреба у більш ґрунтовному вивченні ними психофізіологічних процесів трудової діяльності [10]. Штучне відокремлення у вищій школі дисциплін економічного спрямування від природничих ніяк не впливає на формування у студентів відповідальності за своє

Рисунок 1 – Формування здоров'яорієнтованих управлінських навичок майбутніх менеджерів на засадах соціалізації

здоров'я, і тим більше не наштовхує їх на розуміння необхідності дбати про здоров'я інших. Фізичний тип, як загальну соматичну організацію людини, вивчають такі природничі науки, як анатомія і фізіологія людини, біофізика і біохімія, психологія, на які спирається морфологічна частина антропології.

Аналіз сучасної філософської науки та розмаїття наявних підходів свідчить про багатогранність самих феноменів людини, Людини, що є особистістю і індивідуальністю [7]. Пізнання філософських взаємозв'язків – необхідна умова практичного опанування та управління людським розвитком, а отже, і здоров'ям людини, що є необхідною складовою компетентності менеджера.

Виходячи з вищесказаного, стає очевидним, що філософські аспекти соціалізації змісту здоров'яорієнтованого навчання майбутніх менеджерів є базисом для створення педагогічної технології навчання фаху. Процес професійної підготовки студентів-управлінців, що орієнтовано на формування у них готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації – це процес, який не можна розглядати без урахування складних різнорідних зв'язків, що зумовлені поєднанням природи, суспільства та вивченням людини як біологічного виду. Ці, здавалось би, банальні положення не слід ігнорувати, якщо перед нами стоїть завдання навчити майбутніх менеджерів управляти людьми без нанесення шкоди їхньому здоров'ю. Адже все частіше зараз доводиться зіштовхуватися з таким фактом, коли у процесі управління менеджери дбають виключно про поліпшення фінансового благополуччя компанії, а ніяк не про збереження здоров'я підлеглих.

У наш час наповнилося конкретним змістом положення, висунуте Л. Нуаре ще 1880 року, про те, що фізіологічно людину можна пояснити тільки її діяльністю, яка спрямована на створення засобів праці. Принцип взаємності – вплив праці на людину і людини на працю – повинен слугувати компасом для майбутніх менеджерів впродовж усього життя. Якщо ми не навчатимемо наших студентів-управлінців в межах фахових дисциплін розуміти фізіологічну і психологічну сутність і природу всіх змін, що відбуваються в організмі людини під дією трудових процесів, то наздійснення ними здоров'яорієнтованого управління не варто сподіватися. Ми не стверджуємо, що у зміст фахової підготовки майбутніх менеджерів слід запровадити основи професійної медицини. Ідеться про фундаментальну систему теоретичних і прикладних знань, потрібних для розуміння нашими студентами-управлінцями необхідності профілактичних здоров'язбережувальних заходів в умовах організації. Феноменологія вищевикладених суджень і перетворень полягає в перетворенні наявної системи професійної підготовки майбутніх менеджерів у цілісну педагогічну здоров'яорієнтовану технологію навчання на основі обґрунтування філософських теоретико-методичних аспектів.

Студенти-управлінці у сьогоднішніх умовах навчання стають безпосередніми учасниками і невід'ємною ланкою системи менеджменту освітнього середовища. Це має неабияке практичне значення для проектування більш досконалих аналогів формування у них здоров'яорієнтованих управлінських навичок. Зазвичай це явище тлумачиться односторонньо і на перший план у процесі вдосконалення фахової підготовки студентів-управлінців виводиться, так звана, складова, що формує економічне мислення. Але, на нашу думку, не менш важлива й інша, – психолого-антропологічна сторона, пов'язана з роллю менеджменту у збереженні здоров'я та розвитку самої людини.

Подальшого вивчення вимагає проблема фундаменталізації змісту професійно важливих дисциплін для пролонгованих здоров'яорієнтованих педагогічних впливів на майбутніх менеджерів.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия:Мастера психологи).
2. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки : навч. посібник / М. Й. Варій, В. Л. Ординський. – Вид. 2-ге. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 376 с.
3. Завидівська Н. Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів : монографія / Наталія Назарівна Завидівська. – К. : УБС НБУ, 2012. – 402 с.
4. Іщенко М. П. Філософія науки: питання теорії і методології : навч. посібник / М. П. Іщенко, І. І. Руденко ; за ред. д-ра філос. наук, проф. М. П. Іщенка. – К. : УБС НБУ, 2010. – 442 с.
5. Перегуда Є. В. Соціологія: навчальний посібник / Є.В. Перегуда та ін. – П26 К.: КНУБА,2012. – 140 с.
6. Рогинский Я. Я. Основы антропологии / Я. Я. Рогинский, М. Г. Левин. – М. : Изд-во Московского университета, 1955. – 502 с.
7. Скринник М. А. Предмет і проблематика філософії : навч. посібник / за заг. ред. М. А. Скринника, З. Е. Скринник. – Львів : ЛБІ НБУ, 2001. – 485 с.
8. Чередник Г. Інтеракційні механізми первинної соціалізації людини // Соціальні виміри суспільства. Випуск 8. – К.: Інститут соціології НАН України, 2005. – С. 286-296.
9. Электронный справочник: Наука // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.chemport.ru/science.shtml.

10. ZavydivskaO. Features of professional training of hr-managers: the ability to create a health-oriented environment in the organization / Olga I. Zavydivska, Nataliia N. Zavydivska, Volodymyr Y. Kovalchuk, Olena V. Khanikiants // Journal of Physical Education and Sport (JPES). – 2018. – 18 Supplement issue (2), Art 160, pp. 1072 – 1078.

References

1. Ananjev B. G., (2001). Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]. St. Petersburg, Series: Masters of Psychology, 288 p. [In Russian]
2. Varij M. J., OrdynskyjV. L., (2009) Osnovy psyhologiyi i pedagogiky [Fundamentals of psychology and pedagogy]. A handbook, 2 Issue, Kyiv: Center for Educational Literature, 376 p. [In Ukrainian]
3. Zavydivska N., (2012). Fundamentalizatsiia fizkulturno-ozdorovchoi osvity: aspect zdoroviazberezhuvalnoho navchannia studentiv [Fundamentalization of sports and recreation education: health preserving aspect of students'learning].A monograph (Publishing house of University of banking of National bank of Ukraine, Kyiv), 402 p.[In Ukrainian]
4. Ishchenko M. P., Rudenko I. I., (2010). Filosofiya nauky: pytannya teoriyi i metodologiyi [Philosophy of science: questions of theory and methodology].A handbook,Kyiv : UBS NBU, 442 p.[In Ukrainian]
5. Pereguda Ye.V., (2012). Sociologiya [Sociology].A handbook, Kyiv: KNUBA, 140 p.[In Ukrainian]
6. RoginskijYa.Ya., Levin M. G., (1955). Osnovy antropologiji [Fundamentals of Anthropology].Moscow: Publishing House of Moscow University, 502 p.[In Russian]
7. Skrynnyk M. A., Skrynnyk Z. E., (2001). Predmet i problematyka filosofiyi [Subject and problems of philosophy].A handbook,Lviv: LBI NBU, 485 p.[In Ukrainian]
8. Cherednyk G.,(2005). Interakcijni mexanizmy pervynnoyi socializaciyi lyudyny [Interactive mechanisms of primary human socialization]. Journal «Social dimensions of society», Vol. 8, Kyiv: Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine,P. 286-296.[In Ukrainian]
9. Web site «Electronic reference book: Science»// http://www.chemport.ru/science.shtml. [In Russian]
10. Zavydivska O., ZavydivskaN., KovalchukV., Khanikiants O., (2018). Features of professional training of hr-managers: the ability to create a health-oriented environment in the organization. Journal of Physical Education and Sport (JPES), 18 Supplement issue (2), Art 160, pp. 1072 – 1078.[InEnglish]

Завыдивская О. И. Особенности формирования здоровьеориентированных управленческих навыков будущих менеджеров на засадах социализации

В статье высветлено проблему совершенствования системы профессиональной подготовки студентов-управленцев. Обобщены особенности формирования здоровьеориентированных управленческих навыков будущих менеджеров на основе социализации. Раскрыто философскую сущность основных факторов социализации, которые влияют на формирование здоровьеориентированных управленческих навыков студентов-управленцев. Осуществлен анализ основных факторов социализации. Выделено социализирующие функции и приоритетные интеракционные механизмы формирования здоровьеориентированных управленческих навыков будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: студенты-управленцы, здоровбеориентированное обучение, профессиональная подготовка, управленческая культура.

Zavydivska O. Features of formation of health-oriented management skills of future managers on the basis of socialization

In the article, the problem of improving the system of professional training of students-managers is highlighted. It is substantiated that the philosophical synthesis of various scientific knowledge about the interconnections of social and individual human development is one of the most important ways of forming health-oriented management skills of future managers. Survey of graduates of higher educational institutions that have received the profession of manager was carried out with the aim of prolonged assessment of the quality of their training. The methods were used: empirical (observation, comparison, monitoring), theoretical (transition from the abstract to concrete, idealization, imaginary experiment, formalization, axiomatic method or deductively-axiomatic) and general (abstraction and concretization, analysis, synthesis, induction, deduction, modeling, historical and logical methods). It is proved that the philosophical aspects of socialization of the content of health-oriented study of future managers are the basis for the creation of pedagogical technology of specialty training, and the process of professional training of students-managers can't be examined without consideration the complex heterogeneous relationships that are caused by the combination of nature, society and learning the human as biological species.

Keywords: students-managers, health-oriented study, professional training, culture of management.

УДК378.373.2

Людмила ЗАГОРОДНЯ

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології,
докторант Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
e-mail: l.zagorodnya69@gmail.com

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті подано аналіз досліджень, які присвячено проблемі принципів навчання та принципів фахової підготовки магістрів і фахівців для освітньої галузі. На основі проведеного аналізу виокремлено три групи принципів формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме: методологічні і загальнодидактичні, спеціальні та специфічні. В короткій характеристиці деяких принципів використано педагогічні погляди В. Сухомлинського.

Ключові слова: принципи, готовність магістрів, якість дошкільної освіти, освітній процес у закладі дошкільної освіти, педагогічні погляди В. Сухомлинського.

Якість української освіти – актуальна проблема сьогодення. Вона зумовлена передусім євроінтеграційними процесами. Цю проблему вирішити неможливо, розв'язуючи суперечності лише в одній освітній ланці, оскільки вона має комплексний характер. Очевидним є взаємозв'язок якості вищої освіти і дошкільної, адже від якості підготовки кадрів у закладах вищої освіти залежить якість організації дошкільної освіти й зокрема освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Ефективне розв'язання сучасних педагогічних проблем уможливлюється завдяки використанню багатої спадщини педагогів минулого. Серед яскравих педагогічних постатей ХХ століття найпомітнішою безсумнівно є постать педагога-гуманіста В. Сухомлинського. Серед його педагогічних ідей, правил, принципів, настанов ґвелика кількість таких, що не втратили своєї актуальності і в наш час.

Різним аспектам проблеми підготовки фахівців для дошкільної ланки присвятили свої наукові пошуки Л. Артемова, Г. Бєлєнька, А. Богуш, І. Дичківська, Л. Зданевич, О. Листопад, Н. Маковецька, Т Поніманська, Т. Пономаренко, Т. Степанова та інші. Питання підготовки менеджерів освіти досліджують В. Берека, Л. Задорожна-Княгницька, С. Калашнікова, В. Лунячек, О. Сакалюк, О. Слободянюк, Н. Черненко та інші. Підготовка керівників для закладів дошкільної освіти стала об'єктом наукових розвідок Г. Закорченної, Ю. Манилюк,Т. Пономаренко, О. Усик, Р. Шаповала, А. Яцинік та інших. Дослідженням педагогічної спадщини В. Сухомлинського займаються Й. Гайда, Д. Герцюк, Н. Дічек, М. Мухін, Л. Милков, О. Поліщук, О. Сараєва, О. Сухомлинська, О. Рідкоус, Л. Хоружа, М. Чепіль та інші.

Чільне місце в дослідженнях присвячених підготовці фахівців займає розробка принципів як вагомого складника концепції дослідження.

Так, В. Берека, зважаючи на комплексність вивчення предметів управлінського циклу, практичну спрямованість та діяльнісний підхід у реалізації змісту магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти, визначив послідовність застосування дидактичних принципів й обґрунтував їх актуальність. Учений виокремив дві групи принципів магістерської підготовки – загальнопедагогічні (дидактичні) і специфічні, вдосконаливши й доопрацювавши їх зміст. У свою чергу, загальнопедагогічні (дидактичні) принципи він об'єднав у дві групи: принципи навчання й принципи виховання, Так, до принципів навчання В. Берека відніс: науковості, системності і послідовності, гуманізації процесу навчання, цілісності, наочності, мотивації, активності особистості, індивідуалізації навчання, практичної спрямованості. Серед принципів виховання виокремив: єдності свідомості і поведінки, наступності і систематичності, єдності педагогічних вимог, комплексного підходу, ціннісного підходу, виховання в колективі, позитивної мотивації, позитивного наслідування, позитивної спрямованості. При цьому науковець акцентує увагу на тому, що вихідною позицією у визначенні та розробці означеної класифікації загальнопедагогічних принципів є принцип історизму, котрий уможливлює вивчення явища з точки зору його виникнення, етапів розвитку, сучасності і майбутнього [1, 129-130]. До специфічних

принципів підготовки майбутніх менеджерів освіти Є. Берека відніс: історизму, об'єктивності, системного підходу, розвитку, комплексності, спрямованості на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості, спрямованості на розвиток діяльнісно-практичної сфери особистості, доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання й виховання відповідно до змісту і завдань магістерської підготовки менеджерів освіти, варіативності, соціальної спрямованості, цілісності, неперервності, міждисциплінарності, інтегративності, забезпечення ефективних умов реалізації особистісно орієнтованих завдань магістерської підготовки менеджерів освіти, прогностичності [1, 134-135].

Л. Задорожна-Княгницька виділила методологічні, спеціальні і специфічні принципи деонтологічної підготовки менеджерів освіти. До методологічних принципів учена віднесла такі: систематичності і неперервності, діяльнісного підходу, системного підходу, оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки, діалогічності. В групу специфічних принципів, які обумовлені закономірностями деонтологічної підготовки менеджерів освіти та відображають її особливості, науковець виокремила: соціокультурні принципи; організаційні, які відповідають закономірності організації деонтологічної підготовки; результативності деонтологічної підготовки [3, 196-197].

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах, В. Ляпунова виокремлює в цьому процесі чотири групи принципів. Перша група представлена загальнопедагогічними й частково-методичними принципами формування толерантності, а саме: соціальної зумовленості процесу виховання толерантності; єдності знання й поведінки; діалогічності й співробітництва; виховувальної рефлексії, синергетичності, врахування індивідуальних особливостей; культуровідповідності; єдності спеціально організованого виховного процесу й реального життєвого досвіду; поваги до особистості.

До другої групи дослідниця віднесла принципи процесу формування толерантності в дитини в онтогенезі в умовах педагогічного впливу на її поведінку, а саме: комунікативно-діяльнісного підходу до формування толерантності; формування толерантної свідомості; розвитку толерантної поведінки. До принципів побудови процесу ФТДДВ, як зазначає вчена, належать: безперервність, наступність, перспективність; послідовність і циклічність розвитку; формування толерантності як моральної норми; взаємозв'язок розумового й морального розвитку; збагачення мотивації до толерантної поведінки; забезпечення активної практики щодо вияву толерантних дій.

У третю групу В. Ляпунова виокремила принципи розвитку толерантності як особистісного компонента професійної компетентності вихователя, зокрема: емпатії; культурно-орієнтованої спрямованості; кооперації; конвенційної поведінки.

У четверту групу науковцем об'єднані принципи професійної підготовки вихователів до роботи з ФТДДВ: створення толерантного освітнього середовища ЗВО як прообразу майбутнього фахового середовища вихователя; мотивування студентів до набуття толерантних особистісних та професійних якостей; формування ціннісного ставлення до особистості дитини; інтегративності або міжпредметної інтеграції; широкого використання діалогових методів навчання; демонстрації прикладів альтернативності поглядів на проблему в науці та підходів до їх розв'язання; єдності навчальної, практичної й дослідної діяльності в професійній підготовці; індивідуального й диференційованого підходу до студентів з різним рівнем професійної підготовки та особистісних толерантних якостей [6, 224-22].

О. Листопад, обґрунтовуючи концепцію формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, засадовими визначив такі принципи: принцип розвитку, принцип загального зв'язку, принцип єдності теорії, експерименту і практики, принцип об'єктивності [5, 85].

Отже, розробляючи концепції дослідження,науковці виділяють різну кількість принципів процесу підготовки фахівців – від двох до чотирьох груп. Проте всі одностайно виокремлюють методологічні і загальнопедагогічні (загальнодидактичні) принципи та специфічні, реалізація яких забезпечує ефективність досліджуваного аспекту процесу підготовки майбутніх фахівців. При цьому важлива комплексність застосування обґрунтованих і схарактеризованих принципів.

Аналіз низки досліджень дозволяє стверджувати, що сьогодні існує чимало наукових пошуків присвячених різним аспектам підготовки фахівців різних освітніх рівнів для різних галузей, проте немає спроб використання ідей В. Сухомлинського в процесі розробки принципів підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

У своїй статті представляємо власне бачення використання ідей В. Сухомлинського в процесі добру деяких принципів формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього

процесу в закладі дошкільної освіти і їх змістового тлумачення.

У Великому тлумачному словнику української мови принцип визначено таким чином: 1. Основне вихідне положення якої-небудь системи, наукової теорії, ідеологічного напряму і т. ін.; основний закон якої-небудь точної науки. 2. Особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось; правило покладене в основу діяльності якої-небудь організації, товариства і т. ін. [2, 1125].

Принципи навчання – це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та випливають із його закономірностей [13, 291]. Принципи виражають нормативні основи навчання взятого в конкретно-історичному вигляді (М. Данилов). Вони характеризують способи використання законів і закономірностей відповідно до визначення мети. Структура дидактичних принципів обумовлена структурою законів і закономірностей навчання [7, 254].

Принципи навчання є предметом дослідження великого загалу науковців. При цьому очевидним є наявність різних підходівдо визначення вченими кількості принципів навчання, їх змістовного наповнення, класифікації та шляхіврealізації на практиці. Широко застосовувані загальні принципи навчання пропонують та характеризують у своїх дослідженнях Ю. Бабанський, В. Галузинський, М. Євтух, А. Кузьмінський, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, В. Ягупов та інші. До них належать наступні: науковості, доступності, свідомості, активностій самостійності, наочності, систематичності і послідовності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, емоційності, ґрунтовності, міцності засвоювання знань, формування умінь і навичок, мотивації навчально-пізнавальної діяльності, оптимізації, гуманізації, демократизації навчального процесу.

З розвитком науки принципів стає все більше і більше, проте значення має не їх кількість, а особливості їх змістового наповнення і доцільного поєднання. Серед особливостей використання принципів чільне місце займають такі: мета навчання, специфіка закладу, вікові й індивідуальні особливості суб'єктів освітнього процесу, професійна спрямованість.

Узагальнивши аналіз змісту нормативних документів, згідно з якими відбувається організація освітнього процесу в закладах вищої освіти, можемо виділити такі задекларовані в них принципи: людиноцентризм; гуманізм; демократизм; єдність навчання, виховання та розвитку; інтеграція в міжнародний освітній та науковий простір; доступність вищої освіти і рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; інтеграція освіти та науки, ступеневість,єдність і наступність здобуття вищої освіти за освітніми рівнями.

Згідно із сучасними принципами вибудовується освітній процес у закладах вищої освіти від постановки мети й до її досягнення, тобто отримання конкретного освітнього результату. Дидактичні принципи поширюються на вивчення всіх дисциплін, значною мірою визначають їх зміст, форми організації та методи навчання.

У розрізі нашого дослідження, підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, науковий інтерес представляють наукові розвідки Л. Артемової, В. Береки, Г. Бєлєнької, Л. Задорожної-Княгницької, О. Листопада, В. Ляпунової та засадові принципи педагогіки В. Сухомлинського: гуманізм, унікальність дитини, опора на позитивне в дитині, створення ситуації успіху, одухотворення знання; виховання красою і добром та інші.

Узагальнивши результати аналізу праць зазначених науковців, ми виділяємо комплекс таких принципів формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: *методологічні й загальнодидактичні:* науковості, доступності,наочності, мотивації, цілісності, активності особистості; *спеціальні:* гуманізації, людиноцентризму, креативності, діалогічності, андрагогічні; *специфічні, згідно з якими реалізується мета підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО:* спрямованості на створення якісного освітнього середовища (дитиноцентризму, полікультурної спрямованості); спрямованості на якість професіоналізму педагогічного колективу (компетентнісний, відкритості до інноваційних процесів, спрямованість на самовдосконалення); спрямованості на якість результатів освітнього процесу (суб'єкт-суб'єктної взаємодії з вихованцями, врахування індивідуальних і вікових особливостей дітей, комунікативної спрямованості, педагогічного оптимізму); спрямованості на саморозвиток магістрантів як майбутніх методистів чи директорів ЗДО (інтегративності, інтерактивності, студентоцентризму, єдності навчальної, практичної й науково-дослідної діяльності в професійній підготовці, співпраці магістратури з відділами освіти і ЗДО).

Зупинимося на короткій характеристиці тих принципів, тлумачачи зміст яких, ми орієнтувалися на педагогічні ідеї В. Сухомлинського.

Принцип наочності. Він універсальний щодо застосування в роботі з дітьми дошкільного віку, школярами, студентами, дорослими. В своїй педагогічній практиці В. Сухомлинський відводив чільне місце натуральним наочним засобам – образам природи, які діти сприймали під час уроків у школі під голубим небом. «Я прагнув до того, щоб перш ніж відкрити книгу, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найчудовішої в світі книги – книги природи» [9, 31].У сучасній інтерпретації принцип наочності вимагає залучення всіх органів чуття дошкільника, учня, студента до процесу сприймання інформації. Сучасні наочні засоби в дидактиці класифікуютьтаким чином: натуральні, зображальні, схематичні, аудіювальні, словесно-образні. Чільне місце в підготовці магістрів серед наочних засобів займають мультимедійні – відеофільми, відеоролики, мультфільми, комп'ютерні презентації. Майбутній магістр повинен не тільки розуміти й аналізувати зміст представлених викладачем мультимедійних засобів, але й самостійно створювати різного виду презентації, з урахуванням аудиторії, яка буде їх сприймати.

Принцип людиноцентризму. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено, що стратегічними напрямами державної політики у сфері освіти повинні стати:реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини [8].

Принцип людиноцентризму В Сухомлинський вважав одним із центральних в освітній діяльності вчителя і трактував його через уміння педагога послуговуватися людинознавством, майстерно, коректно та дуже тонко впливати на душу вихованця. Результатом такого впливу має стати поціновування людини як найвищої суспільної цінності. «Формування справжньої душевної доброти в роки дитинства, отроцтва і ранньої юності – це одна з тих тонких сфер виховання, де майстерність зливається з мистецтвом, з людяним проникненням у духовне життя особистості. Ми ставимо мету виховати особистість, для якої найдорожчим багатством була б людина, найвищою радістю – радість духовного спілкування з нею» [12, 118]. «Людинознавство – це постійне проникнення в складний духовний світ людини, що ніколи не припиняється» [11, 420].

Ми погоджуємося з позицією дослідників Г. Дмитренко, О. Ануфрієвої, В. Кременя, В. Кузьмич, С. Мудрої щодо того, що стрижнем людиноцентризму є самореалізація особистості впродовж життя в усіх сферах життєдіяльності, а місія системи освіти полягає в сприянні цій самореалізації.

Принцип дитиноцентризму. У центрі освітнього процесу в Павлишській школі була дитина. Щоб поставити вихованця в центр освітнього процесу, треба його сприймати таким, яким він є і любити як цілісну особистість з усіма його позитивними і негативними якостями, сильними і слабкими проявами характеру. В. Сухомлинський так писав про ставлення педагога до дитини: «Педагог без любові до дитини – це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [11, 292].

Нового значення дитиноцентризм отримує в наші дні. Так, В. Кремень зазначає: «на перший план виступає принцип дитиноцентризму, але не в значенні уваги до дитини як такої, до дитини абстрактної, узагальненої, що часто проголошувалося і робилося в нас раніше, – а до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками. Це важливо на всіх етапах освітньої діяльності: починаючи від дошкілля і закінчуючи університетом. Потрібно максимально наблизити освіту і виховання дітей до конкретної сутності кожного з них. Варто не формувати дитину під власні копії чи то батьком, чи то матір'ю, чи державою, чи кимось іншим, а розпізнати її єство і плекати особистість на його основі» [4].

Реалізація сучасного трактування принципу дитиноцентризму, а саме: усвідомлення самоцінності дитини, створення оптимальних умов саморозвитку на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності можлива за умови побудови особистісно орієнтованої моделі організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Тісно пов'язаний з принципом дитиноцентризму *принцип гуманізації освітнього процесу*. Він означає, що вихователь зосереджує увагу на дитині як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості і можливості, не форсує її розвитку, спонукає до самостійності, задовольняє базові потреби дитини (в розумінні, визнанні, прийнятті, справедливому ставленні до неї); виробляє індивідуальну програму її розвитку; стимулює свідоме ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвих виборів. Важливими характеристиками гуманності, людяності В. Сухомлинський вважав великодушність і небайдужість. «Як квітка не розквітне без сонця, так людяність неможлива без великодушності. У серце великодушної людини входять чужі біда, страждання, нещастя. Виховання великодушності відточує ту сердечну чуйність до духовного світу інших людей, завдяки якій людина не тільки розуміє, а й відчуває спонукальні мотиви вчинків, поривів,

пристрастей, намірів, бажань. Великодушність – це чудова емоціональна протиотрута від егоїзму, холодної розважливості і обачності, безсердечності, користолюбства [12, 186]. Не уявляв педагог прояв гуманності без щирої і непідробної доброти вихователя, адже добро виховується добром, людяність – людяністю. «Глибоко помиляються ті, хто бачить гуманність в рівному, стриманому тоні вчителя, який підфарбовує свої повчання сиропом доброти. Доброта – це не тон і не спеціально дібрані слова. Справжній вихователь – завжди людина широкого емоційного діапазону, він глибоко переживає і радість, і смуток, і тривогу, і обурення. Якщо діти відчувають в цих людських пристрастях свого наставника правдивість – це і є справжня доброта» [10, 25].

Принцип педагогічного оптимізму. Оптимізм характеризують як життєрадісність, віру в майбутнє, успіх, схильність у всьому бачити хороше. З одного боку цей принципи дозволяє педагогові повірити в кращі сторони особистості дитини і допомогти розвинути саме їх. А з другого – дуже бережно ставитися до дитячого оптимізму. Саме на цьому і наголошував В. Сухомлинський. «Вихователь, буває, сам не розуміючи, що коїть, підрубує коріння оптимізму… Оптимізм – це ніби чарівне кольорове скло, крізь яке навколишній світ здається дитині великим дивом. Дитина не просто бачить і розуміє, вона емоційно оцінює, вона любить, захоплюється, дивується, ненавидить, прагне стати на захист добра проти зла…» [11].

Акмеологічний принцип вимагає від педагога орієнтації освітнього процесу на найвищі морально-духовні досягнення й потенційні можливості вихованця; створення умов для досягнення життєвого успіху особистості, розвитку її індивідуальних здібностей. Велику роль у вихованні духовно-моральних цінностей особистості дитини В. Сухомлинський відводив педагогові, його моральним ідеалам, принципам і переконанням «…необхідно, щоб особистість педагога приваблювала вихованців, надихала їх своєю цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, переконань, морально-естетичних принципів, інтелектуальним багатством, працьовитістю» [12, 197]. «Справжній вихователь той, хто йде до вихованців із своїми яскравими думками, ідеями, переконаннями. Йдеться про духовні потреби вчителя виражати себе як особистість, розкривати свій внутрішній світ перед людьми» [12, 198]. Процес виховання педагог-гуманіст розумів як єдність духовного життя вихователя і вихованців «Я глибоко переконаний, що найбільш точним визначенням було б наступне: процес виховання виражається в єдності духовного життя вихователя і вихованців – в єдності їх ідеалів, прагнень, інтересів, думок, переживань» [10, 15].

Отже, проблема розробки принципів професійної підготовки фахівців для освітньої галузі є актуальною. Сьогодні існує чимало принципів навчання і виховання. Їх розмаїття, з одного боку, засвідчує невпинний розвиток науки, а з другого – унеможливлює створення єдиної класифікації. Осучаснення тлумачення деяких принципів є адекватною реакцією на зміни, які відбуваються в освіті. Проте використання ідей гуманної педагогіки В. Сухомлинського зробить багатшим і багатограннішим трактування існуючих і новостворених принципів, що, в свою чергу, уможливить покращення процесу професійної підготовки у закладах вищої освіти, зокрема магістрів спеціальності «Дошкільна освіта». Подальші розвідки стосуватимуться вивчення методологічних підходів до процесуформування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Берека В.Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. 581 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія і практика : монографія; за ред. І. В. Соколової. Маріуполь: МДУ, 2017 372 с.
4. Кремень В.Г. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін // Щоденна всеукраїнська газета «День». № 210(3130). 19 листопада, 2009. С. 1–6.
5. Листопад О.А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.04, 13.00.08 / Держ. заклад «Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2016. 529 с.
6. Ляпунова В. А. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах : дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.04, 13.00.08 / Мелітопольський держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького. Мелітополь, 2017. 490 с.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник 5-те видання, доповнене й перероблене. К., 2007. 656 с., С. 254.
8. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України № 344/-2013 від 25.06.13 року. URL: http://osvita.ua/legislation/other/36322/(дата звернення: 29.10.2018).
9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. К. : Рад. шк., 1988. 272 с.

10. Сухомлинський В. А. О воспитании (сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик). Изд. 2-е. М., Политиздат, 1975. 272 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 5. Статті. К. : Радянська школа, 1977. 639 с.
12. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності. Вид. Радянська школа, 1966. 232 с.
13. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник. К.: Либідь, 2003. 560 с.

References

1. Bereka, V. Y. (2008). Teorety`ko-metody`chni osnovy` faxovoyi pidgotovky` magistriv z menedzhmentu osvity` [Theoretical and methodical bases of masters' professional training of education management]. Doctor'sthesis, PedIntadult education and training. NAPS ofUkraine. Kiev, 581p. [in Ukrainian].
2. The Great Explanatory Dictionary of the modern Ukrainian language (2005), [Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoj iukrainskoj imovy]; ed. V. T. Busel, Perun, Kyiv, 1728 p. [in Ukrainian].
3. Zadorozhna-Kniahnytska, L. V. (2017) Deontologichna pidgotovka menedzherivosvity` v universy`tetax: teoriya i prakty`ka [Deontological training of education managersin the universities: theory and practice: monograph]. Mariupol: MSU, 372 [Pro «Dy`ty`nocentry`zm», abo Chomu osvita Ukrayiny` potrebuye strukturny`x zmin [About «child-centrism», or Why the education of Ukrain er equire sthe structural changes]; ed. Den № 210 (3130), pp. 1-6. [in Ukrainian].
4. Kremen, V. H. (2009) Pro «Dy`ty`nocentry`zm», abo Chomu osvita Ukrayiny` potrebuye strukturny`xzmin [About «childcentrism», or Why the education o fUkraine requiresthestructural changes]; ed. Den № 210 (3130), pp. 1-6. [inUkrainian].
5. Lystopad, O. A. (2016). Teorety`ko-metodologichni zasady` formuvannya profesijno-tvorchogo potencialu majbutnix vy`xovateliv doshkil`ny`x navchal`ny`x zakladiv [Theoretical and methodological principles of formation of professional creative potential off uture educators of preschool educational institutions] Doctor'sthesis, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa, 529 p. [in Ukrainian].
6. Liapunova, V. A. (2017) Teorety`chni i metody`chnizasady` profesijnoyi pidgotovky` majbutnix vy`xovateliv do formuvannya tolerantnosti ditej u doshkil`ny`x navchal`ny`x zakladax [Theoretical and methodical bases of professional training of future teachers to the formation of tolerance of children in preschool educational in stitutions] Doctor's the sis, Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytskyi, Melitopol, 490 p. [in Ukrainian].
7. Moiseiuk, N. Y. (2007) Pedagogika. Navchal`ny`j posibny`k [Pedagogy: Textbook for Students of Higher Educational Institutions] K. : 2007. 656 p. – P. 254. [in Ukrainian].
8. Pronacional`nu strategiyu rozvy`tku osvity` v Ukrayinina period do 2021 roku. Ukaz Prezy`denta Ukrayiny` # 344/2013 vid 25.06.13 roku. [Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021: A Decree of the President of Ukraine№ 344/2013 from 25.06.13yr.]URL: http://osvita.ua/legislation/other/36322/[in Ukrainian].
9. Sukhomlynskiy, V. A. (1988) Serdce otdayu detyam [I give my heart to children]. K. : 272 p.[in Ukrainian].
10. Sukhomlynskiy, V. A. (1975) Problemy vyhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosty [The problems of educationof a fully developed personality]. K. : 272 p.[in Ukrainian].
11. Sukhomlynskiy, V. A. (1977) Vy`branitvory` [Selectedworks] K.: 639 p.[in Ukrainian].
12. Sukhomlynskiy, V. A. (1966) Moral`ni zapovidi dy`ty`nstva i yunosti [Moral command ments of child hoodand youth]. Ed. Soviet School. 232 p.[in Ukrainian].
13. Yahupov, V. V. (2203) Pedagogika: navch. posibny`k. [Pedagogy: Textbook for Students of Higher Educational Institutions]. Ed. Lybid, 560 p. [in Ukrainian].

Загородняя Л. Принципы формирования готовности магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования

В статье представлен анализ исследований, посвященных проблеме принципов обучения и принципов профессиональной подготовки магистров и специалистов в целом для образовательной области. На основании проведенного анализа выделено три группы принципов формирования готовности магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, а именно: методологические и общедидактические, специальные и специфические. В краткой характеристике некоторых принципов использованы взгляды В. Сухомлинского.

Ключевые слова: принципы, готовность магистров, качество дошкольного образования, образовательный процесс в учреждении дошкольного образования, педагогические взгляды В. Сухомлинского.

Zahorodnia L. Principles of master's readiness formation to ensuring of the educational process quality in the preschool institutions

The quality of Ukrainian education is an an urgent issue of our time, which is primarily due to the European integration processes. There is an obvious interrelationship between the quality of higher education and preschool education after all, the quality of preschool education depends on the quality of training in institutions of higher education. A prominent place in the researches devoted to the specialists' training takes the development of principles. Their selection and content we carried out taking into account the achievements of the pedagogical heritage of VasylSukhomlynskyi. Summarizing the results of these scientists' works, we highlight a set of principles of Masters' readiness formation to the educational process quality ensuring in the preschool institutions: 1) methodological and general didactic principles: scientific character, clarity, motivation, integrity, availability, activity of the individual; special principles: humanization, of human-centered, student- centered, creativity, dialogic, adragogical; specific principles, according to which we realise the purpose of Masters' training to ensuring of the educational process quality in the preschool institutions: focus on the creation of high-quality educational environment; focus on the quality of the teaching staff professionalism; focus on the quality of the educational process' results; focus on their own self-development as a future Methodists or Directors of the preschool institutions. Using of a set of principles will contribute to the effective Masters' readiness formation to ensuring the educational process quality in the preschool institutions.

Key words: principles, the masters' readiness, preschool education quality, the educational process in the preschool institutions, pedagogical views of V. Sukhomlynskyi.

УДК: 378

Світлана ЗАСКАЛЄТА

доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена проблемі організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. Визначено протиріччя між вимогами до сучасного фахівця та рівнем його готовності до професійної діяльності. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є удосконалення організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. Визначено важливу роль самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: організація, пізнавальна діяльність, самостійна пізнавальна діяльність, професійна діяльність, модернізація.

Однією з умов успішної професійної діяльності фахівця є володіння щонайменше однією з іноземних мов як засобом професійно-орієнтованого міжкультурного спілкування. За цих умов актуалізується питання активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів засобами іноземної мови.

На законодавчому рівні окреслені напрями використання іноземних мов здобувачами вищої освіти. В Законі України «Про освіту» зазначається, що у закладах освіти відповідно до освітньої програми можуть викладатися одна або декілька дисциплін двома чи більше мовами – державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу. Визначаються такі сфери використання іноземної мови [5]:

- міжнародне співробітництво у системі освіти;
- участь у міжнародних дослідженнях якості освіти;
- міжнародна академічна мобільність.

Концептуальні засади модернізації професійної підготовки фахівців розкриваються в працях В. П. Андрущенка [1], А. І. Бойка [2], Б. Євтуха [3], В. Журавського [4], В. Г. Кременя [7], Н. Г. Ничкало [8], В. О. Огнев'юка [9], С. О. Сисоєвої [10] та інших.

Активізації вивченню іноземної мови студентами та молодими науковцями сприяють програми двостороннього та багатостороннього міжнародного обміну здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, що передбачають [5]:

- реалізацію права учасників освітнього процесу на міжнародну академічну мобільність;
- розроблення спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами освіти, науковими установами, організаціями;
- залучення іноземців до навчання та викладання в закладах освіти України.

Варто зазначити, що у Концепції організації підготовки магістрів в Україні (наказ № 99 від 1002.1010 р.) визначено низку умов для вступу до магістратури, серед яких є наявність одного з міжнародних сертифікатів про знання іноземної мови з встановленою вищим навчальним закладом мінімальною оцінкою (на перехідний етап замість сертифікату припускається вступне випробування з іноземної мови, що вже передбачено Умовами прийому до вищих навчальних закладів, затвердженими наказом МОН України від 18 вересня 2009 року № 873) [6].

Суперечність між вимогами, що ставляться перед фахівцем у сучасних умовах, і рівнем готовності студентів до професійної діяльності, між потребою у фахівцях, які володіють іноземною мовою та можливостями закладу освіти задовольнити цю потребу, вимагає якісно нових взаємовідносин між суб'єктами педагогічної діяльності.

Отже, професійна підготовка фахівця, здатного самостійно і творчо працювати у сучасних умовах, бути конкурентноспроможним на міжнародному ринку праці, що передбачає володіння іноземною мовою, є головною метою педагогічного процесу. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є організація самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови.

Мета статті. Одним із засобів вирішення зазначених суперечностей є удосконалення організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови.

Розуміння суті самостійної пізнавальної діяльності, терміну «організація» дає можливість сформулювати визначення поняття «організація самостійної пізнавальної діяльності студентів»,

як система спільних дій викладача і студента, яка спрямована на реалізацію пізнавального циклу кожного студента, в процесі якого активну детермінуючу роль виконують студенти [6].

У даному визначенні поєднано системний підхід щодо організації самостійної пізнавальної діяльності студентів зі специфікою останньої, конкретна мета і завдання, які ставляться перед студентами на заняттях з іноземної мови, з їх індивідуальними можливостями.

Аналіз ефективності організації навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови, дає підстави констатувати, що традиційні методи навчання не дають задовільних результатів і не завжди стимулюють самостійність, активність і творчість. У процесі аналізу джерел серед інших показників визначалась частота постановки питань про [6]:

- необхідність удосконалення організації самостійної пізнавальної діяльності студентів;
- посилення творчого компоненту навчального процесу;
- розширення тематики та підвищення якості науково-дослідної роботи студентів;
- переведення студентів на індивідуальний навчальний план;
- виявлення талановитих студентів;
- удосконалення організації, управління, контролю і оцінки самостійної роботи студентів.

Самостійна пізнавальна діяльність студентів активізується у процесі вивчення навчальних дисциплін. Однак сформованість знань, умінь та навичок з предмета, що вивчається як самостійний компонент пізнавальної діяльності, визначено відносно недавно. Сфера реалізації пізнавальної активності – навчальна діяльність на занятті з певного предмету, у процесі викладання якого педагог її формує.

В основі організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови лежить система мотивів. Ця система виходить із пізнавальної потреби. Остання – це суб'єктивне відображення об'єктивної потреби суспільства в знаннях, потреби людини у функціонуванні тих сторін психіки, завдяки яким відбувається пізнання (М. І. Дяченко, Л. О. Кандибович).

Потреба в знаннях, в пізнанні дійсності, яка оточує – є однією з основних духовних або культурних потреб (М. О. Голубєва).

Для визначення мотивів вивчення іноземної мови важливо, насамперед, встановити, яким потребам може відповідати засвоєння іноземної мови. Серед цих потреб можна виділити такі:

- потреба комунікації в іншомовному середовищі;
- потреба комунікації у професійному середовищі;
- потреба в отриманні інформації;
- потреба у більш глибокому пізнанні дійсності;
- потреба в естетичному переживанні образного та понятійного багатства слова.

Важливим резервом розвитку самостійності і активності студентів є урахування особливостей самої самостійної пізнавальної діяльності на заняттях з іноземної мови в залежності від обраної спеціальності. Врахування характерних особливостей пізнавальної діяльності студентів конкретної спеціальності дозволяє виявити додаткові засоби формування у студентів активного і творчого підходу як до їх професійної підготовки, так і до вивчення іноземної мови.

В основі курсу іноземної мови лежать такі положення [6]:

- оволодіння іноземною мовою є одним із важливіших компонентів професійно підготовки сучасного фахівця;
- професійно орієнтований характер курсу іноземної мови, тому його завдання визначаються, в першу чергу, комунікативними та професійними потребами фахівців відповідного профілю;
- студент і викладач є активними учасниками навчального процесу;
- студент є не тільки об'єктом навчання, але й його суб'єктом, і тому має право самостійно вирішувати ряд питань: включення до свого індивідуального плану факультативного курсу з іноземної мови, вибір матеріалів для самостійної роботи та ін.

У методичному плані активізація самостійної роботи пов'язана з культурою навчальної діяльності студентів, культурою їх розумової праці. Самостійна робота є особливою формою пізнавальної діяльності, ступінь удосконалення якої залежить від рівня культури розумової праці. Отже, для ефективності управління самостійною роботою студентів питання підвищення культури їх розумової праці має особливе значення. Рівень останньої обумовлює, значною мірою, успішність самостійної пізнавальної діяльності студентів, покращення якості їх підготовки у процесі самостійної роботи. З метою допомоги студентам оволодіти прийомами навчальної праці можливе впровадження спеціального курсу «Самостійна робота студентів».

Шляхи активізації самостійної пізнавальної діяльності студенів на заняттях з іноземної мови [6]:

- розробка системи різнорівневих завдань для самостійної роботи, в основу якої закладено зміну характеру пізнавального

завдання від репродуктивного до творчого;
- удосконалення змісту завдань і, водночас, збільшення частини самостійного пізнання студента у процесі його пізнавальної діяльності;
- мотиваційне зближення процесу виконання пізнавального завдання з самоосвітньою діяльністю;
- зменшення керування з боку викладача самостійною роботою студента.

У результаті переходу студента до системи завдань, що ускладнюються, формуються його вміння вирішувати навчальні завдання, змінюється характер взаємодії викладача зі студентом, підвищується рівень організації їх самостійної пізнавальної діяльності.

Комплекс заходів щодо організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови дозволяє [6]:
- забезпечити наступність аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів;
- активізувати самостійну роботу студентів;
- максимально звільнити викладача, що дозволяє виділити час для консультативної роботи;
- проводити диференціацію та індивідуалізацію;
- навчити студентів організовувати пізнавальну діяльність;
- ефективніше управляти процесом навчання в цілому за рахунок додаткового прямого та зворотного зв'язку.

Отже, наукова проблема активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови, її ролі у модернізації вищої школи має пріоритетне значення, відноситься до фундаментальних наукових досліджень, оскільки її вирішення закладає фундаментальні основи у забезпеченні розвитку соціально-економічної системи суспільства. Ефективність самостійної пізнавальної діяльності студентів зумовлена її організацією. Організація – динамічний процес, в кому є діяльність студента, керування викладача, де створюються відповідні взаємовідношення. В основі організації ефективного навчального процесу повинен бути принцип активності і самостійності в навчанні студента.

Загальноорганізаційні вміння студентів слід розвивати. Ефективність організації пізнавальної діяльності студентів визначається рівнем особистої готовності студента до оволодіння знаннями. Потрібна диференціація рівнів особистої готовності студентів до оволодіння знаннями та врахування дидактичних умов і відношень, які формуються між викладачем і студентом та індивідуальних здібностей і інтересів студентів.

Комплексний характер організаційних заходів щодо організації самостійної пізнавальної діяльності студентів передбачає визначення основних за своїм розвиваючим значенням прийомів. До них можна віднести такі:
- використання викладачем методичних прийомів щодо організації самостійної роботи студентів на заняттях з іноземної мови;
- організація ситуацій колективного вирішення завдань, дискусія та обговорення результатів;
- проведення на початковому етапі навчання у закладі вищої освіти циклу навчальних занять за спеціально розробленим курсом «організація самостійної робот студентів»;
- розробка критеріїв ефективності організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Модернізація освіти: політика і практика // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С.12-15.
2. Бойко А.І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз. – К.: знання України, 2009.- 379 с.
3. Євтух Б. Модернізація вищої школи // Педагогічна газета. – 2002.-№4. – С.2.
4. В. Журавський Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу // Освіта України. – 2004.- №16. – С.1-2.
5. Закон України "Про освіту". Електронний ресурс. Режим доступу: https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/
6. Заскалєта С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов). Автореферат дисс. кандидата пед.наук.: 13.00.04 / ІПППО АПН України. – К., 2000. – 20 с.
7. Концепція організації підготовки магістрів в Україні (наказ № 99 від 1002.1010 р.). Електронний ресурс. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6670/
8. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень.- К. : Грамота. 2007. – 576 с.
9. Ничкало Н.Г. Ринок праці і проблема модернізації підготовки кваліфікованих ратників // Професійно-технічна освіта. – 2004. – №1. С.4-12.
10. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. Огнев'юк // Шлях освіти. – № 2. – 2009. – С. 2 – 6.
11. Сисоєва С.О. Освіта в сучасному світі // Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти : матер. Всеукр.наук.-практ.конф., 15 груд. 2010 р. – К. : Київ. ун.-т ім.. Б.Грінченка, 2010. – 192 с.

References

1. Andrushchenko V.P. Modernizatsiia osvity: polityka i praktyka [Modern Studies: Politics and Practice] // Pedahohika i psykholohiia. – 2002. – №3.- PP.12-15. [in Ukrainian]
2. Boiko A.I. Filosofiia modernizatsii osvity v systemi rynkovykh transformatsii: svitohliadno-filosofskyi analiz [Philosophy of modern art in the system of transformations: philosophical analysis]. – K.: znannia Ukrainy, 2009.- 379 p. [in Ukrainian]
3. Yevtukh B. Modernizatsiia vyshchoi shkoly [Modernization of Higher School Education] // Pedahohichna hazeta. – 2002.- №4. – P.2. [in Ukrainian]
4. Zhuravskyi V. Problemy modernizatsii osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu [Problems of Modernization of Ukraine in the Context of the Bologna Process] // Osvita Ukrainy. – 2004.- №16. – S.1-2. [in Ukrainian]
5. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "About Education"]. Electronic resource. Access mode: https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/ [in Ukrainian]
6. Zaskalieta S.H. Orhanizatsiia samostiinoi piznavalnoi diialnosti studentiv silskohospodarskoho instytutu (za materialamy vyvchennia inozemnykh mov) [Organizational self-sustaining activities of students of the institute (on the materials of foreign language study)] Avtoreferat dyss. kandydata ped.nauk. [Abstract of Diss. Candidate of Pedagogical Sciences]: 13.00.04 / IPPPO APN Ukrainy. – K., 2000.- 20 p. [in Ukrainian]
7. Kontseptsiia orhanizatsii pidhotovky mahistriv v Ukraini [Concepts of the Organizing of Masters Education in Ukraine] (nakaz № 99 vid 1002.1010 r.). Electronic resource. Access mode: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6670/ [in Ukrainian]
8. Kremen V.H. Filosofiia natsionalnoi idei. Liudyna. Osvita. Sotsium [Philosophy of national ideology. People. Education. Society] / V.H. Kremen.- K. : Hramota. 2007. – 576 p. [in Ukrainian]
9. Nychkalo N.H. Rynok pratsi i problema modernizatsii pidhotovky kvalifikovanykh ratnykiv [Labour market and the problem of modernizing the preparation of various warriors] // Profesiino-tekhnichna osvita. – 2004. – №1. PP.4-12. [in Ukrainian]
10. Ohneviuk V.O. Filosofiia osvity v strukturi naukovykh doslidzhen fenomenu osvity [Philosophy of education in the structure of scientific research of the phenomenon of education] / V. Ohneviuk // Shliakh osvity. – № 2. – 2009. – PP. 2 – 6. [in Ukrainian]
11. Sysoieva S.O. Osvita v suchasnomu sviti // Osvitolohiia – naukovyi napriam intehrovanoho piznannia osvity [Education in the modern world // Education – scientific direction of integrated knowledge of education] : mater. Vseukr.nauk.-prakt. konf., 15 hrud. 2010 r. – K. : Kyiv. un.-t im.. B. Hrinchenka, 2010. – 192 p. [in Ukrainian]

Заскалета С. Г. Организация самостотельной познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку

Статья посвящена проблеме организации смостоятельной познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку. Определены противоречия между требованиями к современному специалисту та уровнем его готовності к профессиональной деятельности. Одним из путей решения этой проблемы авторы видят в усовершенствовании организации самостоятельной познавательной детельности студентов на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: организация, познавательная детельность, самостоятельная познавательная деятельность, профессиональная деятельность, модернизация.

Zaskaleta S. H. Organiation of independent cognitive activity of stdents in foreign language classes

The article is devoted to the problem of organization of independent cognitive activity of students in foreign language classes. The contradiction between the requirements for a modern specialist and his level of readiness for professional activity is determined. One of the ways of solving this problem is to improve the organization of independent cognitive activity of students in classes with a foreign language. The important role of independent cognitive activity of students in foreign language classes is determined.

Key words: organization, cognitive activity, independent cognitive activity, professional activity, modernization.

УДК 378:37.036

Анжеліка ІВЕРШИНЬ

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Одеса, Україна)
e-mail: i.vershina@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається поняття суб'єктності студентів майбутніх вихователів як необхідного компонента їх художньо-творчого розвитку. Аналізуються поняття «суб'єкт», «суб'єктність». Висвітлено умови розвитку суб'єктності майбутніх вихователів у художній діяльності: полілог, діалогічне спілкування, ситуація успіху. У статті подано методи, яки було використано у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі художнього сприйняття на заняттях з образотворчого мистецтва.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, художньо-творча діяльність.

У сучасну епоху центральною проблемою наукового пізнання стає людська особистість, її життєві сенси, духовні потреби, способи самореалізації, прагнення до самоудосконалення, гуманістичні цінності. Сучасні тенденції не можуть не впливати на систему освіти.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що процеси оновлення освіти пов'язуються з її гуманістичною спрямованістю: надання освітою реальних можливостей для становлення кожної окремої людини як повноцінного суб'єкта діяльності; як вільного і самостійного члена соціуму; здобуття необхідних професійних знань і навичок; створення умов для успішної адаптації у соціальному середовищі як громадянина і професіонала.

Під терміном «гуманізація освіти» розуміється «орієнтація процесу навчання на розвиток і саморозвиток особистості, на пріоритети загальнолюдських цінностей, на оптимізацію взаємодії людини і соціуму. Гуманізація освіти націлена на створення таких форм змісту і методів навчання і виховання, які забезпечують ефективне розкриття індивідуальності особистості, її пізнавальних інтересів, особистісних якостей; на створення таких умов, при яких вона захоче вчитися», – зазначено у словнику [9].

Найбільш вагомий внесок у розвиток теорії і практики гуманістичного виховання у вітчизняній педагогіці належить В.Сухомлинському. Підґрунттям його педагогічної системи є ідея про те, що гуманне суспільство створюється гуманними людьми і виховувати таких людей можна лише гуманними методами шляхом гуманізації освітнього процесу [12].

Проте, на сьогоднішній день існують певні протиріччя між спрямованістю педагогічного процесу на гуманізацію і інноватику в освіті і традиційною системою, для якої є характерним засвоєння знань на репродуктивній основі; між необхідністю здійснення особистісного підходу і низьким рівнем суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів; між суспільною потребою у такій системі виховання, яка забезпечувала б гідність і свободу особистості і недостатньою розробленістю методичної бази для її здійснення у навчальному процесі [4].

Для реалізації цих завдань сучасні вчені пропонують різні концептуальні підходи. Так, Е. Бондаревській запропоновано особистісно-орієнтований підхід; О. Газман, С. Кульневіч, К. Серіков, Н. Алексєєв розробляють ідеї гуманізації в особистісно-орієнтованій моделі; І.Якиманська, А. Плігин в суб'єктно-особистісній моделі педагогічної взаімодії.

Аналіз цих моделей дозволяє виокремити основні аспекти гуманізації освіти: індивідуально-творчий розвиток особистості; розвиток творчих можливостей суб'єктів педагогічної взаємодії; утвердження суб'єкт – суб'єктних стосунків. За цими моделями особистість розуміється як мета і чинник освітнього процесу, в якому створюються сприятливі умови для реалізації і, відповідно, розвитку особистісних якостей суб'єктів [1, 3, 4, 8, 11, 15].

У зв'язку з цим виникає потреба у розгляді понять «суб'єкт» і «суб'єктність», умов розвитку суб'єктності студентів майбутніх вихователів у художній діяльності, що є метою статті.

Проблематику суб'єкта діяльності і феномену суб'єктності розробляли С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, А. Брушлінський, В. Давидов, В. Слободчиков, Е. Ісаєв, В. Кудрявцев, В. Лазарев, В. Зінченко, В. Петровський, А. Венгер і

ін.). Суб'єкт характеризується як людина, здібна до довільної і опосередкованої поведінки, творчості, рефлексії і самостійності, проектування розвитку власних здібностей [10].

За дослідженнями С. Рубінштейна, «суб'єктність» — це властивість особистості, що виявляється в ціннісно-смисловій самоорганізації дій і усвідомленої саморегуляції, змінює себе і навколишню дійсність за допомогою активно перетворюючої діяльності. Тому суб'єктність виявляється лише в діяльності суб'єкта [10].

А. Асмолов, О. Леонтьєв, В. Петровський, А. Петровський вказують, що суб'єктність обумовлює причинність індивіда в його взаєминах зі світом, дозволяє будувати вітальні (у широкому сенсі) контакти зі світом, творити і перетворювати своє життя (стратегію життя), суб'єктність – це вищий рівень активності, цілісності, автономності особистості (В. Петровський, К. Абульханова, І. Слободчиков, Е. Ісаєв) [1, 13].

Таким чином, суб'єктність – це цілісна характеристика людини, визначальна його здатність бути активним і самостійним, усвідомлювати мотиви, прогнозувати, аналізувати і коректувати свою діяльність.

Теоретичний аналіз дозволяє нам зробити висновки про те, що суб'єктність студента виявляється у різних сферах: навчальний діяльності, спілкуванні, самопізнанні, рефлексії. Комплекс якостей суб'єкта обіймає активність, самосвідомість, самореалізацію, самостійність, адекватну самооцінку, відповідальність, ініціативність, творчу активність.

Суб'єктність особистості студента виявляється в наявності у нього високого рівня самосвідомості, спілкування, діяльності, що визначає його активність і відвертість соціальним контактам, емпатійність, рефлексивність, самостійність, ініціативність у діяльності і спілкуванні. Суб'єктність характеризує рівень продуктивності і успішності, що досягається студентами у різних видах діяльності [13].

Розглядаючи суб'єктність студентів майбутніх вихователів ми дійшли висновку, що суб'єктність – це багатогранний феномен, який обумовлений впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, що допомагає успішно опановувати різноманітні види і форми навчально-професійної діяльності, формувати гармонійні стосунки з навколишнім світом; дозволяє активно реалізовувати себе у різних видах діяльності.

Розглянемо умови розвитку суб'єктності студентів майбутніх вихователів у педагогічному процесі вишу. Як відзначає С. Кашлєв [5], перш за все, у педагогічному процесі сучасного вишу необхідний полілог, який передбачає право кожного на індивідуальну точку зору. Другою умовою, за думкою вченого, є організація діалогічного спілкування викладача і студентів, в якому студент виявляется повноправним учасником зі своїми поглядами на самовизначення, самореалізацію, перспективами особистісного розвитку.

Третьою умовою визнаний процес «організації сенсотворчості студентів як усвідомленій діяльності по створенню суб'єктами цього процесу нового змісту, рефлексія явищ дійсності, своїй діяльності, взаємодії з іншими з позицій своєї індивідуальності». Також сенсотворчість розуміється як інтелектуальна творча діяльність, що передбачає здійснення розумової діяльності, виконання різних розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, абстрагування, конкретизація, категоризація) [5].

Четверта умова – створення ситуації успіху. Ця умова передбачає створення спектру позитивних емоцій від самого освітнього процесу і його результатів.

Особливе місце у системі педагогічних умов розвитку суб'єктності студента належить організації його діяльності, рефлексії, оцінка свого розвитку, його результативності, шляхом самоспостереження, самоаналізу.

У контексті попередніх роздумів відносно розвитку суб'єктності студентів майбутніх вихователів цінним для нашого дослідження е висновок А. Мелік-Пашаєва, що художня творчість – це один з видів людської творчості взагалі як створення самого себе при особливому, цілісному відношенні до світу [13]. Мистецтво покликано розвивати кращі людські якості, це джерело пізнання та осягнення кращих духовних надбань людства. На нашу думку, саме художньо-творча діяльність, у процесі якої відбувається реалізація власної індивідуальності, найбільш сприяє розвитку субъектности студентів майбутніх вихователів.

Для реалізації умов розвитку суб'єктності майбутнього вихователя була створена ситуація «занурення» в атмосферу діалогу з художнім твором, – складною багаторівневою структурою, в якій за допомогою художнього образу відбувається саморозкриття художника. Суб'єкт, який сприймає мистецтво, залучається до процесу спілкування з автором, розкриваючи код художньо-образної мови твору.

Відзначимо, що у процесі спілкування з художнім твором ініціатором діалогу виступає не лише глядач, але і безпосередньо художній образ як спеціально сконструйована знакова модель того або іншого явища. Художник «відкривається» світу в своєму творі, демонструючи людям свої

цінності, відчуття, внутрішню позицію через умовні візуальні знаки, але завдання глядача – стати співучасником процесу творчості разом з митцем. Спілкування з картиною переростає в співтворчу діяльність, де отримуються уміння декодування естетичної інформації (розуміння засобів художньої виразності); формується культура художнього сприйняття. Саме тут відбувається процес, в якому комунікація спонукає особистість до творчої активності: через творчий діалог глядач стає не лише учасником художнього процесу, але і перетворювачем своєї особистості.

Спілкування з художніми образами породжує внутрішні діалоги свідомості і підсвідомості, сприяє розкриттю власного «Я». Однією з умов цього є активність реципієнта, його бажання збагачувати власний духовний простір, уміння вдумуватися і переживати художній зміст твору.

Тому актуально і доречне використання третьої умови – «організація сенсотворчості» [5]. Спілкування з художнім твором відбувається як в емоційному, так і в сенсовому планах, при цьому формуються уміння творчо мислити, аналізувати, порівнювати і узагальнювати; формується досвід естетичної рефлексії. Сенсотворчість розвивається у процесі сприйняття твору при зміні психологічних і естетичних установок, що забезпечують взаємодію свідомості і підсвідомості і їх багаточисельних різновидів (свідомості і самосвідомості, свідомості і переживання, свідомості і емоцій).

При сприйнятті образотворчого мистецтва, застосовуючи метод бесіди, ми організовували широкий полілог, в якому актуалізувався життєвий і естетичний досвід студентів. У системі суб'єкт-суб'єктного підходу як педагог, так і студент були активними учасниками художнього сприйняття, кожен з яких, виходячи з власного життєвого досвіду, виявляв у картині особистісні сенси, обговорював результати пошуку.

Для розвитку суб'єктності у студентів ми використовували різні типи бесід про мистецтво: евристичну бесіду, яка за допомогою спеціальної постановки питань наводить до активізації самостійного мислення і отримання нових знань. Сократичну бесіду, що дозволяє через роздуми прийти до відкриття нових сенсів; навчає вмінню мислити діалектично, уникаючи категоричних висловів, бачити речі і явища у всій їх складності і багатоаспектності. У бесіді про творчість, яка сама по собі є таємницею, має бути якась загадка, здивування, парадокс, творче прозріння. Так, наприклад, на занятті розглядалася картина П. Брейгеля Старшого «Селянський танець», де глибокий філософський сенс закодований. Проте, через «розгадування» візуальних парадоксів і розкодування образів, студенти відкрили для себе складний внутрішній підтекст твору, у якому автор змушує замислитися про цінності людського життя, духовність і пошук гармонії.

У процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії велика роль відводиться педагогові, завданням якого є забезпечення грамотного методичного супроводу процесу спілкування з художнім твором. Адже, формування суб'єктного досвіду відбувається лише при опануванні закономірностей художнього образу, а не спрощених уявлень про нього як засобу ілюстрації життя. Необхідно перейти від безпосереднього споглядання картини до переживання її ідеї; в цьому випадку студент дістає можливість розкрити себе, а його думки і оцінки стають важливим дидактичним матеріалом.

Для розкриття особистісного і творчого потенціалу студентів нами були використані різні методи: метод емоційної драматургії (Д. Кабалевський, Л. Предтечєнська, Е. Абдуллін); метод емоційної дії (Л. Дмітрієва і Н. Чернованенко); метод контрастних зіставлень; метод уподібнення (синестезії) О.Радинової; метод співпереживання (Н. Ветлугина).

У бесіді про мистецтво ми направляли студентів майбутніх вихователів на активізацію емоційного відношення до творів образотворчого мистецтва через заздалегідь продуману режисуру бесіди, проходження її кульмінаційних моментів. Такі прийоми як «емоційний контраст» і «послідовне насичення емоційного тону» знайшли вживання у бесіді про гуманістичну спрямованість творчості Тетяни Яблонської за її картинами: «Хліб», «Літо», «Колиска», «Май», «Життя продовжується».

Метод контрастних зіставлень будувався на системі завдань, в яких порівнювалися контрастні твори одного жанру; картини з однаковими назвами; різні варіанти інтерпретації однієї теми. Студентам було цікаво дослідити розвиток жанру портрет: як реалістичні інтерпретації (Рафаэль Санті «Дама з покривалом», Вермеєр «Дівчина з перлинною сережкою» та ін.), так і портрети у стилі кубізм і фовизм (П. Пікассо «Жінка, що сидить в кріслі», «Майя з лялькою», «Портрет Дори Маар»; О. Ренуар «Портрет Жани Самарі»; А. Матіс «Портрет дружини художника»). За цієї темою виникло багато дискусій, отже не всім студентам зрозуміло, що художник має право виражати своє особисте відношення до натури у той манері, яка йому подобається. Спілкування з картиною не завжди спрощене емоційне «милування», це розумовий процес, де формуються уміння декодування художніх засобів, культура художнього сприйняття.

Особливо теплою і ліричною стала бесіда за темою «Дитячий образ в мистецтві», де кожен із студентів зміг поринути у світ дитинства і дібрати портрети, які, на його думку, відображають психологічний портрет свого дитинства.

Метод уподібнення характеру твору, заснований на синестезії, пов'язаний з вживанням в бесіді різних видів уподібнення прийомам у живопису і музиці, живопису і літератури, живопису і пластичних мистецтв, таких як ритм, композиція, контраст, гармонія, акцентування і ін. Так, наприклад, студентам пропонувалося виділити колірні акценти у пейзажах не лише у творах живопису, але і літератури. Студентами були підібрані приклади прози І. Буніна: «...хорошо прокинутися рожевим росяним ранком, серед матово-зелених хлібів, побачити в далечіні, в блакитній низовині, весело беліюче містечко...»; поезії С.Єсеніна: «Спалахнула зоречка червона / У небі темно-блакитному / Смуга виявилася ясна / У своєму блиску золотому» та ін. Підкріплюючи зорові образи барвистими літературними висловлюваннями, студенти відзначали, що це розширює їх емоційно-чуттєвий досвід, допомагає сприйняттю, налаштовує на співпереживання художньому образу.

Метод, який дає можливість презентувати у бесіді образотворче мистецтво в багатстві його різноманітних зв'язків, – метод створення художнього контексту (Л. Горюнова). За цім методом передбачається синтез з суміжними видами мистецтва, історією, творчим і життєвим досвідом, тобто створення насиченого художньо-педагогічного середовища. При виконанні завдань студенти використовували сучасні інформаційні методи навчання: аудіо-, відео- та інтернет-методи. Студенти готували міні-презентації з запропонованої теми, а також самостійно виконували творчу роботу фарбами, добирали до неї музичний супровід, який відображав настрій твору. Це завдання викликало багато позитивних емоцій, налаштувало студентів на активний пошук, задіяло процес уяви.

За результатами проведеного дослідження було проведено опитування про ефективність становлення суб'єктності студентів майбутніх вихователів за показниками (активність, ініціативність і реалізація своїх здібностей і уподобань, емпатійність, рефлексивність, самостійність у художньо-творчий діяльності). В процесі саморефлексії студентам треба було відзначити, яка із умов надала найбільший вплив на становлення їх суб'єктності. Дані подано у таблиці.

Таблиця – **Результати опитування студентів майбутніх вихователів про ефективність становлення суб'єктності у художньо-творчий діяльності**

	Умови			
Показники	Полілог	Діалогічне спілкування	Організація сенсотворчості	Створення ситуації успіху
Активність	10%	30%	20%	40%
Емпатійність	5%	10%	50%	35%
Самостійність	10%	40%	40%	10%
Рефлексія	10%	10%	45%	35%
Ініціативність	10%	20%	10%	60%

Як ми бачимо з табличних даних, більшість студентів для становлення своєї емпатійності (50%), рефлексії (45%), самостійності (40%) віддала перевагу такій умові як «організація сенсотворчості», коли розширюється художній світогляд; формуються уміння аналізувати художні твори, порівнювати і узагальнювати інформацію, вчитися творчо мислити. Також умова «створення ситуації успіху» вплинула на становлення ініціативності (60%), активності (40%), емпатії (35%) студентів майбутніх вихователів. Однак, як можна побачити з таблиці, створення полілогу не викликало в студентському середовищі активного відгуку – кількісні значення: 10%; 5%. Пріоритет надається діалогічної формі спілкування.

Узагальнюючи результати проведеного в рамках статті дослідження доцільно зробити наступні висновки: по-перше, застосування в освітньому процесі вишу цілеспрямованої роботи з розвитку суб'єктності дозволяє підвищити показники особистісних ріс студентів, яки виявляються у художньо-творчий діяльності. По-друге, запропоновані умови і методи активізують розкриття особистісного і творчого потенціалу студентів у навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 5. С. 5–14.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд-во Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496с.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования// Педагогика, 1997. № 4. С. 11-17.
4. Бондаревская Е. В. Концепция личностно ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. 1999. № 5. С. 41–52.
5. Кашлев С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Мн.: Университетское, 2000. 95с.

6. Красовицкий М. Ю.,Беседа Т. И.,Сердюк А. В. От педагогической науки к практике. Киев: Радянська школа, 1990. 188 с.
7. Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 76-82.
8. Плигин А. А. Личностно ориентированное образование: история и практика. М.: КСП+, 2003. 432 с.
9. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО С.М. Вишнякова, 1999.
10. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб., 2012. 288 с.
11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
12. Сухомлинский В. А. Нравственный идеал молодого поколения. М.: Педагогика, 1963.152с.
13. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основные ступени развития субъективности человека. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: учебное пособие для вузов. М., 412. 2000.
14. Хуторской А. В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М.: Владос-Пресс, 2005. 383 с.
15. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 16–23.

References

1. Abul'khanova, K.A. (2007). Psikhosotsial'nyy i sub"yektnyy podkhody k issledovaniyu lichnosti v usloviyakh sotsial'nykh izmeneniy [Psychosocial and subject approaches to the study of personality in terms of social change]. Psychological Journal (5), 5–14. [in Russian].
2. Amonashvili, Shalva (1996). Razmyshleniya o Gumannoy pedagogike [Reflections on humane pedagogy]. Moscow, Shalvy Amonashvili's Hause, 496. [in Russian].
3. Bondarevskaya, Y.V. (1997). Gumanisticheskaya paradigma lichnostno oriyentirovannogo obrazovaniya [The humanistic paradigm of personality-oriented education], Pedagogika.(4), 11-17. [in Russian].
4. Bondarevskaya,Y. V. (1999). Kontseptsiya lichnostno oriyentirovannogo obrazovaniya i tselostnaya pedagogicheskaya teoriya [The concept of personality-oriented education and holistic pedagogical theory]. Shkola dukhovnosti, (5), 41–52. [in Russian].
5. Kashlev, S. (2000). Sovremennyye tekhnologii pedagogicheskogo protsessa: Posobiye dlya pedagogov [Modern technologies of the pedagogical process: A manual for teachers] Minsk, 95. [in Bilorus].
6. Krasovitskiy, M.Y., Beseda, T.I., Serdyuk, A.B. (1990) Vot pedagogicheskoy nauki k praktike [From pedagogical science to practice]. Kiev: Radyanska School, 188. [in Ukrainian]
7. Melik-Pashayev, A.A. (1998) Ob istochnike sposobnosti cheloveka k khudozhestvennomu tvorchestvu [About the source of a person's ability to artistic creativity]. Questions of psychology, (1), 76-82. [in Russian].
8. Pligin, A.A. (2003) Lichnostno oriyentirovannoye obrazovaniye: istoriya i praktika [Personally oriented education: history and practice]. Moscow, KSP +, 432. [in Russian].
9. Professional'noye obrazovaniye. Slovar'. Klyuchevyye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika. (1999) [Professional education. Vocabulary. Key concepts, terms, actual vocabulary]. Moscow, NMC SPO S.M. 569. [in Russian].
10. Rubinshteyn, S.L. (2012) Bytiye i soznaniye [Being and consciousness]. Sankt Petersburg, 288 . [in Russian].
11. Selevko, G. K. (1998) Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii: uchebnoye posobiye [Modern educational technologies: a tutorial]. Moscow, Public Education, 256.[in Russian].
12. Sukhomlinskiy V.A. (1963) Nravstvennyy ideal molodogo pokoleniya [The moral ideal of the younger generation]. Moscow, Pedagogy, 152. [in Russian].
13. Slobodchikov, V.I., Isayev, Y.I (2000) Osnovnyye stupeni razvitiya sub'yektivnosti cheloveka. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: uchebnoye posobiye dlya vuzov. [The main stages of development of human subjectivity. Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: a textbook for universities] Moscow, 412. [in Russian].
14. Khutorskoye, A.V. (2005) Metodika lichnostno oriyentirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu? [Methods of student-centered learning. How to train everyone in different ways?] Vlados-Press, 383. [in Russian].
15. Yakimanskaya, I.S. (1995) Razrabotka tekhnologii lichnostno oriyentirovannogo obucheniya [Development of a technology of personality-oriented learning]. Psychology issues, (2), 16–23. [in Russian].

Ивершинь А. Г. Педагогические условия становлення субъектности студентов будущих воспитателей в художественно-творческой деятельности.

В статье рассматривается понятие субъектности студентов будущих воспитателей как необходимого компонента их художественно-творческого развития. Анализируются понятия «субъект», «субъектность». Освещены условия развития субъектности будущих воспитателей в художественной деятельности: полилог, диалогическое общение, смыслотворчество, ситуация успеха. В статье представлены методы, которые были использованы в процессе субъект-субъектного взаимодействия в процессе художественного восприятия на занятиях по изобразительному искусству.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъект-субъектное взаимодействие, художественно-творческая деятельность.

Ivershin A. G. Pedagogical conditions of becoming subjectivity of students of future teachers in the artistic and creative activities.

The article considers the development of the personality of students of future tutors from the point of view of a humanistic approach. Analyzed the concepts of the «subject», «subjectivity». The conditions for the development

of the subjectiveness of future educators in artistic activity are described: a wide dialogue (polylogue), dialogical communication, meaning-creation's process, a situation of success. In the process of personal subject interaction, a large role is assigned to the teacher: he must competently use the methods of accompanying the process of perception of a work of art.

For development the personal and creative potential of students, we used various methods: the method of emotional drama, the method of emotional impact, the method of contrast comparisons; assimilation method; empathy method. The method of contrasting comparisons was based on a system of tasks in which contrasting works of the same genre, pictures with the same names, different interpretations of the same theme in different types of art were compared. In a conversation about art, a method of assimilation was used, which is associated with the search for common characteristics of various types in painting and music, painting and literature, painting and plastic arts.

We used the method of creating an artistic environment, which involves the study of the role of various types of art in history, religion, the formation of creative and life experience.

Key words: subject, subjectness, subject-subject interaction, artistic and creative activity.

УДК 378.011.3-051:78.071.2

Юань Кай

аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування, Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
e-mail: yankai2017@ukr.net

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У КОНТЕКСТІ РЕГУЛЯТИВНО-ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА

Стаття присвячена обґрунтуванню методичних аспектів формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в контексті регулятивно-емоційного компонента. Автором розглядаються питання регуляції емоційного стану студентів під час публічних виступів, проблемиподолання стресів та корекція сценічної поведінки.

З позиції визначеного компонента формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики пропонуються використаннянетрадиційних методів:візуалізації, «закладання думок» та ствердження, медитативні техніки.

Ключові слова: вчитель музики, виконавська стабільність,регулятивно-емоційний компонент, методи формування.

Модернізація мистецької освіти в умовах нинішньої трансформації суспільства передбачає внесення певних змін у процес навчання майбутніх учителів музики з метою досягнення більш високого рівня їх фахової підготовки.

Сутність сучасної підготовки майбутнього вчителя музики полягає у комплексному підході до вирішення завдань мистецької освіти у нових соціально-економічних умовах. Реалізація педагогічного аспекту цього підходу пов'язано з обґрунтуванням цілісної системи загальнонаукових, спеціальних знань і встановленням взаємозв'язку людини як суб'єкта діяльності. Змістовне оновлення мистецького навчання в сучасних умовах передбачає першочерговість впровадження таких напрямів як: забезпечення гуманістичних основ осягнення мистецтва; опора на національні засади художнього розвитку особистості; актуалізація особистісно-соціальних підходів до навчання студентів; орієнтація системи мистецького навчання на взаємодію рівноправних його компонентів (досягнення професійно-фахової компетентності випускників, створення поліхудожнього контексту фахового мистецького навчання та забезпечення його культуровідповідності); дотримання оптимального балансу між трьома основними сферами навчальної діяльності студентів: пізнавальною, оцінювальною, творчою.

Фахова підготовка вчителя музики в сучасному науковому просторі знайшла відображення в роботах Е. Абдулліна, Ю. Алієва, О. Апраксіної, Л. Арчажникової, Л. Бєзбородової, Н. Гузій, А. Козир, С. Мартиненко, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Ципіна,

В. Шульгіної, О. Щолокової тощо. Професія вчителя музики, наголошують педагоги-музиканти, за своєю сутністю є творчою і ґрунтується на діалектичній взаємодії творчості та художнього пізнання. Саме тому актуальності набуває проблема вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів музики до виконавської діяльності, оскільки вона є найвагомішою складовою музично-педагогічної діяльності.

Виконавська діяльність майбутнього вчителя музики характеризується як багатоаспектна та складноорганізована структура. Досліджуючи питання виконавської діяльності такі вчені як Л. Бочкарьов, Ю. Лисюк, Ю. Цигарелли, Н. Щетинська, Д. Юник та інші розглядають проблематику деяких аспектів, які можна характеризувати як стійкість, саморегуляцію, надійність виконання. У руслі характеристики виконавської діяльності з точки зору компонентної структури, одним з провідних у формуванні виконавської стабільності майбутніх учителів музики ми вважаємо регулятивно-емоційний компонент.

Метою цієї статті є обґрунтування методичних аспектів формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в контексті регулятивно-емоційного компонента.

Не підлягають сумніву такі характеристики особистості майбутнього вчителя музики як здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, які провокують емоційний зрив та негативно відбиваються на виконавстві. Педагогічний оптимізм, впевненість у собі як в учителі, відсутність страху перед дітьми та емоційного напруження, уміння володіти собою, наявність вольових властивостей особистості (цілеспрямованість, самовладання, рішучість), якості, що характеризують психологічну стійкість у педагогічній діяльності, в основі якої позитивне емоційне ставлення до себе, учнів, праці [6]. Саморегуляція музиканта-виконавця трактується вченими як усвідомлена довільна активність суб'єкта музично-виконавської діяльності, яка спрямована на адаптацію до фахової діяльності і реалізується через психічні властивості та особистісні якості музиканта, що проявляються в умінні контролювати свої емоції та поведінку [9], як цілісне особистісне утворення, сутність якого розкривається у взаємодії: духовних потреб та інтересів особистості, особистісно-смислового наповнення музично-педагогічної діяльності, тезаурус знань, що дає змогу побудувати індивідуальну стратегію саморегулювання у музично-педагогічній взаємодії, системи умінь та навичок самостійного регулювання психічного стану, поведінки, діяльності та внутрішнього світу [4].

Самостійність, ініціативність, активність, відповідальність, наполегливість, гнучкість, впевненість у власних силах, суттєвим чином визначають успішність у оволодінні та здійсненні будь-яких видів діяльності, виконавської в тому числі. Такі особистісні риси, що є одночасно й регуляторно-особистісними якостями і визначають стильові особливості саморегуляції особистості. За Ю. Цагареллі [8], структура важливих якостей музиканта-виконавця, включає: виконавську техніку, надійність музиканта-виконавця під час концертного виконання та артистизм. Виконавська техніка складається з таких складових як м'язова сила, витривалість, швидкість рухів, міжм'язова та сенсомоторна координація, рухова пам'ять. Компонентами надійності є: саморегуляція, перешкодостійкість, стабільність та підготовленість.

Можна стверджувати, що індивідуальні особливості розвитку регуляторних процесів, набувають великого значення в характеристиці розвиненості системи саморегуляції особистості в цілому. Саморегуляція виконавця на сцені залежить від рівня емоційної реакції. Психофізіологічна сфера виконавців під час сценічного виконавства може виявляти, в яку стресову ситуацію потрапляє особистість і від того створюється емоціогенна ситуація. На думку Д. Юника, «оцінюючи таку ситуацію визначається спроможність музикантів до адекватної «відповіді» на дію цих стресорів….виникає «ефект дистресу», що порушує злагодженість відтворення виконавських дій. Їх реальне чи потенційне незадоволення дезорганізовує сценічну поведінку» [10, 136]. Емоції впливають на сценічну поведінку виконавців та результат виконавства, які залежать наскільки розвинена емоційна сфера виконавства, які емоції відчував виконавець на попередніх виступах. Вони генералізуються, перетворюючись в певні види емоційних подразників і мають вплив і на наступні виступи. Підвищена схильність до сприймання певного виду емоційних подразників сприймається виконавцем емоціогенною ситуацією, яка не буває статичною. Виділяються такі передконцертні та концертні емоції музикантів-виконавців: у підтримці потрібного рівня активності дій під час формування процесуальної мотивації; у наданні емоційного змісту музичним уявленням під час засвоєння матеріалу та його відтворення на естраді; у посиленні динамізму передачі інформації слухачам засобами відповідної емоційно-виразної реакції [10].

Ми поділяємо думку Ю. Літвіненка, що на успішне виконання музичних творів (фортепіанних,

вокальних, хорових, тощо) впливає уміння оволодіння спеціальними прийомами – технікою психічної саморегуляції. У своєму дослідженні вчений доводить, що сценічне хвилювання перед публічним виступом може бути в різних співвідношеннях та пропорціях та набуває як негативних, так і позитивних чинників. У разі негативного впливу – це страх, паніка, апатія, невпевненість у власних силах, відсутність волі, з позитивного боку – піднесення, радісне збудження, тощо. Всі ці прояви, у різних співвідношеннях, чи у контрастній зміні потребують з боку виконавця самоконтролю та саморегуляції. Зниження якості виконання під час публічного виступу не може бути фатальним та повинне бути скоректовано засобами оптимізації нервно-психічного стану виконавця. Залучення в педагогічний процес методів самоконтролю, саморегуляції впливають на досягнення емоційної стабільності та забезпечують успішність публічного виконавства [5]. Основним кінцевим результатом музично-виконавської діяльності є відтворення музичного тексту, який поєднує композиторський задум та індивідуальну інтерпритацію особистості. Майбутній вчитель музики як виконавець, створює власне бачення музичного твору, відштовхуючись від оригіналу та пропускаючи його крізь свої почуття та емоції.

Питання регуляції сценічного стану виконавця розглядав також дослідник Є. Федоров. На його думку, цей феномен є необхідним компонентом психологічної підготовки виконавця до публічного виступу, де важливими умовами психологічної підготовки виконавця виступають ауто сугестивні вправи, зацікавленість музичним твором, на основі принципу одухотвореності музики [7].

У сценічній діяльності для виконавства неможливо уявити ситуацію, яка б не вимагала певних пристосувань до ситуацій та корекцію своєї сценічної поведінки, яка спрямовується на збереження послідовних процесів, спроможності утримувати власну організацію при впливі зовнішніх та внутрішніх перешкод. При загальній фізіологічній стійкості виконавець швидко відновлює свій втрачений стан. Нестійкість фізіологічної стійкості приводить до злагодженості перебігу м'язово-рухових процесів. Такі симптоми, як тремтіння рук, колін, відмова голосу чи слуху, нездатність зосередитися на виконанні твору, боязнь виходити на сцену, є основними проявами синдрому фізіологічної нестійкості та нестабільності. Всі вони вимагають серйозного підходу, аналізу проявів цих явищ, корекції або заміни такої поведінки на сцені більш придатними та адекватними статусу виконавця.

Важливою якістю для вчителя музики як виконавця-інструменталіста, вокаліста та диригента набуває емоційність, яка проявляється в умінні глибоко відчувати, виразно і мімічно точно передавати через музику емоції. «Емоція» походить відлатинського слова «emoveo», що означає збуджувати, хвилювати, зворушувати. Завдяки емоціям особистість взаємодіє із навколишнім світом, з середовищем, пізнає світ та власне місце в ньому. Виконавець-інструменталіст чи вокаліст завдяки емоційному прояву спілкується з слухачами через власне виконання, керівник хору спілкується з хоровим колективом – і все це потребує розвиненої емоційної сфери. Виражаючи свої емоції, вчитель музики-виконавець виявляє своє ставлення до навколишньої дійсності, музичного твору, або як диригент – до членів хорового колективу. У хормейстера цей прояв виявляється у виразни хрухах: жестах, міміці, модуляціях голосу. Ці емоційні виражальні засоби виконують інформаційно-сигнальну функцію, тобто функцію спілкування. Виконавець своїм емоційним станом впливає на емоційну сферу публіки, а диригент – на хоровий колектив, визиваючи відповідні емоції. Тому вчитель музики як виконавець-інструменталіст, вокаліст чи диригент повинен вміти емоційно сприймати та передавати музичний твір, йому необхідна емоційна стійкість, уміння швидко переходити від одного емоційного стану до іншого. Тому необхідно емоційну стійкість розглядати з позицій інтенсивності емоцій. Емоційна стійкість музикантів-виконавців розглядається як стабільна спрямованість емоційних переживань на позитивне вирішення поставлених завдань.

Максимізація позитивного і мінімізація їх негативного впливу на результативність сценічних виступів детермінує прояв емоційної стійкості та зводиться до їх спроможності регулювати власні емоційні стани, або до властивості організму бути емоційно стабільним [10, 60]. Поняття «стійкість емоцій» та «емоційна стійкість» мають різні визначення. Перше означає статичність відчуття емоцій певного знаку, а друге – здатність управляти власними емоціями для збереження високої працездатності без зайвого напруження в емоціогенних умовах. Психологи пов'язують спроможність володіти емоційною стійкістю з природженими властивостями темпераменту (збудженням, гальмуванням, рухливістю й лабільністю нервових процесів, рівнем тривожності тощо).

На становлення емоційної стійкості впливають й індивідуально-типологічні особливості особистості. Зокрема, встановлені відмінності в комплексах індивідуально-типових стильових особливостей регуляторних процесів між екстравертами та інтровертами, емоційно лабільними та

стабільними. В дослідженнях музично-виконавської діяльності встановлений негативний вплив характерологічної тривожності музиканта, такої особистісної риси як боязкість, на якість його публічної виконавської діяльності, виникнення руйнівного для діяльності сценічного хвилювання. Описані також індивідуальні стилі виконавської діяльності, що складаються як результат пристосування особистості музиканта з притаманними йому індивідуально-типологічними особливостями нервово-психічної діяльності, специфічними характеристиками музичної та виконавської обдарованості, до вимог діяльності. Можна припустити, що індивідуальний стиль виконавської діяльності характеризується не тільки своєрідністю використаних засобів, операцій, але й специфічністю регулятивного профілю. Отже, природні типологічні особливості музиканта впливають на ефективність сформованої в нього системи регуляції виконавської діяльності, її стильові характеристики.

У сценічних умовах виконавці з однаковими властивостями від природи можуть демонструвати різний рівень емоційної стійкості по відношенню до мотивації. Так за низької сили мотивації сценічні умови майже не впливають на злагодженість відтворення виконавських навичок, спостерігається пасивність виконавців. Середня сила мотивації приводить до позитивної активізації та мобілізації виконавських зусиль. За великої сили мотивації при наявності негативної оцінки результативності діяльності сценічні умови дезорганізують злагодженість відтворення виконавських навичок [10]. У контексті нашого дослідження, емоційній стійкості притаманна не застійність емоцій, а стабільність їх дій, що поєднує фізіологічний, психологічний, психофізіологічний та соціально-психологічний рівні організації психічного стану інтерпретаторів. Емоційна стійкість виявляється в емоційній реактивності та здатності регулювати сценічну поведінку.

На думку музиканта-виконавця Д. Благого, сценічна поведінка залежить від інтелектуально-творчих якостей особистості, у «захопленості музичними образами, в безперестанному відкритті всього прекрасного, що міститься у творі, у любові до кожної його деталі, в пристрасті, з якою прагнеш виявити все це в реальному звучанні, в усвідомленні величі музики, значущості особистості її творця, у прагненні наблизитися до нього в міру скромних сил своїх, у схилянні перед цією величчю, цією значущістю ... » [1].

Регулювання таких вольових чинників як: витримка (уміння керувати собою у будь якому емоційному стані); наполегливість, самостійність (уміння орієнтуватися у своїй виконавській діяльності на власні знання, уміння та інтуїцію, сміливість і рішучість, край важливо майбутньому вчителю музики у виконавській діяльності. Вольові зусилля виконавців сприяють психічній регуляції процесу виконавській діяльності, тобто наявність особливого стану нервового напруження, яке приводить до мобілізації фізичного, інтелектуального та морального впливу на подолання різноманітних перешкод. Завдяки вольовим зусиллям виконавці можуть долати лінощі, пасивність, страх, тобто негативні якості, що перешкоджають успішній виконавській діяльності. Вольовий контроль над негативною, стресовою ситуацією, здійснення оцінки ситуації, вибір засобів реалізації цілей, тощо. Одним з важливих факторів вольової стабільності ми вважаємо сценічну витримку, якою можна завадити вплив небажаних стресорів під час публічного виступу. Стреси можуть бути різного походження: занадто складний репертуар, звідси непевність у власних силах, незвичні умови концертного залу (погана акустика, незвична сцена, температурний режим), втомленість, погане самопочуття, час виступу, довге очікування концертного виступу, фізіологічні потреби.

Розглянемо деякі методичні прийоми формування виконавської стабільності з позицій регулятивно-емоційного компонента. Ми пропонуємо використання нетрадиційних методів: візуалізації, «закладання думок» та ствердження, медитативні техніки. Ці методи, на думку дослідниці І. Коваленко [3], впливають на підвищення мотивації, сприяють вихованню системного мислення, дають цілісне уявлення про майбутню педагогічну діяльність, озброювали методикою роботи щодо формування певних професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики, що в руслі нашого дослідження мають певний сенс у виконавській діяльності

Ефективним методом регулювання емоційного стану під час публічного виступу ми вважаємо метод візуалізації. Візуалізація – це внутрішня уява, бачення себе з певними якостями, програвання тих ситуацій, в яких студент може опинитися під час сценічної виконавської діяльності. Наприклад, студент бажає бачити себе більш впевненим на екзамені, заліку, концерті. Для цього пропонується згадати реальну ситуацію, яка колись викликала у нього певні труднощі. Перед студентом ставиться завдання уявити, як легко і впевнено він діє в цій ситуації. Студент відчуває себе так, ніби все відбувається в реальності. Наприклад: він уявляє як досяг успіху, як викладачі та друзі вітають його, студент задоволений від змін, що відбулися з ним. Для успішної візуалізації

потрібно декілька умов: уявляти свою мету так, ніби все відбувається в дійсності. Необхідно зазначити, що творча візуалізація ґрунтується на роботі внутрішніх механізмів та енергії, а також вмінні творчо спрямовувати свої внутрішні ресурси.

Близькими до методу візуалізації є метод закладання думок та ствердження. Він передбачає, крім слів, підключення відповідних емоцій та почуттів. Наприклад, перед виступом на сцені студент вирішує використати прийом «закладання думок». Протягом 5-10 хвилин він нібито «закладає» думку про те, що концерт чи іспити відбулися і вони були успішними. Потрібно сконцентруватися на тих відчуттях і емоціях, які він відчуває у такій ситуації. Потрібно дати собі установку у вигляді ствердження «Все відбулося дуже добре. Я зміг себе організувати. Я був впевнений та емоційний. У мене дуже сильна воля. Я досяг успіху». Кожна формула має відображувати мету закладання думок, бути короткою, не повинна містити заперечення. Бажано вводити тільки одне-два ствердження, які повинні бути позитивними, простими та короткими, які не піддаються сумніву.

На практичних заняттях пропонується використання техніки медитації, спрямованої на розвиток перцептивних та сугестивних якостей. Інакше кажучи, студенти розвивають вміння сприймати, розуміти, оцінювати інших людей, самих себе. Під час тренінгу учасники отримують інформацію про те, як їх сприймають інші, те, наскільки точним є самосприйняття. Ці техніки спрямовані на розвиток таких навичок як саморегуляція, усунення психологічного напруження, стресів, вивільнення творчої енергії. Оскільки виконавська діяльність є емоційно напруженою, то вміння майбутнього вчителя музики регулювати свій стан є дуже важливим. Емоційна напруженість характеризується переважанням негативних емоцій, надмірним збудженням, виснаженням нервової системи. Це спричинює психологічний стрес, не дає змогу змінювати рівень емоційного збудження, об'єктивно оцінювати умови перебігу подальшої діяльності. Відсутність емоційної напруженості має поєднуватися зі здатністю вчителя довільно створювати настрій, що відповідає ситуації, найповніше використовувати свої потенційні особистісні можливості. Це дає змогу виконавцю зберегти оптимістичний настрій, не допустити пригніченості в непередбачуваних ситуаціях та стримувати власні емоції в проблемних ситуаціях.

Отже, використання вищезазначених методів формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики відкривають широкі можливості для розвитку фахового спрямування, що позитивно відбивається на виконавській діяльності загалом та на формуванні виконавської стабільності зокрема.

Список використаних джерел

1. Благой, Д. Д. О музыке… вне музыки / Дмитрий Дмитриевич Благой // Советская музыка, 1972. – № 5. – С. 64 – 66., 64 с.
2. Дубровина, И. В. Психология: учебник для учрежд. Среднего педагогического образования / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – 3-тье изд. – М. : Академия, 2004. 464 с.
3. Коваленко І. Г. Методичні засади формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики як керівників хорових колективів: Навч. – метод. посіб. – К.: НПУ, 2006. 54с.
4. Лисюк Ю.С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика викладання музики та методика музичного виховання». К., 2007. 213 с.
5. Литвиненко Ю. А. Педагогические аспекты подготовки учащегося-музыканта к публичному выступлению: автореферат дис. на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания. М., 2010. 17 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2ге вид.,допов. і перепоб. – К.: Вища шк., 2004. 422 с.
7. Федоров Е. К вопросу об эстрадном волнении : [труды ГМПИ им. Гнесиных] / Е. К. Федоров. – М., 1979. – Вып. 43. С. 107–118.
8. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Автореф.дис. ... д-ра психол. наук: 19-.00.03 / Ленинрад. ун.-т. – Л., 1989. – 31 с..
9. Щетинская Н. Б. Развитие личностной саморегуляции музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» Краснодар, 2005. 179 с.
10. Юник Д.К. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування. К.: ДАКККіМ, 2009. 340 с.

References

1. Blagoy D. D. O muzyke… vnemuzyki / Dmytryi Dmytryevych Blagoy // Sovietskaya muzyka, 1972. – № 5. – P. 64 – 66, 64 p. (In Russian).
2. Dubrovina I. V. Psykhologiya: uchebnik dlia uchrezhd. Srednego pedagogycheskogo obrazovaniya / I. V. Dubrovina, E. E. Danilova, A. M. Prikhozhan. – 3d issue. – Moskow: Akademiya, 2004. 464 p.(InRussian).
3. Kovalenko I.H. Metodychni zasady formuvannia profesiyno-osobystisnyh yakostey maybutnihuch yteliv muzyky yak kerivnykiv horovyh kolektyviv: Navch. – metod. posib. – Kyiv.: NPU, 2006. 54 p. (In Ukrainian).

4. LysiukYu.S. Metodyka formuvannya dosvidu samorehulyuvannya maybutnih muzykantiv-pedahohiv u vyshchykh mystets'kykh navchal'nykh zakladakh: dys. Na zdobuttya naukovoho stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 «Metodyka vykladannya muzyky ta metodyka muzychnoho vyhovannya». Kyiv, 2007. 213 p. (In Ukrainian).
5. Litvinenko Yu. A. Pedagogicheskiye aspekty podgotovki uchashchegosia-muzykanta k publichnomu vystupleniyu: avtoreferat dys. na soiskaniye nauchnoi stepeni kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya. Moskow, 2010. 17 p. (In Russian).
6. Pedahohichna maysternist': Pidruchnyk / I.A. Zyazyun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonostain.; Zared. I.A. Zyazyuna. – 2he vyd., Dopov. i perepob. – Kyiv.: Vyshchashkola., 2004. 422 p. (In Ukrainian).
7. Fedorov Ye. K voprosu ob estradnom volnenii : [trudy GMPI im. Gnesinyh] / Ye. K. Fedorov. – Moskow, 1979. – Vyp. 43. P. 107–118. (In Russian).
8. Tsagarelli Yu.A. Psihologiya muzykal'no-ispolnitel'skoy deyatel'nosti: Avtoref. dis. ... d-rapsihol. nauk: 19.00.03 / Leninrad. un.-t. – Leningrad, 1989. 31 p. (In Russian).
9. Shchetinskaya N. B. Razvitiye lichnostnoy samoregulyatsii muzykanta-ispolnitelya v protsesse professional'noy podgotovki v vuze: dis. Na soiskaniye uchen. Stepeni kand. ped. nauk: spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» Krasnodar, 2005. 179 p. (In Russian).
10. Yunik D.K. Vykonavs'ka nadíyníst' muzikantív: zmíst, struktura í metodyka formuvannya. Kyiv: DAKKKíM, 2009. 340 p. (In Ukrainian).

Юань Кай. Методические аспекты формирования исполнительской стабильности будущего учителя музыки в контексте регулятивно-эмоционального компонента

Статья посвящена раскрытию методических аспектов формирования исполнительской стабильности будущих учителей музыки в контексте регулятивно-эмоционального компонента. Автором рассматриваются вопросы регуляции эмоционального состояния студентов во время публичных выступлений, проблемы преодоления стрессов и коррекция сценического поведения.

С позиции обозначенного компонента формирования исполнительской стабильности будущих учителей музыки предлагаются использование нетрадиционных методов: визуализации, «закладывания мыслей» и утверждения, медитативные техники.

Ключевые слова: учитель музыки, исполнительская стабильность, регулятивно-эмоциональный компонент, методы формирования.

Yuan Kai. Methodical aspects of future music teacher performance stability forming in the context of regulatory and emotional component

The article is devoted to methodical aspects of future music teacher performance stability formation in the context of regulatory and emotional component. The author examines regulation of student emotional state during public speeches as well as the problem of stress overcoming and scenic behavior correction. The following characteristics of future music teacher personality as self-control, self-regulation in any situation regardless of external factors provoking an emotional disruption and negatively affecting performance are considered.

The author considers stage endurance, which can prevent the influence of unwanted stressors during a public speaking as one of important factors of performance stability. Stresses characteristics of different origin are determined: too complicated repertoire, uncertainty in own forces, unusual conditions of the concert hall (bad acoustics, unusual scene, temperature regime), fatigue, poor health, performance time, long waiting for a concert performance, physiological needs.

Formation of emotional stability is influenced by individual-typological peculiarities of the personality. Differences in the complexes of individually typical stylistic peculiarities of regulatory processes between extroverts and introverts, emotionally labile and stable, are established. The author deals with the question of dependence of emotional stability in relation to the motivation in the scenic conditions.

Use of non-traditional methods is proposed from the standpoint of specified component of future music teacher performance stability formation. The methods are: visualization, "laying of thoughts" and statements, meditative techniques that open up wide opportunities for the development of professional direction, which will positively affect executive activity in general and formation of future specialists performance stability in particular.

Key words: music teacher, performance stability, regulative emotional component, formation methods.

УДК 378.14

Ірина КАЗАНЖИ

доктор філософії в галузі освіти, доцент,
доцент кафедри початкової освіти факультету дошкільної та початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: kazanzhy.bogdana@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГУМАННО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ

У статті подано аналіз нових тенденцій розвитку початкової освіти, розкрито значення формування педагогічної креативності як пріоритетної складової готовності майбутнього фахівця початкової освіти до професійної діяльності; запропоновано педагогічні умови розвитку гуманно-творчого потенціалу студентів у позааудиторній роботі, описано шляхи переорієнтації основних позицій професійної підготовки у вищій школі: зробити студента центром навчально-педагогічного процесу, побудованого за індивідуальними потребами та інтересами; навчити майбутнього фахівця початкової освіти визначати альтернативу вибору.

Ключові слова: гуманно-творчий потенціал, педагогічна креативність, позааудиторна робота, групові та індивідуальні форми позааудиторної роботи, ціннісні орієнтації особистості, творчий пошук.

Актуальною проблемою сучасної вищої школи є переорієнтація основних позицій професійної підготовки на те, щоб студент був у центрі навчально-педагогічного процесу, побудованого за індивідуальними потребами, мотивами, інтересами, прагненнями до вияву свого «Я». Основне завдання вищого навчального закладу полягає в тому, щоб навчити студента бачити альтернативу вибору, планувати дії у навчанні, враховуючи власну особистість, оволодівати процесом творчого пошуку, формувати творчий потенціал майбутнього освітянина. Могутнім засобом формування творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів є позааудиторна робота з педагогіки.

Проблема особистісної готовності майбутніх педагогів має широке висвітлення в теорії і практиці, є предметом дослідження вчених у різних галузях (О. О. Абдулліна, Л. М. Ахмедзянова, І. Д. Бех, І. М. Богданова, Г. О. Гаєвський, А. Д. Ганюшкін, Л. Г. Гусєва, М. І. Дьяченко, І. А. Зязюн, Г. Г. Кіт, Н. В. Кічук, Н. В. Кузьміна, О. Мудрик, В. І. Шинкарук, Н. Фролова та ін.).

Аналізуючи дисертаційні дослідження і наукові публікації останніх років, можна констатувати появу нових підходів до підготовки студентів до професійної діяльності.

Питання творчого підходу до професійно-виховної діяльності у школі висвітлюється в багатьох дослідженнях на сучасному етапі. Форми активного вузівського навчання у вищій школі як передумови становлення творчої особистості майбутнього вчителя знайшли своє відображення у дослідженні Н. В. Кичук [2]. Серед шляхів формування творчої особистості студента Є. І. Коваленко пропонує такі:

- посилення уваги до формування особистісної готовності студента до педагогічної діяльності, його громадянської позиції, усвідомлення соціальних очікувань від професійно-педагогічної діяльності, педагогічного покликання, педагогічних здібностей;
- збільшення питомої ваги творчих видів діяльності в навчальному процесі проблемних лекцій, семінарів, дискусій, ділових ігор, самостійної науково-дослідної діяльності, проблемних завдань під час контролю;
- розв'язання завдань формування творчої особистості потребує і суттєвих зрушень у дидактичній системі вищого навчального закладу, відходу від традиційної лекційно-семінарської системи навчання до гуманістичної особистісно орієнтованої, модульно-розвивальної, в якій більша частина годин була визначена для самостійної роботи студентів [3].

На думку Г. В. Троцко, у навчальному процесі вищої школи нерідко здійснюється розподілення за науками і навчальними предметами засвоєння знань і вмінь без орієнтування їх на предмет майбутньої педагогічної діяльності студента [4]. Компоненти гуманітарної, спеціальної, психолого-педагогічної і методичної підготовки не завжди органічно пов'язані між собою. Вони засвоюються, а потім існують паралельно, не сприяючи, а іноді

навіть заважаючи створенню цілісної професійно спрямованої системи набутих знань і практичних умінь. Частина знань, одержаних в університеті, не будучи спрямованими на застосування в майбутній практичній діяльності, не включається до системи засвоюваного змісту освіти випускника і, як наслідок, втрачається.

За висновком Г. В. Троцко, зараз існує чимало концепцій підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до формування гуманно-творчого потенціалу. Це концепції: комплексного підходу,: професійно-діяльнісного, інтенсифікації навчально-виховного процесу на основі цільового підходу, цілісності, цілісного «бачення» педагогічного процесу, виховання особистісної культури вчителя, формування педагогічної майстерності через спеціальні вправи в контрольованих умовах, професіоналізації позааудиторної роботи з педагогіки [4].

На думку вчених, що досліджують питання теорії і методології професійної підготовки, пріоритетною формою розвитку системи освіти повинно стати створення інтегративних курсів, що віддзеркалюють динамізм сучасної наукової парадигми, багатогранність її внутрішніх взаємозв'язків. Сьогодні у структуруванні знань повинен використовуватися принципово інший підхід, а саме – філософська інтеграція різнорідних галузей знань і окремих теоретичних систем, точок зору на природу людини, суспільство (Гончаренко С. У., Мальований Ю. І.) [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань підготовки майбутніх учителів до виховної роботи дав змогу дійти висновку, що напрацьовані матеріали потребують подальшого осмислення й аналізу. Більшість дослідників, виділяючи одну якусь частину чи певний напрямок, роблять саме цей аспект головним, тоді як насправді вони є сторонами єдиного складного технологічного процесу; інші дослідники, намагаючись створити систему, здійснити комплексний підхід до проблеми, не враховують важливих деталей.

В умовах значно зміненого соціально-політичного та екологічного середовища до майбутнього вчителя висуваються більш широкі вимоги. Це не тільки володіння обсягом загальнонаукових і спеціальних знань, який постійно збільшується, але й моральна чистота, вимоглива доброта, душевна щирість, любов до дітей. Усе це має професійний статус. Успіх реалізації усіх ланок педагогічної підготовки студентів визначається впровадженням у практику навчання нових підходів до його організації і сучасних педагогічних технологій. Розробляючи і впроваджуючи нові технології у навчальний процес університету, слід подбати про те, щоб змінити ставлення студентів до педагогічної роботи, стимулювати позитивну мотивацію і прагнення займатися позаурочною виховною роботою з повною віддачею сил і творчості, забезпечити ситуацію успіху для кожного студента.

Метою статті є аналіз теоретичних положень щодо формування гуманно-творчого потенціалу майбутніх фахівців початкової освіти, розкриття результатів експериментальної роботи щодо формування професійної готовності майбутніх освітян у позааудиторній роботі з педагогіки.

Систематичність підготовки фахівця вимагала включення самих студентів у позааудиторну виховну діяльність. В ході експериментальної роботи був передбачений поступовий перехід від теоретичного й методичного озброєння майбутніх фахівців до активного проведення позаурочних виховних заходів у початкових класах базових шкіл: на першому етапі це були завдання, пов'язані з відвідуванням виховних заходів досвідчених учителів; на наступному етапі – створення сценаріїв; розв'язання психолого-педагогічних завдань з позаурочної виховної роботи, участь у рольових і ділових іграх навчального характеру; самостійне проведення фрагментів виховних заходів; перші спроби у проведенні самостійних заходів і найвищий щабель – розробка і самостійне проведення комплексних позаурочних виховних заходів з молодшими школярами.

Впроваджуючи інструментальну модель підготовки майбутніх учителів до позаурочної виховної роботи з молодшими школярами, ми дійшли висновку, що навіть дуже чітко організований навчальний процес не може в повній мірі забезпечити розв'язання усіх завдань на шляху досягнення професійно-виховної компетентності, становлення творчої особистості майбутнього фахівця початкової освіти. Дієвою складовою у загальній системі підготовки вчителів до позаурочної виховної роботи ми вбачали позааудиторну роботу з педагогіки, методики виховної роботи. Позааудиторна робота ґрунтувалася на принципах добровільності, свободи вибору, врахуванні інтересів та здібностей студентів. Це не лише позитивно позначалося на формуванні їхніх умінь та навичок, а й за відповідних умов трансформувалося у професійну спрямованість, потребу в створенні власних підходів до організації позаурочної виховної роботи в початкових школі.

З метою забезпечення активного залучення студентів до позааудиторної роботи використовувалися різноманітні організаційні форми:

- колективні – педагогічні читання, зустрічі з педагогами-новаторами, педагогічні конкурси;
- групові – педагогічний гурток, проблемна група;
- індивідуальні – авторська програма з виховання, творчий звіт про педагогічну практику.

У процесі експериментальної роботи використовувалися пріоритетні форми колективної позааудиторної роботи, а саме: педагогічні читання, творчі зустрічі з кращими вчителями початкових класів, засідання клубів веселих та кмітливих на педагогічну тематику, педагогічний гурток та засідання проблемних груп. У процесі підготовки до наукових повідомлень кожному студенту надавалася можливість вільного вибору проблеми для обговорення, пропонувалося висловити власні критичні судження, аргументувати висновки.

Педагогічні читання – це важлива форма позааудиторної роботи щодо формування у майбутніх педагогів позитивного ставлення до обраної професії, поглибленого інтересу до психолого-педагогічної літератури. Означеною формою роботи можна охопити студентів майже всіх курсів. Педагогічні читання можуть бути груповими, факультетськими, загально університетськими. Результативність їх визначається правильним добором літератури для обговорення. Доцільно організовані читання будуть педагогічну думку, позитивно впливає на сприймання і стимулює розвиток провідних психічних процесів. Слід зазначити, що між ступенем сформованості педагогічного світогляду вчителя й успішністю виконання ним професійних функцій існує пряма залежність.

Навчити студента читати педагогічну літературу, розвивати його допитливість, формувати потребу у духовному збагаченні – важлива складова у професійній підготовці майбутнього вчителя. Традиційними стали на IV курсі педагогічні читання за творчістю В. О. Сухомлинського, великим інтересом і активністю студентів характеризуються педагогічні читання за творчістю Я. Корчака.

Аналіз статей, книг на педагогічні теми сприяє вирішенню цілої низки професійно-педагогічних завдань, формує у майбутніх фахівців початкової освіти педагогічне бачення – важливу професійну якість педагога. Педагогічні читання мають в цьому напрямку великі виховні можливості. Дуже важливо при обговоренні книг педагогічної тематики вміти зробити правильний акцент на основній ідеї обговореного твору, розкрити нові боки педагогічної дійсності, активізувати у студентів професійні почуття, нові думки, бажання удосконалювати свої знання.

Зустрічі з педагогами-новаторами – одна з найпопулярніших і найцікавіших форм позааудиторної роботи в університеті. Зустріч із кращими вчителями початкових класів міста і області проводилися декілька разів у навчальному році. Вчителів запрошували до університету, спостерігали змістовні позаурочні виховні заходи вчителів у базових школах, створили на кафедрі початкової освіти куточок передового досвіду.

Педагогічні конкурси стали однією з форм удосконалення професійної майстерності, закріплення виховних умінь і навичок. Конкурси забезпечували умови, в яких кожний учасник мав можливість перевірити свої знання, вміння, педагогічні здібності. Ефективність цієї форми позаурочної роботи забезпечувалася наявністю змістовної програми, її професійною спрямованістю. До програми таких конкурсів входили не лише повідомлення певної інформації, а головним чином, формування найбільш важливих професійних умінь, необхідних студентам для організації позаурочної виховної роботи з дітьми. Наприклад, основними етапами у програмі конкурсу були: привітання команд, змагання на педагогічну кмітливість; конкурс капітанів команд, домашнє завдання, (перші батьківські збори, педагогічні етюди); конкурс «Як би ви вдіяли?»; конкурс «Краса очима педагогів», «Педагогічні мандри».

У дослідженні зроблено спробу виявити педагогічні умови, що сприяли формуванню педагогічної креативності як діяльнісного факту професійного розвитку студентів в умовах вищого навчального закладу. Позитивні ціннісні орієнтації студентів можна розвивати, формуючи інтелектуальну, соціальну і професійну креативність, в межах якої домінує педагогічна креативність. Педагогіка творчості – наука по створення інноваційних теорій, систем, технологій навчально-виховного процесу. Важливою рисою педагогіки творчості є людяність і гуманізм, спрямовані на реалізацію і самореалізацію «Я-концепції» педагога і вихованця. Педагогічну креативність ми розглядаємо як системну творчість в гуманній педагогічній діяльності. [5]

Отже, в ході нашого дослідження проаналізовано нові тенденції розвитку позааудиторної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі, визначено шляхи формування гуманно-творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя початкової школи, окреслено складові педагогічної креативності, визначено педагогічні умови формування творчого потенціалу студентів спеціальності «початкове навчання» у позааудиторній роботі.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Інтегроване навчання: За і проти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Освіта. –1994. – 16 лютого. – С. 2 – 3.
2. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки / Н. В. Кичук // Дисс… д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 386 с.

3. Коваленко Є. І. Шляхи формування творчої особистості студента / Є. І. Коваленко // У кн. «Проблеми формування сучасного вчителя у вищій педагогічній школі». – Ніжин: НДПУ, 1999. – 174 с.
4. Троцко Г. В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі / Г. В. Троцко. – Харків, 1995. –184 с.
5. Щербакова Е. Е. Формирование педагогической креативности как фактора профессионального развития студентов / Е. Е. Щербакова // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 28-36.

References

1. Honcharenko, S. U. & Maliovanyi, U. I. (1994). Intehrovane navchannia: za i proty [Intergrated learning: for and against arguments]. Kyiv, Ukraine: Osvita (pp. 2-3).
2. Kichuk, N. V. (1993). Formirovaniie tvorcheskoi lichnosti uchitielia v processe vuzovskoi professional'noi podgotovki [Formation of a teacher's creative peronality in the process of university professional training]. Kyiv, Ukraine: (386 p.).
3. Kovalenko, E. I. (1999). Shliakhy formuvannia tvorchoi osobystosti studenta [The ways of creative student's personality formation]. Nizhyn, Ukraine: NDPU (174 p.).
4. Trocko, H. V. (1995). Profesiino-pedahohichna pidhotovka studentiv do vykhovnoi roboty v shkoli [Professional and pedagogical students' preparation for educational work at school]. Kharkiv, Ukraine: (184 p.).
5. Shcherbakova, E. E. (2006). Formirovaniie pedagogicheskoi kreativnosti kak faktora professionalnogo razvitiia studentov [Formation of a pedagogical creativity as a factor of students' professional development]. Kyiv, Ukraine: Mir psikhologii (pp. 28-36).

Казанжи И. В. Форммирование гуманно-творческого потенциала будущих специалистов начального образования во внеаудиторной работе

В статье подан анализ новых тенденций развития начального образования, раскрыто значение формирования педагогической креативности как приоритетной составной готовности будущего специалиста начального образования к профессиональной деятельности; предложены педагогические условия развития гуманно-творческого потенциала студентов во внеаудиторной работе, описаны пути переориентации основных позиций профессиональной подготовки в высшей школе: сделать студента центром учебно-педагогического процесса, построенного на индивидуальных потребностях и интересах; научить будущего специалиста начального образования определять альтернативу выбора.

Ключевые слова: гуманно-творческий потенциал, педагогическая креативность, внеаудиторная работа, групповые и индивидуальные формы внеаудиторной работы, ценностные ориентации личности, творческий поиск.

Kazanzhy I. V. Formation of future primary education specialists humanistic and cretive potential in extracurricular work

Basic concepts of humanization process of future teachers' professional training are specified in the article. Specificity of educational scpace's humanization in the first level of education is determined. Modern approaches to the increase of effectiveness of elementary school teachers' training to the humanization of educational process are separated. The experience of educational institution's teachers' work in the future teachers' preparation to the educational space's humanization of the elementary school is described.

In higher educational institution a process of involving young people in universal moral and aesthetic values, such as goodness, beauty, truth, love, harmony, spirituality occurs. Humanistic direction in solving global problems of higher education involves primarily upbringing of humanistic type of student, oriented to creative transformation of social reality and self-development. The most important criterion for the humanization of higher education is not only acquired knowledge and skills but understanding and acceptance of humanistic ideals, aspiration to constant improvement.

Humanistic orientation of the educational process at the Institute of Pedagogical Education is associated with the formation of the creative activity of the future primary school teacher, abilities for conscious activity under the laws of goodness and beauty. Teacher's spiritual culture reflects his ability to competent, free and full of perception and analysis of the various phenomena of reality, the ability to assess and classify it adequately and what is the most important – to build pedagogical activities according to socially relevant norms of humanity and beauty.

The sense of education is to solve humanitarian problems. Education should bring personality to the language of human culture, should help to understand reality as "the human world " as human interaction. Solving the humanitarian tasks of education brings a person to realization their uniqueness. Education is the formation of the individual as a creator of his own life and his destiny. It prepares a person to subjective activity. Personality's humanistic education involves formation of the ability to self-development, cultivation of the impulse to self-improvement.

Key-words: humanistic and creative potential, pedagogical creativity, extracurricular work, group and individual forms of extracurricular work, valuable orientation of a personality.

УДК 37.378

Дмитро КИСЛЕНКО

кандидат юридичних наук, доцент,
начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки
Інституту Управління державної охорони України
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
e-mail:kyslenko.d@gmail.com

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА БЕЗПЕКИ

У статті розглянуто основні критерії та рівні підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності. Здійснено аналіз психолого-педагогічної, методичної та наукової літератури, якийдозволив автору виділити чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця з охоронної діяльності. У дослідженні визначено зміст поняття «критерії» професійного розвитку. Розкрито поняття професійна придатність, та визначено основні особливості професійної психологічної придатності майбутніх фахівців з охоронної діяльності.

Ключові слова: охоронна діяльність, професійна підготовка, критерії професійного розвитку, професійна придатність, професійна компетентність, експеримент.

Нині у ВНЗ розроблена достатня кількість методів і методик моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців з охоронної діяльності. Як правило, всі вони опираються на загальні вимоги, що представляють собою модель, яка включає комплекс норм, цінностей і вимог до базового рівня змісту і якості професійної підготовки фахівців з охоронної діяльності. Системоутворюючим фактором цих моделей є рівень освіти і кваліфікації.

Аналіз існуючих методик моделювання професійної діяльності, показав, що жодна з них не є універсальною. У більшості випадків вони носять вузько-профільний характер, відповідно до видів, об'єктів і середовища професійної діяльності різних фахівців.

На сьогоднішній день існує значна кількість наукових досліджень, присвячених дослідженню процесу навчання майбутніх фахівців з охоронної діяльності е роботах таких науковців, як: Ю. К. Бабанский, П. Безпалько Г. І. Васильєв, П. Воловика, С. У. Гончаренко, М. Грабаря, О. П. Євсюкова, А. Н. Зельницкого, О. В. Золотарьова, А. Киверялга, В. М. Крайнюк, К. Краснянської, М. С. Корольчука, Н. Кузьміної, В. Сидоренка, Г. В. Терещук, О. В. Тімченко, А. Усової, В. В. Ягупова та ін.

Мета статті – дослідити основні критерії, показники та рівні підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності.

Процес підготовки фахівців з охоронної діяльності є складним, суперечливим і багатогранним, тому оцінити якісні й кількісні параметри його динаміки досить складно. Необхідно визначити критерії сформованості професійної компетентності фахівців з охоронної діяльності, під якими ми розуміємо сукупність об'єктивних і суб'єктивних показників, що дають якісну характеристику її стану, опираючись на які, можна виявити її істотні властивості й міру прояву в діяльності.

Нагадаємо, що під професійною компетентністю ми розуміємо систему значимих професійних якостей, професійних позицій, акмеологічних інваріантів і психологічних особливостей, необхідних випускникові ВНЗ для успішної реалізації професійних функцій. Виходячи із цього, для виділення позначених критеріїв необхідно провести аналіз наступних напрямів діяльності майбутнього фахівця з охоронної діяльності: ступінь сформованості потреб у навчальній діяльності й способи її реалізації; задоволеність і відношення до виконуваної діяльності; прояв самостійності, самоорганізації й самовиховання в навчальній і службовій діяльності; цілісне забезпечення професійної готовності фахівців засобами навчально-пізнавальної діяльності; зміст переважної мотивації в діяльності і її спрямованість; системність глибину й міцність засвоєння знань, умінь і навичок необхідних для розуміння сутності природних і соціальних процесів функціонування спеціальної діяльності майбутнього фахівця з охоронної діяльності ВНЗ, їхнє творче застосування при виконанні функціональних обов'язків; творчий рівень виконання професійної діяльності, обумовлений наявністю відповідної підготовленості.

Отже, про сформованість професійної компетентності майбутнього фахівця з охоронної

діяльності можна судити на підставі того, як і у якій конкретній формі реалізується на практиці система професійно значимих якостей, що направляють особистість на практичне застосування її норм, допомагають адекватно організувати професійну діяльність, визначають творчий розв'язок спеціальних професійних завдань.

Проведений аналіз психолого-педагогічної, методичної та наукової літератури дозволив нам виділити чотири рівні сформованості професійної компетентності в майбутнього фахівця з охоронної діяльності (з урахуванням необхідності якісної оцінки):

- низький (пасивний);
- достатній (наслідувальний);
- середній (активно-пошуковий);
- високий (творчий).

Низький (пасивний) рівень характеризується неспроможністю забезпечити продуктивність діяльності (професійна компетентність не сформована). Відсутня пізнавальна активність у сфері професійної діяльності, знання часткові й проявляються на рівні знайомства з навчальним матеріалом, уміння працювати з матеріальною частиною обладнання і техніки розвинені погано, відсутнє розуміння сформованої ситуації й уміння цінувати об'єктивні цінності, спостерігається емоційно-моральна нерозвиненість. На заняттях майбутні фахівці з охоронної діяльності пасивні, немає мотивів хорошої поведінки, характерне підпорядкування впливу конкретної ситуації, домінує негативна установка, сферу поза навчальною діяльністю відкидають.

Достатній (наслідувальний) рівень характеризується спроможністю забезпечити часткову продуктивність діяльності. Це реалізується, головним чином, на рівні мотиваційно-споживчої сфери. Майбутні фахівці з охоронної діяльності мають ситуативні професійні знання, які не вмотивовані, обмежені, безсистемні. Допускають серйозні помилки або недостатньо швидко виконують прийоми роботи з технікою, тобто практичні вміння обмежені. Проявляють ситуативну залежність поведінки від зовнішніх обставин.

Середній рівень (активно-пошуковий) характеризується спроможністю забезпечити відносно високу продуктивність праці. Для майбутніх фахівців з охоронної діяльності характерні відповідні переконання, необхідні знання, практичні вміння й навички, що дозволяють грамотно виконувати різноманітну навчальну й службову діяльності під контролем і при консультативній допомозі викладачів і досвідчених товаришів. Цей рівень відрізняється погодженістю в проявах думок, почуттів, поведінки, але ця погодженість не повністю гармонічна. У цьому проявляється недостатня розвиненість самостійності (суб'єктивності). Пізнавальна активність проявляється в освоєнні науково-популярної літератури та інформаційних технологій. Більшість майбутніх фахівців з охоронної діяльності включена в часткове самовиховання, керуючись особистими й професійними мотивами. Важливим для них є можливість емоційного спілкування й самовираження у процесі занять. Активність у суспільній діяльності проявляють, головним чином, при спонуканні ззовні (викладачі).

Високий (творчий) рівень характеризується спроможністю забезпечити максимальну продуктивність професійної діяльності та проявом узгодженості думок, почуттів і вчинків, гармонією в суб'єктивних характеристиках. Майбутнім фахівцям з охоронної діяльності цього рівня властиві обґрунтованість знань, оперативне мислення, уміння ставити й вирішувати творчі завдання при виконанні професійної діяльності. Майбутні фахівці з охоронної діяльності відрізняються проявом ініціативи, самостійності, активністю в навчально-пізнавальній діяльності, бездоганно володіють прийомами роботи з матеріальною частиною обладнання і військової техніки.

Межі виділених рівнів мобільні. Вони вказують на суперечності між сучасними вимогами до професійного розвитку особистості майбутнього фахівця з охоронної діяльності і реально досягнутим рівнем, а це є рушійною силою розвитку професійної компетентності цих фахівців в умовах навчання у ВНЗ.

Дані рівні лягли в основу діагностики й прогнозування процесу формування професійної компетентності в майбутніх фахівцях з охоронної діяльності засобами ІКТ. Виділені нами чотири рівні сформованості професійної компетентності цілком відповідали завданню класифікувати досліджувані групи майбутніх фахівців з охоронної діяльності у процесі навчальної діяльності. Ці рівні дозволили в достатньому ступені диференціювати професійно значимі якості майбутніх фахівців з охоронної діяльності.

Менша їхня кількість стала б причиною занадто великої різнорідності складу тієї групи, що була віднесена до одного рівня, більше ж їхнє число роздрібнює експериментальну групу майбутніх фахівців з охоронної діяльності, що створює додаткові труднощі, як для проведення дослідження, так і для обробки його результатів.

З погляду сучасної професіографії, майбутню діяльність фахівця з охоронної діяльності ВНЗ можна описати як цілісний феномен, що містить у собі сукупність компонентів об'єктивного й

суб'єктивного характеру. Як об'єктивні характеристики виступають мета і завдання професійної діяльності. Для їхньої реалізації необхідно вміти виконувати визначені професійні функції. Отже, функції також ставляться до об'єктивних характеристик діяльності фахівця з охоронної діяльності. Суб'єктивна її сторона може бути представлена через знання, уміння, навички, професійні позиції, психологічні якості й акмеологічні інваріанти.

З урахуванням вищевикладеного, вважаємо за доцільне використання наступних дидактичних критеріїв оцінки сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця з охоронної діяльності: обсяг і якість засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок, міцність їхнього засвоєння, якість виконання творчих завдань і робіт при розв'язанні професійно орієнтованих завдань, мотивація, активність майбутніх фахівців з охоронної діяльності [4].

Оцінювання педагогічного явища чи процесу вважається найскладнішим завданням будь-якого педагогічного дослідження [7]. Цілком погоджуємося з думкою відомого українського вченого С. Гончаренка про те, що важливою вимогою до педагогічного дослідження є його надійність у всіх своїх компонентах, і що «марно чекати надійних результатів, якщо застосовуються неадекватні поставленим завданням методи дослідження, ненадійні засоби збирання і обробки емпіричних даних» [9]. Потрібно зазначити, що аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити факт наявності варіативності запропонованих у дослідженнях наукових визначень критеріїв, показників та перевірки їх дієвості.

Насамперед, необхідно визначити зміст поняття «критерії». Відносно до визначень в енциклопедичних словниках «критерій» (від гр. κριήριον) – це, ознака, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища [5], основа для оцінки або класифікації чогось [19]. У педагогічній теорії під поняттям «критерій» розуміють об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежуваних осіб [1] або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці [17]. Окремі автори розширюють поняття «критерію» як «кількісної величини, що визначає якісні характеристики процесу або явища» [19]. Л. Путляєва, вивчаючи сучасні проблеми професійного навчання, конкретизує значення критерію як «міри оцінювання досліджуваного явища та тих змін, які відбулися в розвитку окремих складових чи особистості в цілому в результаті експериментального навчання та виокремлених педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту» [20]. Ці визначення мають практичне значення для нашої роботи. Таким чином, у дослідженні розглядаємо критерії професійного розвитку викладачів як матеріалізовану сукупність ознак, що дають підстави зробити висновок про ступінь відповідності професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців з охоронної діяльності ВНЗ вимогам професійної діяльності та спрогнозувати рівень їх конкурентоспроможності на ринку праці.

При організації та проведенні експериментальної роботи ми спиралися на принципи, що відображають загальні вимоги до здійснення педагогічного експерименту [23]: 1) при моделюванні етапів педагогічного експерименту – принцип цілісного вивчення педагогічного явища, який передбачає: облік вимог системного підходу, чітке визначення місця професійного розвитку в освітньому процесі, розкриття динаміки досліджуваного явища; 2) при проведенні констатуючого та формуючого експерименту; в ході розробки діагностичної програми; аналізі та оцінці отриманих результатів – принцип об'єктивності, який передбачає перевірку кожного факту кількома методами, фіксацію всіх проявів зміни досліджуваної якості особистості, зіставлення даних свого дослідження з даними інших досліджень; 3) при плануванні умов проведення експериментальної роботи, відстеження одержуваних експериментальних даних – принцип ефективності, який полягає в положенні про те, що отримані результати повинні бути вище результатів, отриманих в типових, стандартних умовах за один і той же час, при одних і тих же матеріальних і фінансових ресурсах.

Розглянемо перший напрям. Розробка діагностичної програми здійснювалася в два етапи. На першому етапі вирішувалися два завдання: а) теоретичний аналіз об'єкта вимірювання; б) вибір критеріїв, які дають можливість судити про рівень професійної готовності викладачів. Вирішуючи перше завдання, ми виділили компоненти професійної готовності викладачів і представили їх характеристику. При вирішенні другого завдання нам, в першу чергу, довелося чітко означити поняття критеріїв і показників, оскільки, як свідчить вищезазначене, у їх визначенні є значні розбіжності в науково-педагогічній літературі. На основі аналізу різних точок зору, ми розглядаємо поняття критерію як якості, властивості досліджуваного об'єкта, яка дає можливість судити про його стан, рівень функціонування і розвитку.

У педагогіці і соціології існують загальні вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв, які з урахуванням суб'єкта нашого дослідження зводяться до такого [23]:

- критерії повинні відображати основні закономірності становлення особистості майбутніх фахівців з охоронної діяльності;
- за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваного процесу організації інформаційно-освітнього середовища наукової бібліотеки в ході професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності ВНЗ;
- критерії повинні розкриватися через ряд показників, у міру прояву яких можна судити про більшу чи меншу міру вираженості даного критерію;
- оскільки мова йде про формування узагальнених умінь, то критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;
- якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними.

При виборі критеріїв ми спиралися на показник обґрунтованості інформації, суть якого в тому, що довіряти отриманій інформації можна тільки в тому випадку, якщо вона адекватна об'єкту вимірювання.

Враховуючи це, ми виділили такі критерії:

- професійна спрямованість;
- професійні знання та вміння;
- професійні якості.

Виділені критерії відображають абстрактний (теоретичний) рівень опису об'єкта вимірювання – рівня професійного розвитку викладачів. Перехід майбутніх фахівців з охоронної діяльності з низького рівня на більш високий професійного розвитку виступав в якості головного критерію ефективності запропонованої нами концепції. Його оцінка, а також оцінка кожного критерію здійснювалася нами на основі комплексу показників. При цьому показник – це кількісна або якісна характеристика обраного критерію досліджуваного об'єкта. Показники сформованості виділених критеріїв визначені нами з опорою на роботи: П. Воловика, С. Гончаренка, М. Грабаря, К. Інгенкампа, К. Краснянської, Н. Кузьміної, А. Киверялга, А. Усової, Г. Терещука, В. Сидоренка.

Отже, аналіз літератури показав недостатню теоретичну розробленість проблеми діагностики професійної психологічної придатності майбутніх фахівців з охоронної діяльності ВНЗ до професійної діяльності.

Роботи військових психологів О. П. Євсюкова, О. В. Тімченко, М. С. Корольчука, В. М. Крайнюк, В. І. Осьодло, В. В. Ягупова та інших учених присвячені вивченню загальних і спеціальних здібностей, професійно важливих якостей, військово-професійної спрямованості майбутніх фахівців з охоронної діяльності, прогнозуванню їхньої професійної придатності, підвищенню ефективності професійного психологічного відбору, успішності професійної діяльності. Структура професійної психологічної придатності майбутніх фахівців з охоронної діяльності ВНЗ являє собою сукупність компонентів, які лежать в основі її діагностики: професійно важливих якостей; військово-професійної мотивації; загальноосвітньої та професійної підготовленості. Робота фахівців з охоронної діяльності пов'язана із мобілізацією функціональних резервів особистості, певним рівнем розвитку психофізіологічних властивостей, які дозволяють компетентно, надійно та ефективно здійснювати професійну діяльність в екстремальних і аварійних ситуаціях для забезпечення особистої та колективної безпеки [11; 16; 24; 15; 21].

Професійна придатність – це цілісний комплекс індивідуально-типологічних і психологічних особливостей особистості, що є умовою ефективного та надійного виконання тієї, або іншої продуктивної діяльності. Вона виявляється в процесі оволодіння професією в тому, наскільки індивід за інших рівних умов швидко і міцно засвоює способи її організації та здійснення, особливо в напружених і екстремальних умовах праці [6].

Переважно екстремальний характер праці майбутніх фахівців з охоронної діяльності, специфічні умови роботи і перебування в осередку надзвичайної ситуації висувають підвищені вимоги до таких психофізіологічних, елементарних і вищих психічних функцій, як сила і рухливість нервових процесів, рецепція, увага, пам'ять, мислення. Психофізіологічний професійний відбір є науково обґрунтованою системою підготовки, раціонального розподілу й ефективного використання кадрів на основі об'єктивної оцінки професійно важливих психофізіологічних та особистісних якостей, необхідних для формування професійної компетентності для ефективної і безпечної роботи в екстремальних умовах виконання завдань, групової діяльності з підвищеною відповідальністю. Найбільш ефективним є використання результатів діагностики в ПТЦ (психолого-тренувальному центрі) професійної придатності майбутніх фапхівців з охоронної діяльності ВНЗ, при прийомі кандидатів на роботу, при доборі кандидатів при переміщенні по службі.

У ПТЦ (психолого-тренувальному центрі) вирішуються наступні завдання: профорієнтаційне інформування осіб, які проходять підготовку у навчальному пункті навчально-методичного

центру ВНЗ; психодіагностика та профвідбір кандидатів на службу та при призначенні на посаду; психологічне консультування та навчання (соціально-психологічні тренінги) психологів-практиків щодо особливостей поведінки людей у надзвичайних ситуаціях; наукові дослідження психологічних аспектівповедінки людей у екстремальних та надзвичайних ситуаціях.

Особливості професійної психологічної придатності майбутніх фахівців з охоронної діяльності ВНЗ до діяльності за фахом виражаються в інтегративній професіографічній моделі фахівця з охоронної діяльності, яка включає як загальні індивідуально-психологічні особливості (спрямованість на службу, необхідні рівні загального інтелектуального розвитку, емоційно-вольової стійкості), так і спеціальні (необхідний рівень виразності професійно важливих якостей, що дозволяють визначити придатність). Розроблена система діагностики професійної психологічної придатності майбутніх фахівців з охоронної діяльності сприяє виявленню рівня виразності військово-професійної спрямованості, професійно важливих якостей, загальних пізнавальних здібностей, що робить визначальний вплив на якість підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності, та дозволяє прогнозувати якість підготовки таких фахівців у ВНЗ.

Успішне виконання бойових завдань при НС вимагає високого рівня професійної, фізичної та психологічної підготовки, досвіду, мужності, дисциплінованості. Для ефективних і надійних дій в особливих і екстремальних ситуаціях майбутні фахівці з охоронної діяльності повинні володіти функціональними (професійними, інтелектуальними) можливостями, які зводяться не тільки до резервів організму, а являють собою додаткові знання, уміння і навички та включаються для компенсації екстремальних факторів.

Таким чином проведення занять на базі ПТЦ обладнаного засобами ІКТ, де враховано специфіку професійної діяльності, забезпечує підвищення рівня професійної компетентності фахівців з охоронної діяльності (психологічне обґрунтування вибору професії, професійний відбір фахівців, формування професійної спрямованості, використання інноваційних методик на основі засобів ІКТ, забезпечення послідовного набуття вмінь та одержання навичок діяльності у НС).

Успішність складної та багатогранної діяльності майбутнього фахівця з охоронної діяльності залежить, насамперед, від ступеня відповідності рівня сформованості знань, умінь і навичок вимогам, які пред'являються до них за місцем служби. Еталоном, що відображає реальні вимоги замовника до фахівця служить, як правило, модель професійної діяльності.

На думку багатьох науковців, дослідження процесу навчання не можуть бути доведеними, якщо вони не підлягали експериментальній перевірці [3; 8; 12, 5-6].

У педагогіці провідну роль в організації експериментальної перевірки ефективності та доцільності теоретичних положень відведено педагогічному експерименту, який визначається як комплексний метод перевірки гіпотези, що є організованим системним процесом [3].

Метою нашого експериментального дослідження було проведення перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов використання засобів ІКТ у ВНЗ для формування професійної компетентності майбутніх фахівців з охоронної діяльності. І впровадження на її основі визначених організаційно-педагогічних умов та методики застосування засобів ІКТ у навчально-виховний процес ВНЗ.

Поняття ефективності не має чіткого визначення, оскільки ефективність – це оцінна категорія, яка пов'язана із відношенням цінності результату до цінності витрат. Під ефективністю формування професійної компетентності майбутніх фахівців з охоронної діяльності засобами ІКТ ми розуміємоякісні та кількісні покращення показників успішності таких фахівців експериментальних груп у порівнянні із контрольними. На нашу думку, мету дослідження дозволяє реалізувати результативно-затратна концепція визначення дидактичної ефективності організаційно-педагогічних умов [3]: позитивний приріст одержаного результату відносно до попереднього результату, із урахуванням часових, технічних і психофізичних затрат (ефект від роботи викладача, досягнення наперед прогнозованих цілей навчання майбутніх фахівців з охоронної діяльності із застосуванням ІКТ).

Даний висновок дозволяє з наукових позицій підійти до обґрунтування й вибору відповідних критеріїв оцінки професійної компетентності й методики її оцінювання при проведенні дослідно-експериментальної роботи. Оскільки, такі категорії як ефективність навчання й професійна компетентність взаємопов'язані (чим вища професійна компетентність фахівця з охоронної діяльності, тим більш ефективно реалізується цілеспрямований процес навчання, заради якої він був створений).

Для розв'язання визначених завдань, перевірки гіпотези, досягнення мети дослідження використовувався комплекс загальнонаукових педагогічних і психологічних методів теоретичного та емпіричного дослідження. Процедура експериментального дослідження передбачала такі стадії:

- розроблення програми дослідження (формулювання проблеми, завдань, визначення об'єкту та предмету дослідження, уточнення понятійного апарату);
- визначення емпіричних об'єктів дослідження (вибірка);
- збирання необхідної інформації про стан проблеми дослідження (аналітичний огляд і констатуючий експеримент);
- розроблення та впровадження методик формування професійної компетентності майбутніх фахівців з охоронної діяльності засобами ІКТ у процесі вивчення дисциплін циклу професійної (професійно орієнтованої) та практичної підготовки;
- формуючий експеримент, кількісна та якісна обробка результатів;
- оформлення дисертаційної роботи.

Для одержання даних педагогічного експерименту, на підставі яких можна зробити самостійні висновки про властивості всієї сукупності явищ, ми дотримувалися таких обов'язкових рекомендацій щодо проведення дослідження: застосування варіативної методики, яка включала спостереження, анкетування, експертні оцінки та експериментальні дослідження; дотримання чітких критеріїв фіксації й оброблення даних; фактологічний запис процесу дослідження; урахування змін ситуації та умов досліджуваних показників [8].

Для визначення професійної компетентності майбутніх фахівців з охоронної діяльності застосовувався метод експертних оцінок. Експертами в цих випадках виступали викладачі Інституту Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Вінницьке вище професійне училище Департаменту поліції охорони та приватне підприємство «ГАЛ–БЕЗПЕКА». При цьому враховувалися об'єктивність та компетентність фахівців, їхня зацікавленість. Оцінювання здійснювалося за однаковими критеріями, що дозволило порівнювати одержані результати.

Аналіз робіт В. П. Безпалько, А. Н. Зельницкого, О. В. Золотарьова та інших авторів, що серед вимог, які висуваються до критеріїв оцінки рівня сформованості професійної компетентності, доцільно виділити наступні: адекватність явищам, вимірником яких вони є, відображення вимірюваних явищ, а також динаміки вимірів виражених критерієм властивостей; відповідність дидактичним цілям, характеристика зв'язку між ними й результатами навчання; вираження у таких педагогічних поняттях, які можна піддати кількісному аналізові; відносна простота вимірів, легкість розрахунків, доступність і зручність; оцінювання не тільки обсягу, але і якості знань, навичок та умінь, не тільки формальних результатів навчання, але і творчої роботи [2; 14; 22].

Отже, «критерії професійної компетентності» доцільно визначати як мірило для порівняння якісних і кількісних показників навчального процесу з погляду одержаних результатів і затрачених при цьому зусиль.

Аналіз критеріального апарату, який використовується у вітчизняній та зарубіжній педагогіці при оцінці рівня сформованості професійної компетентності, а також підходи до викладені вище, дозволили вибрати в інтересах розв'язання завдань даного дослідження наступні дидактичні критерії: якість засвоєння знань, умінь та навичок, міцність їхнього засвоєння, мотивація й активність майбутніх фахівців з охоронної діяльності, якість виконання творчих завдань і робіт при розв'язанні професійних завдань, відповідність навчальної діяльності сучасним вимогам до підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності.

Кожний з обраних критеріїв не піддається прямому інструментальному вимірюванню, вимагає відповідного аналізу й опосередкованої інтерпретації. Наприклад, критерій якості засвоєння знань включає такі характеристики як повнота і глибина, систематичність і системність, оперативність і гнучкість, конкретність і узагальненість тощо. Критерій міцності визначає можливість відновлення знань через певний проміжок часу. Тому ми розглядали вказані критерії як інтегральні, такі що включають в себе сукупність усіх перерахованих характеристик. За допомогою критеріїв якість засвоєння знань, умінь та навичок і міцність їхнього засвоєння, оцінку професійної компетентності можна робити опосередковано, використовуючи експертні оцінки, що виставляють викладачі за підсумками попереднього й підсумкового педагогічного тестування. Критерій мотивації й активності в навчанні можна застосовувати при аналізі суб'єктивних оцінок за підсумками проведення анкетування фахівців. Для оцінки першого із критеріїв – якості засвоєння знань, умінь і навичок майбутнього фахівця з охоронної діяльності ми використовували розроблену В. П. Давидовим, П. І. Образцовим, А. І. Уман [10] методику, що дозволяє адекватно виявляти на основі обраних критеріїв ступінь досягнення викладачем цілей навчання.

Успішне виконання професійних завдань майбутніми фахівцями з охоронної діяльності вимагає високого рівня професійної, фізичної та психологічної підготовки. Для ефективних і надійних дій в особливих і екстремальних ситуаціях майбутні фахівці з охоронної діяльності повинні володіти функціональними (професійними, інтелектуальними) можливостями, які являють собою додаткові знання, уміння і навички та включаються для компенсації екстремальних факторів.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Педагогика / Под. ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
3. Бех І. Наукові засади проведення експерименту (у сфері виховання): Педагогічні дослідження з проблем виховання // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 36–40.
4. Васильєв Г. І. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вузах МВС: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. І. Васильєв — Одеса, 1997. — 20 с.
5. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь / А. Д. Вейсман. – 5-е изд. – СПб.: Издание автора, 1991. – 1370 с
6. Военная дидактика: учебное пособие; под общ. ред. Н. Е. Соловцова и Н. Д. Никандрова. — М. : ВА РВСН им. Петра Великого, 2000. — 806 с.
7. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студ. вищих навч. закл. / Н. П Волкова. – К.: Академія, 2002. – 576 с.
8. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
9. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К., 1995. – 47 с.
10. Давыдов В. П. Методология и методика проведения психолого-педагогического эксперимента / Давыдов В. П., Образцов П. И., Уман А. И. — М.: Логос, 1998. — 198с.
11. Євсюков О. П. Психологічне прогнозування надійності діяльності працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : монографія / О. П. Євсюков, О. В. Тімченко. – Х. : УЦЗУ, 2007. – 288 с.
12. Жебровський Б., Ващенко Л. Педагогічний експеримент як чинник реформування національної освіти // Освіта. – 1998. – № 51. – С. 5–6.
13. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В. Загвязинский, Р. Атаханов – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
14. Зельницкий А. Н. Педагогические основы измерения эффективности учебных занятий с использованием ЭВМ: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Н. Зельницкий. — М.: ВПА, 1989. — 20 с.
15. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности : учеб. пособ / Иванова Е. М. — М. : Моск. ун-т, 1987. — 208 с.
16. Корольчук М. С. Психодіагностика: навчальний посібник для студентів ВНЗ / М. С. Корольчук, В. І. Осьодло. — К.: Ельга, Ніка-Центр, 2004. — 400 с.
17. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35- 39.
18. Низков А. А. О критериях оценки знаний, умений и навыков студентов / А. А. Низков // Проблемы высшей школы. – 1980. – Вып. 40. – С. 36 41.
19. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконіт, 1998. – 351 с.
20. Путляева Л. В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения / Л. В. Путляева. – М.: ЦОЛНУВ, 1990. – 170 с.
21. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности : учеб. пособ. для вузов / Самоукина Н. В. — [2-е изд.]. — СПб. : Питер, 2004. — 224 с.
22. Совершенствование учебного процесса вузов на основе его компьютеризации (опыт, исследования) / Акопов С. И., Алексеев В. Д., Андреев А. А. и др.; под. ред. О. В. Золотарева. — М.: ВПА, 1991. — 260 с.
23. Терещук Г. В. Основи педагогічних досліджень [Текст] / Г. В. Терещук, В. К. Сидоренко. – Ольштин: WSIiE NWP, 2010. – 328 с.
24. Ягупов В. В. Соціальна та військова психологія : навч. посібник / Ягупов В. В. — К. Київський університет, 2000. — 560 с.

References

1. Babanskii YU. K. Pedagogika / Pod. red. YU. K. Babanskogo. – M.: Prosveschenie, 1988. – 478 s.
2. Bespal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskoi tehnologii / Bespal'ko V. P. — M.: Pedagogika, 1989. — 192 s.
3. Bex I. Naukovi zasady` provedennya ekspery`mentu (u sferi vy`xovannya): Pedagogichni doslidzhennya z problem vy`xovannya // Ridna shkola. – 2001. – # 10. – S. 36–40.
4. Vasy`l`yev G. I. Pedagogichni umovy` adaptaciyi kursantiv do navchannya u vuzax MVS: avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.04 "Teoriya i metody`ka profesijnoyi osvity`" / G. I. Vasy`l`yev — Odesa, 1997. — 20 s.
5. Veisman A. D. Grechesko-russkii slovar' / A. D. Veisman. – 5-e izd. – SPb.: Izdanie avtora, 1991. – 1370 c.
6. Voennaya didaktika: uchebnoe posobie; pod obsch. red. N. E. Solovcova i N. D. Nikandrova. — M. : VA RVSN im. Petra Velikogo, 2000. — 806 s.
7. Volkova N. P. Pedagogika: posibny`k dlya stud. vy`shhy`x navch. zakl. / N. P Volkova. – K.: Akademiya, 2002. – 576 s.
8. Goncharenko S. U. Pedagogichni doslidzhennya: metodologichni porady` molody`m naukovcyam. – Ky`yiv-Vinny`cya: DOV «Vinny`cya», 2008. – 278 s.
9. Goncharenko S. U. Pedagogichni doslidzhennya: metodologichni porady` molody`m naukovcyam / S. U. Goncharenko. – K., 1995. – 47 s.
10. Davydov V. P. Metodologiya i metodika provedeniya psihologo-pedagogicheskogo eksperimenta / Davydov V. P., Obrazcov P. I., Uman A. I. — M.: Logos, 1998. — 198 s.
11. Yevsyukov O. P. Psy`xologichne prognozuvannya nadijnosti diyal`nosti pracivny`kiv avarijno-ryatuval`ny`x pidrozdiliv MNS Ukrayiny` : monografiya / O. P. Yevsyukov, O. V. Timchenko. – X. : UCzZU, 2007. – 288 s.

12. Zhebrovs`ky`j B., Vashhenko L. Pedagogichny`j ekspery`ment yak chy`nny`k reformuvannya nacional`noyi osvity` // Osvita. – 1998. – # 51. – S. 5–6.
13. Zagvyazinskii V. I. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. / V. Zagvyazinskii, R. Atahanov – M.: Izdatel'skii centr "Akademiya", 2001. – 208 s.
14. Zel'nickii A. N. Pedagogicheskie osnovy izmereniya effektivnosti uchebnyh zanyatii s ispol'zovaniem EVM: avtoref. dis. na soiskanie nauchn. stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.08 "Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya" / A. N. Zel'nickii. — M.: VPA, 1989. — 20 s.
15. Ivanova E. M. Osnovy psihologicheskogo izucheniya professional'noi deyatel'nosti : ucheb. posob / Ivanova E. M. — M. : Mosk. un-t, 1987. — 208 s.
16. Korol`chuk M. S. Psy`xodiagnosty`ka: navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv VNZ / M. S. Korol`chuk, V. I. Os`odlo. — K.: El`ga, Nika-Centr, 2004. — 400 s.
17. Kury`lo V. S. Modelyuvannya sy`stemy` kry`teriyiv ocinky` rozvy`tku osvity` v regioni / V. S. Kury`lo // Pedagogika i psy`xologiya. – 1999. – # 2. – S. 35- 39.
18. Nizkov A. A. O kriteriyah ocenki znanii, umenii i navykov studentov / A. A. Nizkov // Problemy vysshei shkoly. – 1980. – Vyp. 40. – S. 36 41.
19. Novy`j tlumachny`j slovny`k ukrayins`koyi movy` / ukl. V. Yaremenko, O. Slipushko. – K.: Akonit, 1998. – 351 s.
20. Putlyaeva L. V. Sovremennye psihologo-pedagogicheskie problemy professional'nogo obucheniya / L. V. Putlyaeva. – M.: COLNUV, 1990. – 170 s.
21. Samoukina N. V. Psihologiya professional'noi deyatel'nosti : ucheb. posob. dlya vuzov / Samoukina N. V. — [2-e izd.]. — SPb. : Piter, 2004. — 224 s.
22. Sovershenstvovanie uchebnogo processa vuzov na osnove ego komp'yuterizacii (opyt, issledovaniya) / Akopov S. I., Alekseev V. D., Andreev A. A. i dr.; pod. red. O. V. Zolotareva. — M.: VPA, 1991. — 260 s.
23. Tereshhuk G. V. Osnovy` pedagogichny`x doslidzhen` [Tekst] / G. V. Tereshhuk, V. K. Sy`dorenko. – Ol`shty`n: WSIiE NWP, 2010. – 328 s.
24. Yagupov V. V. Social`na ta vijs`kova psy`xologiya : navch. posibny`k / Yagupov V. V. — K. Ky`yivs`ky`j universy`tet, 2000. — 560 s.

Кисленко Д. П. Критерии, показатели и уровни подготовки будущих специалистов по охранной деятельности

В статье рассмотрены основные критерии и уровни подготовки будущих специалистов по охранной деятельности. Осуществлен анализ психолого-педагогической, методической и научной литературы, который позволил автору выделить четыре уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста по охранной деятельности. В исследовании определено содержание понятия «критерии» профессионального развития. Раскрыто понятие профессиональная пригодность, и определены основные особенности профессиональной психологической пригодности будущих специалистов по охранной деятельности.

Ключові слова: охранная деятельность, профессиональная подготовка, критерии профессионального развития, профессиональная пригодность, профессиональная компетентность, эксперимент.

Kyslenko D. P. Criteria, indicators and levels of training of future specialists in security activities

The process of training specialists in security activities is complex, controversial and multifaceted, so it is difficult to assess the qualitative and quantitative parameters of its dynamics. It is necessary to determine the criteria for the formation of professional competence of security professionals, under which we understand the totality of objective and subjective indicators that give a qualitative characteristic of its condition, based on which it is possible to identify its essential properties and extent of manifestation in the activity.

The formation of the professional competence of a future specialist in security activities can be judged on the basis of how and in what concrete form is implemented in practice a system of professionally significant qualities that direct the person to the practical application of its norms, help to adequately organize professional activities, determine the creative solution of special professional tasks.

The article considers the main criteria and levels of training of future specialists in security activities. The analysis of psychological, pedagogical, methodical and scientific literature, which allowed the author to allocate four levels of formation of professional competence of a future specialist in security activities. The study defines the content of the concept of "criteria" for professional development. The concept of professional suitability is revealed, and the main features of the professional psychological suitability of future specialists in security activities are defined.

Key words: security activity, professional training, criteria of professional development, professional suitability, professional competence, experiment.

УДК 159.9-051:37.013.42-051

Тетяна КОБИЛЯНСЬКА

здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
e-mail: lab.eco@udpu.edu.ua

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ У ПОРІВНЯННІ З СУМІЖНИМИ ВИДАМИ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено характерні ознаки праці психолога. Встановлено, що робота психолога орієнтована на допомогу іншим людям у вирішенні складних життєвих проблем. Розкрито, що роботу психолога і соціального педагога об'єднує стратегічна мета – створення умов для розвитку дитини. Доведено, що психолог здійснює психолого-педагогічну діяльність, а соціальний педагог – соціально-педагогічну, практичні психологи – формують психологічну готовність учасників освітнього процесу (учнів, батьків, педагогів, адміністрації) до роботи із сім'ями.

Ключові слова: соціальний педагог, психолог, практичний психолог, психолог освітнього закладу, взаємодія.

Модернізація суспільства об'єктивно ґрунтується на людських ресурсах, покликаних забезпечити глибокі і багатопланові перетворення у всіх його сферах. Ці перетворення висувають високі вимоги до індивідуально-психологічних особливостей учасників процесу змін, припускають самовіддачу, постійний інтелектуальний, особистісно-професійний розвиток, розкриття і реалізацію творчого потенціалу, а також стійкість до ситуацій конкуренції, емоційно-психологічної напруги, психологічних перевантажень і емоційного вигорання тощо.

У цих умовах зростає значимість психологів, підготовлених до психологічного супроводу особистісного розвитку та професійної діяльності, виробничих відносин і надання кваліфікованої допомоги людям в відповідальних життєвих ситуаціях [4, 4].

Кожна професійна діяльність вимагає від фахівця певного набору особистісних якостей і здібностей, в структурі яких під впливом її специфіки проявляються професійно значущі з них. Це притаманно тим особам, що зацікавлені професійною діяльністю, відчувають задоволення від її освоєння та практичної роботи [7, 6].

Психологічна діяльність, специфіка діяльності психологів освіти виступала предметом дослідження педагогів (О. Агарков, О. Безпалько, О. Водяна, І. Грига, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карп) та психологів (І. Булах, О. Бондаренко, Л. Бурлачук, В. Волошина, Н. Макаренко, С. Максименко, Н. Мась, В. Панок, Н. Пророк, В. Семиченко, Я. Стреляу, Т. Яценко). Результати досліджень більшості учених підтверджують необхідність наявності спеціальних здібностей до професійної діяльності психолога, зокрема орієнтованого на роботу з сім'єю. Професійна діяльність психолога вимагає відповідної освіти, професійної майстерності; пов'язана з пізнанням суто індивідуальних особистісних особливостей людей, їх глибоких внутрішніх переживань і станів. У процесі роботи психолог оперує інформацією, недбале використання якої може завдати непоправної шкоди окремим людям, сім'ям, колективам, авторитету самої психології [2, 76].

Мета статті – розкрити особливості професійної діяльності психолога освітнього закладу у порівнянні з суміжними видами діяльності.

Професійна діяльність психолога має особливу специфіку, пов'язану зі складністю, неоднозначністю психічних процесів, властивостей і станів людини та їх проявів у різних галузях людської діяльності, міжособистісної і соціальної взаємодії. У професійній діяльності психологу часто доводиться аналізувати події не лише сьогодення, а й минулого та майбутнього. І лише на підґрунті такого зіставлення спрогнозувати інформацію на майбутнє [5, 90].

Поряд із загальними закономірностями і характерними ознаками праця психолога має свою специфіку. Вона присутня у всіх його складових – в цілях, завдання, результатах, в умовах, змісті і технології її здійснення.

Дослідження Л. Темнової показують, що відмітними особливостями праці психолога за цілями, завданнями і результатами є такі: обумовленість цілей і завдань праці соціальному замовленню суспільства, організації, конкретної людини; поєднання в задачах різноманіття складових, які визначають поліфункціональність праці; конгруентність (збіг) висунутих цілей, завдань і функцій з особистісними можливостями, потребами і діями

практичного психолога; соціально-правова, моральна, функціональна і тимчасова регламентація праці не тільки вимогами нормативних актів, а й науковими рекомендаціями, принципами професійної етики; інтегративний характер продукту праці, що складається з процесу і результатів діагностичного, корекційно-розвиваючого, консультаційного характеру [9, 74].

Сфера діяльності психолога досить широка, зокрема соціально-психологічні служби, медичні установи, школи, дитячі садки та ін. [6, 123].

Отже, робота психолога по суті своїй орієнтована на допомогу іншим людям у вирішенні складних життєвих проблем. Тому вибір саме психологічної професії передбачає чітко виражену гуманітарну орієнтацію (орієнтацію на людину з її проблемами).

Дослідження О. Шумакової показали, що професійне місце психолога в освітньому закладі пов'язано з дотриманням психолого-педагогічних умов, сприятливих для розвитку дитини, психолого-педагогічним супроводом освітнього процесу [12, 30].

Сукупність характеристик кваліфікованого практичного психолога в порівнянні з некваліфікованим безвідносно до конкретного виду професійної діяльності представлена в моделі Г. Абрамової [1, 44-47].

Автор розділяє якості психолога на кваліфіковані і некваліфіковані і дає їм характеристику згідно: мети психологічної допомоги, ставлення і реакції в ситуації професійної діяльності, світогляду (концепції) практичного психолога, його культурної продуктивності, конфіденційності, обмеження в діяльності, міжособистісного впливу, людської гідності, узагальненої теорії, ставлення до узагальненої теорії.

Цілісна модель (образ) психолога-професіонала за дослідженнями Л. Темнової включає характеристики його психологічного ресурсу і властивостей, психічні процеси, характер, темперамент, стійкі психічні стани; мотиваційно діяльні характеристики (професійна самосвідомість, спрямованість, стиль праці); вміння в будь-яких умовах послідовно залишатися на позиції, обумовленій значимістю праці; вміння розвивати і реалізувати здібності і творчий потенціал; вміння долати недієздатні стереотипи і здійснювати сходження до вершин професіоналізму; вміння домагатися оптимальності праці в рамках цілісного діяльно-виховного процесу [9, 66].

Психолого-педагогічна діяльність психолога освіти містить, поряд з психологічною складовою, педагогічний компонент. До функцій педагогічної складової відносяться: 1) формування когнітивної, когнітивно-діяльнісної, діяльнісної та рефлексивної складових; 2) структурування ієрархії мотивів навчальної та професійної діяльності, найбільш адекватної ефективній реалізації мети і завдань професійної діяльності; 3) розвиток професійних схильностей до здійснення відповідної діяльності; 4) розвиток професійної самосвідомості; 5) особистісний розвиток психолога [10, 60].

Психологічна складова включає в себе психологічну діагностику, корекцію і профілактику [8, 51].

Діагностика спрямована на виявлення проблемних психологічних зон в сім'ї. Профілактика – на їх запобігання. Корекція міжособистісних відносин відбувається, в основному, коли в родині існує психологічне насильство над дитиною, що приводить до порушення її нервово-психічного стану [11, 150].

До такого виду насильства відноситься залякування, образа дитини, приниження її честі та гідності, порушення довіри. Соціально-психологічна корекція розкриває конфлікти внутрішньосімейних взаємин і відносин між сім'єю і суспільством. Її мета – допомогти членам сім'ї дізнатися, як вони взаємодіють один з одним, а потім – як зробити ці взаємодії більш конструктивними [3, 35].

Проте, існує проблема взаємодії та співпраці учасників-фахівців педагогічного процесу наприклад, психолога і соціального педагога.

Досліджуючи основні напрями професійної діяльності соціального педагога і психолога в освітньому закладі, можна відзначити, що їх дії об'єднує стратегічна мета – створення умов для розвитку дитини.

У соціально-педагогічної діяльності соціальний педагог виявляє дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, надання допомоги, сприяння поліпшенню умов життя і виховання дитини в сім'ї. Психолог створює умови і надає допомогу дитині в процесі її цілісного психічного і особистісного розвитку, в вирішенні навчальних проблем, поведінки і психічного самопочуття.

Інтегративні знання і дії зазначених фахівців є необхідними і визначальними в їх партнерстві. Психолог здійснює, по суті, психолого-педагогічну діяльність, а соціальний педагог – соціально-педагогічну. Взаємопроникнення зазначених діяльностей, на думку С. Комової, об'єктивно пов'язано з суміжним характером наук, педагогічною складовою [3, 62].

Аналіз основних напрямів роботи соціального педагога та психолога показав, що в них організаційно і змістовно передбачена інтеграція діяльності цих фахівців. В основному їх спільні дії па практиці проглядаються і зводяться до роботи з проблемними сім'ями і дітьми.

На нашу думку, суть діяльності психолога освітнього закладу становить специфіка діяльності психолога-практика, яка здійснюється в неспецифічних для нього умовах педагогічного процесу. Порівняльна характеристика діяльності педагога-предметника, соціального педагога, психолога освітнього закладу та практичного психолога показана у таблиці 1.

Отже, психолог освітнього закладу не просто психолог-практик, який діє в умовах освітнього закладу (це фахівець, діяльність якого набуває індивідуально-специфічного характеру з цілою низкою відмінних рис, до таких відносяться: суб'єкти впливу, зміст і форми діяльності).

Особливостями суб'єктів впливу визначено:

- на відміну від практичного психолога, об'єктом діяльності якого є окрема приватна особа, суб'єктами впливу психолога освітнього закладу можуть бути і приватна особа (батьки, вихованець), і фахівець (педагог), і керівник (адміністрація), в тому числі їх групи (клас, колектив), при цьому нерідко вони можуть перебувати в суперечливих і навіть конфліктних відносинах, що робить особливо складним досягнення позитивного результату діяльності психолога освітнього закладу;
- основним об'єктом діяльності психолога освітнього закладу є дитина, яка в силу своїх вікових особливостей, як правило, не може усвідомити свої проблеми, пояснити їх і самостійно звернутися до психолога, що призводить до необхідності не тільки ініціативного прогнозування і виявлення негативних факторів, але переконання дорослих з метою отримання згоди на роботу з дитиною всім оточуючим соціумом (сім'єю, педагогами, однолітками);
- основний предмет діяльності психолога освітнього закладу – дитяча психіка не є усталеною і сформованою, вона постійно знаходиться в процесі розвитку і під впливом індивідуальних умов виховання, які визначаються не самою дитиною, а дорослими, і які самостійно вона змінити не може, оскільки в діяльності психолога освіти не завжди є можливим встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин з дитиною, що передбачає її активну участь у вирішенні власних проблем.

Особливостями змісту та форм діяльності психолога освітнього закладу визначено:

1) головним змістом діяльності педагога є конкретні знання (математичні операції, фізичні закони, хімічні реакції, історичні акти тощо), головним змістом діяльності психолога освітнього закладу є слово, яке змінює не просто систему знань і уявлень людини, але робить іншою, більш досконалою і особистість і освітнє середовище;
2) відмова від оціночної позиції по відношенню до об'єкту діяльності, є межею, що розділяє роботу практичного психолога та педагога. Оцінка є одним з центральних компонентів педагогічної діяльності, в той час як найважливішим принципом практичної психології виступає правило, не оцінювати клієнта, а приймати його таким, яким він є;
3) психолог освітнього закладу не повинен бути включеним в педагогічну систему заохочень і покарань, що активно використовуються в освітній діяльності. Учитель природно вписується в сітку розкладу занять, у психолога немає уроків, він не вчить, але надає освіту і розвиває, навіть якщо психолог є вчителем психології, що нерідко зустрічається в сучасній школі, замість уроку він використовує бесіду, замість групової роботи з цілим класом – індивідуальні зустрічі та заняття, замість монологу вчителя – монолог дитини і діалог з нею;
4) діяльність педагога заздалегідь точно планується і реалізується незалежно від подій, що відбуваються. Діяльність психолога освітнього закладу навпроти, дуже рухлива і в певній мірі залежить від щоденних ситуацій та конкретних проблем;
5) діяльність психолога освітнього закладу менш схильна до стереотипізації в порівнянні з педагогічною діяльністю.

Отже, психолог в сучасній школі – це фахівець з профілактики неблагополуччя в стані психічного та психологічного здоров'я, що забезпечує психологічну безпеку розвитку особистості в умовах конкретного середовища.

Професія психолога порівняно молода для педагогічної освіти. О. Шумакова зазначає, що затребуваність педагогічної практики в психологах постійно зростає, тому змінюється професійне поле їх діяльності, в сферу взаємодії з ними включаються нові пласти суб'єктів освітнього простору [12, с. 66].

До типових завдань психолога освітнього закладу автором віднесено:

- в сфері розвиваючої діяльності – діагностику рівня психічного розвитку дітей; розробку розвиваючих програм психологічного супроводу дітей в освітньому процесі; розробку корекційно-розвивальних програм для дітей з труднощами в навчанні; проведення розвиваючих занять для різних категорій дітей з урахуванням індивідуальних особливостей; психологічну підтримку вчителів в освітньому процесі;
- в сфері навчально-виховної діяльності – психолого-педагогічне забезпечення освітнього процесу; організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; використання сучасних науково

Таблиця 1 – **Об'єктивні ознаки професійної діяльності психолога освітнього закладу (в порівнянні з суміжними видами діяльності)**

Види	Педагог	Соціальний педагог	Психолог освітнього закладу	Практичний психолог
Сутність	Трансляція накопичених людством культури і досвіду молодому поколінню. Виховання дитячої особистості	Запобігання рецидивам порушення прав дитини в сім'ї, інформування про наявність порушень прав дитини в сім'ї, перевірка виконання членами сім'ї рекомендацій соціального педагога щодо запобігання порушення прав дитини в сім'ї	Збереження психологічного здоров'я і розвиток особистісного потенціалу всіх учасників педагогічного процесу	Надання психологічної допомоги людям у вирішенні складних життєвих проблем через повідомлення об'єктивної психологічної інформації
Напрями	Навчання, виховання, педагогічна робота: формування виховного середовища, організація діяльності вихованців, створення виховного колективу, розвиток індивідуальності особистості	Допомога і підтримка сім'ям. Соціально-педагогічна робота: формування виховного середовища, організація діяльності вихованців, створення виховного колективу, розвиток індивідуальності особистості	Психологічне вивчення та контроль розвитку суб'єкта і середовища, в якому воно відбувається. Психологічний вплив на розвиток особистості з метою його оптимізації. Науково-психологічне забезпечення освітнього процесу	Емоційна підтримка та увага. Виявлення і розвиток нових можливостей клієнта, його психологічної компетентності. Зміна ставлення до проблеми
Суб'єкти	Дитина, яку навчають і виховують		Суб'єкт, що входить в педагогічну систему освітнього закладу (дитина, педагог, батьки, адміністратор)	Носій психіки, як правило, відчуває психологічні труднощі і потребує допомоги психолога
Діяльність	Навчальна і позакласна, позашкільна діяльність дитини		Психіка суб'єкта – учасника освітнього процесу у всьому різноманітті станів, переживань і відносин	Психіка, суб'єктивність людини
Функції	Навчальна, виховна, контролююча, організаційна, комунікативна	Діагностична, попереджувально-профілактична, інформаційно наглядово-контрольна, охоронно-захисна, комунікативна координаційна	Психоразвивальна, психопрофілактична, психодіагностична, психокорекційна, психоконсультативна, психотерапевтична	
Фактори	Зовнішні (функціональні) Внутрішні (психічні)		Зовнішні: функціонально-технологічні дії як сукупність способів і прийомів вирішення психологічних завдань. Внутрішні: психічні дії (перцептивні, мнемічні, комунікативні тощо) і операційні (слухове сприйняття, соціальна перцепція, образне мислення тощо)	
Знання	Знання – предметні, загальноосвітні, психолого-педагогічні, вербальні, невербальні, наочні, інформаційні	Ознайомлення з особовою справою дитини, бесіда з дитиною та її батьками, оцінка освітнього середовища, визначення його відповідності потребам і можливостям дитини, вивчення індивідуальних особливостей та психічного розвитку дитини	Слово і особистість психолога, цінності, наукові знання і поняття, зовнішні засоби: методики, тести, тренінги, програми, спеціальна література,комп'ютерно -розмножувальна техніка, теле- і відео- апаратура, диктофон тощо.	
Уміння, якості	Освіченість, знання і вміння вихованця, сукупність стійких особистісних властивостей і якостей, всебічно і гармонійно розвинена особистість	Підвищення адаптивних можливостей дитини, розвиток комунікативних навичок, емоційної сфери, зниження рівня тривоги, подолання страхів, мінімізація агресивних поведінкових проявів, підвищення самооцінки дітей	Найближчий ефект психологічної допомоги, що складається з трьох чинників: участі і допомоги, розуміння того, що відбувається, поява надії на позитивні зміни. Віддалений ефект, що виявляється в сформованості внутрішньої потреби людини до позитивної самозміни і в її здатності до досягнення і збереження гармонійного стану психіки (психологічне здоров'я)	

обґрунтованих і найбільш адекватних прийомів, методів і засобів навчання і виховання з урахуванням індивідуальних особливостей; виховання учнів у напрямі формування у них духовних, моральних цінностей і патріотичних переконань на основі індивідуального підходу;

- в сфері психолого-педагогічної діяльності – проектування і проведення роботи щодо профілактики в процесі навчання і виховання; організацію взаємодії батьків, учнів і педагогів як учасників освітнього процесу; проведення профорієнтаційної роботи; надання допомоги у вирішенні завдань виховання і розвитку учнів; індивідуальне консультування учасників освітнього процесу;
- в сфері науково-методичної діяльності – виконання науково-методичної роботи, участь в роботі науково-методичних об'єднань; аналіз власної діяльності з метою її вдосконалення та підвищення своєї кваліфікації;
- в сфері культурно-просвітницької діяльності – формування загальної культури учнів; організація культурного простору освітнього закладу;
- в сфері організаційно-управлінської діяльності – раціональна організація навчального процесу з метою зміцнення і збереження здоров'я школярів; управління педагогічним колективом з метою забезпечення реалізації освітніх програм; організація контролю за результатами навчання та виховання; ведення шкільної документації.

Поряд із загальними закономірностями і характерними ознаками праця психолога має свою специфіку. Робота психолога по суті своїй орієнтована на допомогу іншим людям у вирішенні складних життєвих проблем. Проте, існує проблема взаємодії та співпраці учасників-фахівців педагогічного процесу наприклад, психолога і соціального педагога. Практичні психологи та психологи освітнього закладу у цьому напрямі діяльності формують психологічну готовність учасників освітнього процесу (учнів, батьків, педагогів, адміністрації) до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами через проведення відповідних заходів (надання індивідуальних та групових консультацій, розвивальні заняття, тренінги тощо).

Суть діяльності психолога освітнього закладу становить специфіка діяльності психолога-практика, яка здійснюється в неспецифічних для неї умовах педагогічного процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблеми підготовки майбутніх психологів освітнього закладу до роботи із сім'ями підлітків.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Практическая психология Учебник для студентов вузов. – Изд 6-е., перераб. и доп. – М: Академический Проект, 2001. – 480 с.
2. Ковалькова Т. О. Діагностичний інструментарій щодо перевірки ефективності підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні та історичні науки. –2012. –Вип. 108. –С. 76–80.
3. Комова С. Ю. Формирование психологической готовности студентов-социальных педагогов к работе с семьей: дис. ... канд. психол. наук. –Воронеж, 2009. –176 с.
4. Краснощеченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: дис. ... д-ра психол. наук. – Калуга, 2012. – 388 с.
5. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І. Прогностичні уміння як показник якості професійної підготовки майбутніх психологів//Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. –2015. –Вип. 1. – С. 89–95.
6. Процай Л. Підготовка майбутніх психологів до проектування й створення бази даних засобами OPENOFFICE. ORG BASE // Проблеми підготовки сучасного вчителя. –2014. –№ 9, Ч. 2. –С. 123–128.
7. Романовський О. Г. Особливості професійної підготовки майбутніх психологів в НТУ «ХПІ» // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. –2012. –Вип. 30–31. –С. 5–10.
8. Солодилова И. В. Профессиональная готовность будущих социальных педагогов в вузе к работе с неполными семьями: дис. ... канд. пед. наук. –Москва, 2009. – 271 с.
9. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: дис. ... д-ра психол. наук. –Москва, 2001. – 325 с.
10. Хлоповских Ю. Г. Особенности психолого-педагогической деятельности студентов – будущих психологов образования: дис. ... канд. психол. наук. – Воронеж, 2004. – 248 с.
11. Шубович М. М. Подготовка студентов вуза к социально-педагогической деятельности с семьей как фактор профессионального становления социального работника: дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2003. – 265 с.
12. Шумакова О. А. Развитие базовой культуры взаимодействия психолога образования с родителями: дис. ... д-ра психол. наук. –Челябинск, 2011. – 400 с.

References

1. Abramova H. S. (2001) Praktycheskaya psykholohyya Uchebnyk dlya studentov vuzov [Practical Psychology Textbook for college students]. Yzd 6-e., pererab. y dop. M: Akademycheskyy Proekt, 480.

2. Koval'kova T. O. (2012) Diahnostychnyy instrumentariy shchodo perevirky efektyvnosti pidhotovky maybutnikh psykholohiv do profesiynoyi diyal'nosti v aviatsiyniy haluzi [Diagnostic tool for checking the effectiveness of training future psychologists for professional activity in the aviation industry]. Naukovi zapysky Natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Seriya: Pedahohichni ta istorychni nauky. Vyp. 108. 76–80.
3. Komova S. YU. (2009) Formyrovanye psykholohycheskoy hotovnosty studentov-sotsyal'nykh pedahohov k rabote s sem'ey [Formation of Psychological Readiness of Students-Social Teachers to Work with the Family]: dys. ... kand. psykhol. nauk. Voronezh, 176.
4. Krasnoshchechenko Y. P. (2012) Akmeolohycheskaya kontseptsyya stanovlenyya y razvytyya professyonal'noy sub"ektnosty budushchykh psykholohov [Akmeologcal concept of formation and development of professional subjectivity of future psychologists]: dys. ... d-ra psykhol. nauk. Kaluha, 388.
5. Poyasok T. B., Bespartochna O. I. (2015) Prohnostychni uminnya yak pokaznyk yakosti profesiynoyi pidhotovky maybutnikh psykholohiv [Prognostic skills as an indicator of the quality of professional training of future psychologists]. Visnyk Kremenchuts'koho natsional'noho universytetu imeni Mykhayla Ostrohrads'koho. Vyp. 1. 89–95.
6. Protsay L. (2014) Pidhotovka maybutnikh psykholohiv do proektuvannya y stvorennya bazy danykh zasobamy OPENOFFICE. ORG BASE [Preparation of future psychologists for the design and creation of the database by means of OPENOFFICE. ORG BASE].Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya. № 9, CH. 2. 123–128.
7. Romanovs'kyy O. H. (2012) Osoblyvosti profesiynoyi pidhotovky maybutnikh psykholohiv v NTU «KHPI» [Features of the professional training of future psychologists in NTU "KhPI"]. Problemy ta perspektyvy formuvannya natsional'noyi humanitarno-tekhnichnoyi elity. Vyp. 30–31. 5–10.
8. Solodylova Y. V. (2009) Professyonal'naya hotovnost' budushchykh sotsyal'nykh pedahohov v vuze k rabote s nepolnymy sem'yamy [Professional readiness of future social educators in high school for work with incomplete families]: dys. ... kand. ped. nauk. Moskva, 271.
9. Temnova L. V. (2001) Lychnostno-professyonal'noe razvytye psykholoha v systeme vyssheho obrazovanyya [Personal and professional development of a psychologist in the system of higher education]: dys. ... d-ra psykhol. nauk. Moskva, 325.
10. Khlopovskykh YU. H. (2004) Osobennosty psykholoho-pedahohycheskoy deyatel'nosty studentov – budushchykh psykholohov obrazovanyya [Features of psychological and pedagogical activity of students – future psychologists of education]: dys. ... kand. psykhol. nauk. Voronezh, 248.
11. Shubovych M. M. (2003) Podhotovka studentov vuza k sotsyal'no-pedahohycheskoy deyatel'nosty s sem'ey kak faktor professyonal'noho stanovlenyya sotsyal'noho rabotnyka [Preparation of university students for social and pedagogical activity with family as a factor of professional formation of a social worker]: dys. ... kand. ped. nauk. Ul'yanovsk, 265.
12. Shumakova O. A. (2011) Razvytye bazovoy kul'tury vzaymodeystvyya psykholoha obrazovanyya s rodytelyamy [Development of the basic culture of interaction of the psychologist of education with parents]: dys. ... d-ra psykhol. nauk. Chelyabynsk, 400.

Кобылянская Т. В. Профессиональная деятельность психолога образовательных учреждений по сравнению со смежными видами деятельности

В статье освещены характерные признаки труда психолога. Установлено, что работа психолога ориентирована на помощь другим людям в решении сложных жизненных проблем. Раскрыто, что работу психолога и социального педагога объединяет стратегическая цель – создание условий для развития ребенка. Доказано, что психолог осуществляет психолого-педагогическую деятельность, а социальный педагог – социально-педагогическую, практические психологи – формируют психологическую готовность участников образовательного процесса (учеников, родителей, педагогов, администрации) к работе с семьями.

Ключевые слова: социальный педагог, психолог, практический психолог, психолог образовательного учреждения, взаимодействие.

Kobylianska T. V. Professional activity of the psychologist of educational institutions by comparison of intermediate activities

Abstract. In the article the characteristic signs of work of the psychologist, which are present in all its components – in the purposes, tasks, results, in the conditions, the content and technology of its implementation are highlighted. The purpose of the article is to reveal the peculiarities of the professional activity of a psychologist of an educational institution in comparison with related activities. It is established that the work of the psychologist is aimed at helping other people in solving difficult life problems. It is disclosed that the work of a psychologist and a social pedagogue combines the strategic goal of creating conditions for the development of a child. It is proved that a psychologist carries out psychological and pedagogical activity, and a social pedagogue – a socio-pedagogical one. Practical psychologists and psychologists of educational institutions in this area of activity form the psychological readiness of the participants in the educational process (students, parents, teachers, administration) to interact with children with special educational needs through appropriate measures (providing individual and group counseling, developmental classes, trainings, etc.). It is disclosed that the essence of activity of a psychologist of an educational institution is a specific activity of a psychologist-practitioner, which is carried out in non-specific conditions for her pedagogical process. Prospects for further research we see in the study of the problem of training future psychologists educational institution to work with the families of adolescents.

Key words: social pedagogue, psychologist, practical psychologist, psychologist of educational institution, interaction.

УДК 37.013.32

Юлія КОБИЛЯНСЬКА

аспірант Інституту проблем виховання НАПН
м. Миколаїв, Україна
e-mail: yulia05kobylianska@gmail.com

ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті розглянуто проблему національно-культурної ідентичності старшокласників в умовах глобалізації. Проаналізовано стан наукової розробленості чинної проблеми. Висвітлено аспекти становлення позитивної національно-культурної ідентичності старшокласників. Окреслено перспективні задачі системи шкільної освіти в контексті міжкультурної освіти. Проаналізовано взаємозв'язок етнокультурної та національно-культурної ідентичності. Акцентується увага на необхідності створення нових умов і можливостей самоідентифікації особистості в національній культурі і міжкультурному просторі. Зазначено чинники формування національно-культурної ідентичності. Розглянуто дефініції понять: «етнокультурна ідентичність», «транскультурація», «національно-культурна ідентичність». Розкрито зміст поняття «глобалізація» стосовно її впливу на національну культуру, ідентичність особистості, національну мову.

Ключові слова: глобалізація, національно-культурна ідентичність, етнокультурна ідентичність, міжкультурна взаємодія, старшокласники.

Перед сучасним світовим суспільством, яке значною мірою охопила глобалізація, дуже гостро постають проблеми збалансованості міжетнічної взаємодії та взаємопроникнення культур народів світу. Процеси глобальної трансформації світового суспільства й тенденції сучасного міжнародного освітнього простору, актуалізують питання щодо необхідності формування національно-культурної ідентичності підростаючого покоління, а саме, виховання особистості, яка усвідомлює себе як носія своєї національної культури і, в той самий час, підготовлена до подальшої гармонійної взаємодії з представниками різних культур. Питання національної ідентичності знаходять незмінний відгук у суспільстві. Від переосмислення даної проблеми багато в чому залежить досягнення та збереження національних надбань України і духовної безпеки кожного її громадянина.

Наявний багатий досвід наукової України, підкріплений сучасними дослідженнями етнокультурних, етнопсихологічних, етнопедагогічних і етносоціологічних аспектів проблеми, створює передумови для аналізу розробленості чинної проблематики.

Чимало філософських думок зорієнтовано на проблему ідентичності української нації в історіософських концепціях В. Винниченка, М. Грушевського, Д. Донцова, М. Драгоманова, М. Костомарова, І. Франка.

Традиції української етнокультури, а також української етнопедагогіки як її складової, проблеми формування національної ідентичності, самосвідомості досліджували Р. Абдираімова, С. Борисова, Р. Береза, О. Гевко, О. Красовська, Л. Куненко, Н. Мещерякова, В. Ніколаєв, Р. Осипець, Л. Паламарчук, Ю. Руденко, Л. Северинова, М. Чепіль, О. Хоружа та ін.; врахування регіональних особливостей етнокультури у виховному просторі досліджували Н. Кузан, Ю. Ледняк, В. Лисак та ін.

Серед вітчизняних вчених у дослідженнях з етнопсихології, з соціології та філософії цю проблему досліджували: В. Андрущенко, В. Бех, Я. Верменич, В. Воронкова, Л. Губернський, В. Євтух, В. Заблоцький, Я. Кохан, М. Михальченко, М. Попович, І. Предборська, М. Степико, І. Сторонянська, В. Шинкарук, М. Шульга та ін. Їх роботи присвячені аналізу трансформацій у системі соціальних ідентичностей українського соціуму, зокрема особливостям етнокультурних ідентичностей та дослідженню перспектив становлення спільної національної ідентичності в регіонах України.

Проблема ідентичності залишається однією з найактуальніших у зарубіжній і вітчизняній психології. Різні наукові підходи та аспекти її вивчення висвітлено у працях А. Бандури, Е. Еріксона, М. Куна, Т. Макпартленда, Дж. Міда, Р. Каламаж, К. Коростеліної, Г. Теджфела, Дж. Тернера, З. Фройда, Т. Яблонської, В. Ядова та ін.

Різні аспекти національної ідентичності вивчали А. Баронін, М. Барретт, Ю. Бромлей, М. Боришевський, Г. Гандзілевська, П. Гнатенко, В. Павленко, М. Пірен, Е. Смідт та ін. Проблематику етнічної ідентичності досліджували І. Данилюк, В. Євтух, Г. Лозко, А. Налчаджян, Г. Солдатова, Т. Стефаненко та ін.

Питанням гуманізації національної освіти і національного виховання, оптимізації розвитку національної ідентичності та національної самосвідомості молоді присвячено наукові праці В. Андрущенка, І. Беха, В. Борисова, М. Боришевського, К. Журби, В. Кременя, С. Максименка, В. Москальця, І. Пасічника, Д. Тхоржевського та ін.

Не зважаючи на численність праць з цієї проблеми, національно-культурна ідентичність в умовах глобалізаційних процесів не стала предметом розгляду.

Метою статті є аналіз сутності національно-культурної ідентичності молоді під впливом глобалізаційних процесів.

Світова глобалізація, яка впливає практично на всі сфери суспільного життя, проявляється гостротою своїх протиріч в царинах національних культур, міжособистісних відносин, що вибудовуються, з одного боку відповідно до вимог і особливостей розвитку суспільства, а, з іншого, – бажанням людей зберегти унікальні риси своєї культури, свою мову, особливості власного способу життя.

Міграційні процеси серед молоді, проникнення масової культури в світ духовних цінностей, подальше посилення її впливу на пріоритети цінностей морального, політичного, естетичного характеру призводить до зростання дезадаптації, міжнаціональної напруженості, прояву агресії, конфліктності. Всі ці явища особливо характерні для підростаючого покоління: спостерігається криза позитивної національно-культурної ідентичності.

Позитивна етнокультурна ідентичність визначає потребу людини в упорядкуванні уявлень про себе та своє місце в картині світу, набуття єдності з навколишнім світом за допомогою інтеграції в культурно-історичний простір і визначає прагнення учасника взаємодії до колегіальних форм її здійснення. Вона розглядається як ознака позитивного переживання й усвідомлення приналежності та причетності до своєї культури, свого народу, етносу [4, 71].

Негативна етнокультурна ідентичність породжує почуття меншовартості та виражається в демонстративному «розототожненні» себе і свого народу, внаслідок чого встановлюється психологічний кордон між нацією й особистістю, і в разі негативного міжкультурного порівняння молода людина може обрати стратегію зміни своєї етнокультурної приналежності [5]. Цей тип етнічної ідентичності не сприяє ефективній взаємодії в сучасному глобалізованому світі, оскільки супроводжується загостренням дискримінації у сприйнятті інших культур і збільшенням суб'єктивної культурної дистанції з ними. Такий тип ідентичності невідповідний і для особистісного зростання індивіда.

Визнання культурного різноманіття можливе тільки на основі позитивної ідентифікації зі своєю культурою, а його збереження – на основі визнання спільності походження зі своїм народом, мовою, його культурою та історичною долею. Тому позитивна етнокультурна ідентичність має стати критерієм внутрішнього вибору особистості. Її формування за типом «норми» передбачає співвідношення у структурі ідентичності позитивного образу власної культури з позитивним ціннісним ставленням до інших культур, що полягає в *балансі толерантності культурних цінностей,* який уникає прояву високого рівня етноцентризму – такого «бачення речей, за якого своя група виявляється в центрі всього, а всі інші порівнюються з нею чи оцінюються з посиланням на неї» [6, 12]. Еталонними можуть бути релігія, мова, література, їжа, одяг тощо.

З іншого боку, з феномену глобалізації виростає транскультурація як відгук на нові тенденції у соціально-політичних та духовних процесах. Транскультурація являє собою процес набуття народом тих чи інших форм культури іншого народу в результаті їх спілкування. Вона підкреслює факт взаємодії культур «через», «скрізь», територіально-державні кордони, всупереч ім. Транскультурні і гетерокультурні елементи органічно властиві глобалізаційній парадигмі, будучи наслідком процесів культурної взаємодії, що посилюється у світовому масштабі. У цьому сенсі транскультурація акцентує кордони, міграції, полілінгвальність.

Транскультурація ґрунтується на культурно-естетичному полілогу, в якому, проте, не повинно відбуватися повного синтезу, злиття, повного культурного перекладу, де культури зустрічаються, але не зливаються.

Процес глобалізації хоча і уявляє собою виклик культурному різноманіттю, разом із тим створює умови для нового діалогу між культурами і цивілізаціями. Виникає необхідність створення абсолютно нових умов і можливостей самовизначення особистості в національній культурі і міжкультурному просторі.

Мовна та культурна глобалізація міцно пов’язані між собою. Саме тому у декларації ЮНЕСКО наголошено: «Заохочення мовного різноманіття – при збереженні поваги до рідної мови – на всіх рівнях освіти, усюди, де це можливо, а також вивчення декількох мов з самого раннього віку» [1].

В цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування національно-культурної ідентичності молоді. Виникає необхідність

створення абсолютно нових умов і можливостей самовизначення особистості в національній культурі і міжкультурному просторі.

Про необхідність активізації уваги до формування у підростаючого покоління національно-культурної ідентичності йдеться в Законах України «Про освіту», «Постанови Верховної Ради «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді», у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Проекті Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року, Концепції українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах сучасних модернізаційних змін; Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 рр., Концепції формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах (2017). В державних документах наголошується, що формування національно-культурної ідентичності має опиратися на історичну правду; історичну пам'ять; національні ідеали; національну гідність; національну самосвідомість та патріотизм.

Завдання національно-культурного виховання особистості в умовах полікультурного суспільства, як найбільш важливі, проголошуються авторитетними організаціями, таким як ООН і ЮНЕСКО. Найважливішим завданням вважається допомога підростаючому поколінню в усвідомленні важливості своєї приналежності до певної етнічної групи, в формуванні позитивного ставлення до своєї культури та поваги до інших культур.

Національно-культурна ідентичність – динамічне явище, якому притаманна взаємодія на рівні індивіда, соціуму і культури. Це конструкт, що відбиває точку перетину відносин особистості зі світом, і змістовно ототожнюється із сукупністю виборів, зроблених людиною в нормативних точках самовизначення в просторі етнонаціональних культур.

Національно-культурна ідентичність може розглядатися в якості конкретної форми, в якій діє активний суб'єкт, свого роду ситутативно-конкретною формою буття особистості в культурі. Її становлення вже перестало бути лише процесом подолання криз, а й елементом повсякденності, особистісного розвитку молодої людини.

Головний зміст національно-культурної ідентичності полягає в безперервному пошуку молоддю себе в полі міжкультурних контактів. Це безперервний процес становлення, який супроводжує саморозвиток людини як властивий їй спосіб життя в сучасному світі. Це «mainstream», що направляє інтеграцію і в цій якості виконує системоутворюючу (поєднання минулого, сьогодення, майбутнього особистості; гармонізація виконуваних ролей та ін.), регуляторну, та змістотворну функції, що реалізуються в суб'єктної активності (розуміння, переживання, поведінка) індивіда.

Важливими чинниками, які впливають на процес формування національно-культурної ідентичності зростаючої особистості є з одного боку глобалізаційні процеси, а з іншого – рухи за збереження своєї автентичності; відірваність значної частини населення від національного ґрунту та зорієнтованість виключно на радянські чи західні цінності та зразки поведінки, системна криза українського суспільства, невизначеність національної ідеї, відсутність реформ і позитивних зрушень [2; 3].

Висновки. Усвідомлення індивідом своєї приналежності до певної етнічної групи, глибока прив’язаність до рідного краю, до своєї культури, сформоване уявлення про морально-духовні цінності свого народу передбачає водночас необхідність комфортного його співіснування з іншими етнічними групами. Це складний соціо-психологічний процес усвідомлення своєї власної унікальної індивідуальності та диференціація на «своїх» та «чужих» у сучасному світі, що неминуче рухається у напрямку глобалізації під впливом потужних міграційних процесів, що призводять до змішування представників різних культур у повсякденному житті.

Таким чином, головний зміст культурної ідентичності полягає в безперервному пошуку молоддю себе в полі міжкультурних контактів. Це процес становлення особистості, який супроводжує саморозвиток людини як властивий їй спосіб життя в сучасному світі. Маючи глибокі знання про власну культуру, людина може ідентифікувати себе в глобальному просторі, як представника своєї нації, бачити загальні риси і відмінності між різними культурами, нормами поведінки, нормами моралі, звичаями, тощо, та долучитися до іншої культури , зберігаючи вірність своїм власним ідеалам.

Для формування національно-культурної ідентичності потрібно не тільки спільне політичне чи соціально-економічне об’єднання окремих індивідів, соціальних груп, а, насамперед, культурне. Саме культура є тією необхідною ланкою, що поєднує етнічні категорії населення і створює окрему націю, яка гідно репрезентує себе в світовій арені як одне ціле.

Суспільство потребує виховання нової людини XXI століття, яка добре володіє навичками міжкультурної комунікації, визнає рівність інших народів та культур, але, в той самий час, усвідомлює свою приналежність до певної етнічної культури,

яка дбайливо ставиться до збереження духовних цінностей та історико-культурних надбань свого народу. Це є автономна особистість, що володіє декількома мовами, має відповідну модель поведінки у незнайомому етнічному оточенні, стійкий механізм адаптації в іншомовному комунікативному культурному просторі, володіє сукупністю якостей сучасної мовленнєвої особистості, які є необхідні для успішного позитивного міжкультурного спілкування.

Тому предметом подальших досліджень є обґрунтування педагогічних умов формування національно-культурної ідентичності учнів старшої школи в умовах глобалізації.

Список використаних джерел

1. Загальна декларація про культурне різноманіття, 2 листопада 2001 р., UNESCO Doc. 31C/Res 25, Annex 1 (2001).
2. Бех І., Журба К.. Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах / І.Бех, К.Журба // Mountain School of Ukrainian Carpaty. 16. 10.15330/msuc.2017.16.24-33. 2017.
3. Формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах (констатувальний етап дослідження): науково-методичний посібник / авт. кол. за заг. кер. К. О. Журби. – Черкаси: ЧОІПОПП, 2017. – 83с.
4. Солодка А.К. Кроскульурна взаємодія учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів: монографія / А.К.Солодка. – Миколаїв: Іліон, 2015. – 424 с.
5. Солодка А.К. Фасилітація кроскультурної взаємодії: навч.-метод. посібник для студентів вищих навчальних закладів / А.К.Солодка. – Миколаїв: Іліон, 2014. – 228с.
6. Stephan W. G., Stephan C. W. Intergroup relations // W.G.Stephan, C.W.Stephan. – Madison, 1996. – 56 p.

References

1. General Declaration on Cultural Diversity, (2001). UNESCO Doc. 31C/Res 25, Annex 1.
2. Beh, I., Zhurba, K., (2017). Kontseptsiya formuvannya u pidlitkiv natsionalnokulturnoyi identychnosti u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (Conception of formation of adolescents of national-cultural identity in general educational institutions). Mountain School of Ukrainian Carpaty. 16. 10.15330/msuc.2017.16. S.24-33.
3. Formuvannya u pidlitkiv natsionalno-kulturnoyi identychnosti u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (konstatuvalnyy etap doslidzhennya): naukovo-metodychnyy posibnyk (2017) / avt. kol. za zah. ker. K. O. Zhurby (Formation of adolescents of national-cultural identity in general educational institutions). Cherkasy: CHOIPOPP, 83s.
4. Solodka, A.K. (2015) Kroskulurna vzayemodiya uchasnykiv pedahohichnoho protsesu vyshchykh navchalnykh zakladiv: monohrafiya (Cross-interaction interaction of participants in the pedagogical process of higher educational institutions), Mykolayiv: Ilion, 424 s.
5. Solodka, A.K. (2014) Fasylitatsiya kroskulturnoyi vzayemodiyi: navch.-metod. posibnyk dlya studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv (Facilitation of cross-cultural interaction: teaching method. a manual for students of higher educational institutions), Mykolayiv: Ilion, 228s.
6. Stephan, W. G., Stephan, C. W. (1996) Intergroup relations.Madison, 56 p.

Кобылянская Ю. И. Проблема национально-культурной идентичности старшеклассников в ксловиях глобалізации

В статье рассмотрена проблема национально-культурной идентичности старшеклассников в условиях глобализации. Проведен анализ состояния научной разработанности данной проблемы. Освещены аспекты становления положительной национально-культурной идентичности старшеклассников. Обозначены перспективные задачи системы школьного образования в контексте межкультурного образования. Проанализирована взаимосвязь этнокультурной и национально-культурной идентичности. Современное мировое сообщество испытывает потребность в воспитании свободных, независимых, целеустремленных индивидов, которые имеют четкое представление про свою самоидентичность, свое жизненное предназначение, осознающих свою культурную и национальную идентичности. Аккцентируется внимание на необходимость создания новых условий и возможностей для самоидентификации личности относительно национальной культуры в условиях межкультурного пространства. Определены факторы формирования национально-культурной идентичности. Рассмотрены дефиниции понятий: «этнокультурная идентичность», «транскультурация», «национально-культурная идентичнисть». Раскрыт смысл понятия «глобализация» относительно ее влияния на национальную культуру, идентичность личности, национальный язык.

Ключевые слова: глобализация, национально-культурная идентичность, этнокультурная идентичность, межкультурное взаимодействие, старшеклассники.

Kobylyanska Yuliya. The problem of national and cultural senior students identity in globalization conditions

The article deals with the problem of national and cultural identity under the impact of globalization. World globalization influences almost every sphere of social life and is revealed by its intensive contradiction between national, cultural and human relations basing on the demands and peculiarities of the society development as well as the individual's desire to preserve the unique features of his/her native culture, mother tongue and traditional way of life. National and cultural identity is a subject of constant responses in modern society. Fundamental

reconsideration of this problem is a significant condition of successful storage and achievement of national treasures and cultural wealth of each citizen. Divergent problems relating national identity and cultural processes occurring in modern society draw constant attention of scholars. The article analyzes the scientific issue of the present phenomenon. Modern global community is in search for independent individuals who clearly realize their self-identity, their own and unique life mission, possess life ambition and simultaneously possess strong sense of cultural identity. Migration processes touching young people and interference of the mass culture into the world of cultural wealth influence the principles of ethical, political and aesthetical character and lead to the increasing of maladjustment, international tension, aggressive behaviour, conflicts. All these problems are typical for young people and provoke crisis of positive ethnic and cultural identities.There were highlighted aspects as per the formation of positive national and cultural identity of senior pupils. It was defined the perspective concern of the secondary education system with regards to intercultural education. The article analyzes the connection of ethnic cultural and national cultural identity. It is stressed upon the necessity of creating definitely new facilities and possibilities for self-identification of personality as per national culture within the context of intercultural environment. There were determined the key factors of national cultural identity formation. There were examined the definitions of the notions: «ethnic-cultural identity», «transculturation», «national and cultural identity». The present article reveals the meaning of the term «globalization» in relation to its impact on national culture, personal identity and national language.

Key words: globalization, national-cultural identity, ethno-cultural identity, intercultural interaction, high school students.

УДК 372.881.111.1

Олена КОВТУН

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземної філології
Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна
e-mail: olena-737@ukr.net

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті розглядається коло питань, пов'язаних із тим, що таке рефлексія в перекладі і в чому полягає її значення для теорії перекладу і практики навчання перекладу. Рефлексивна теорія перекладу передбачає активну позицію особистості перекладача. В її основі лежить уявлення про переклад як герменевтичну діяльність, тобто діяльність з інтерпретації вихідного тексту. Інтерпретація визначається як рефлексивна дія, що має трирівневу структуру, формує у свідомості перекладача цілісний образ інофонного тексту і сприяє створенню такого перекладного тексту, що відповідає очікуванням реципієнта як представника інофонного лінгвосоціуму. Зазначене вимагає розвитку рефлексивної позиції перекладача та низки спеціальних рефлексивних умінь, формування яких досягається внаслідок спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності майбутніх перекладачів у фаховій підготовці.

Ключові слова: рефлексія, перекладацька діяльність, рефлексія перекладу, інтерпретація, рефлексивна позиція, рефлексивні вміння, фахова підготовка майбутніх перекладачів.

Сучасна педагогічна практика характеризується зміною освітньої парадигми з когнітивно зорієнтованої на особистісно зорієнтовану або, за словами М. Ліпмана, рефлексивну, що розглядає освіту як дослідження. У цьому зв'язку переосмислення потребує фахова підготовка майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти, яка наразі не закцентована на формуванні рефлексивної позиції майбутніх перекладачів до здійснення перекладацької діяльності.

Питання професійної підготовки майбутніх перекладачів, концептуальні підходи до їхнього навчання в закладах вищої освіти порушувалися в дослідженнях багатьох науковців. Так, багаторанні аспекти проблеми підготовки перекладачів розглянуті в роботах Є. Бесєдіної, І. Голуб, А. Гудманяна, О. Ковтун, В. Карабана, В. Комісарова, Л. Латишева, J. Bransford, Z. Harris, J. Hunt, T. Musgrave, D. Robinson, M. Snell-Hornby, E. Steiner, J. Vermeer та ін. Професійні якості, необхідні перекладачеві, розкриті у працях І. Колодій, А. Михайлова, І. Перонової, М. Прозорова, Т. Семигінівської. Проблема розвитку професійної компетентності перекладача в межах перекладацьких дисциплін порушувалася в роботах І. Алексєєвої, Н. Білоус, В. Комісарова, Л. Латишева, Р. Міньяр-Белоручева, І. Халєєвої, М. Цвіллінга та ін.

Незважаючи на істотний інтерес учених до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів і значимість отриманих результатів, практично поза увагою дослідників залишилися питання підготовки майбутніх перекладачів до здійснення перекладацької діяльності з позицій рефлексивного підходу. Зазначене зумовлює актуальність статті і визначає її **мету** – уточнити сутність рефлексії перекладу та визначити теоретичні та методичні засади формування рефлексивної позиції майбутніх перекладачів до здійснення перекладацької діяльності.

Поняття «рефлексія» (від лат. *reflexio* – звернення назад) виникло у філософії і означало процес роздумів людини про все, що відбувається в її власній свідомості. Іншими словами, це діяльність самопізнання, яка розкриває людині зміст її духовного світу. З плином часу це поняття розширилося. Так, Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосередитися на утриманні своїх думок, відволікаючись від усього зовнішнього, тілесного. Дж. Локк розглядав рефлексію як внутрішній досвід, який є основним джерелом знань, на відміну від досвіду зовнішнього, заснованого на сприйнятті довколишнього світу органами чуттів. Особливий розвиток уявлення про рефлексію отримало в німецькій класичній філософії, де рефлексія розглядалася як процедура пошуку кінцевих, абсолютних підстав знання, необхідна для побудови системи всеосяжного знання. Рефлексивний підхід у філософії Західної Європи XIX-XX ст. був покликаний відобразити своєрідність предмета філософії в системі наук, його відокремленість від предметно-чуттєвої діяльності, зосередженість на самосвідомості знання.

З плином часу рефлексія завоювала чільне місце в категоріальному і методичному апараті наукової психології. Першим, хто в XX ст. привернув до неї увагу, був американський учений, філософ і психолог Дж. Дьюї. Науковець розумів рефлексію як паузу в судженні на час подальшого дослідження, що дозволяє підтвердити чи спростувати думку або ідею, що з'явилася [4]. У західній психології простежуються два напрями вивчення феномена рефлексії. Перший ґрунтується на інтроспективній психології, що визнавала рефлексування головним методом дослідження свідомості (гуманістична психологія, гештальтпсихологія, екзистенціальна психологія). До другого напряму належить метакогнітивізм, який розглядає розвиток принципів когнітивної психології і досліджує метапроцеси – процеси, що регулюють переробку інформації та керують перебігом поточної інтелектуальної діяльності.

У сучасному баченні рефлексія ідентифікується з дослідницьким процесом, що звертає свідомість індивіда на самого себе. Постійним і керівним чинником у всьому процесі рефлексії є потреба вирішення сумніву (питання, на яке треба відповісти; утруднення, з якого треба вийти), що ставить певну мету і спрямовує плин думок за певним каналом. Рефлексуючи, людина займає по відношенню до себе позицію дослідника, який вступає у внутрішній діалог із собою з приводу самого себе як особистості, партнера по спілкуванню чи суб'єкта будь-якої діяльності.

Сучасне перекладознавство поступається багатьом гуманітарним наукам щодо теоретичних та прикладних досліджень рефлексії. Причиною цього, на думку Л. Алексєєвої, стало те, що наука про переклад довгий час внутрішньо не була готова до розгляду та прийняття поняття рефлексії, оскільки користувалася більш звичними і стійкими поняттями, заснованими ще в структуралістської парадигмі [2, 45].

Особливу дискусію поняття перекладацької рефлексії викликало у представників радянського перекладознавства, для якого було характерним домінування лінгвістичних теорій перекладу. Частина перекладознавців повністю заперечувала роль психологічних чинників у перекладі, вони вважали, що розгляд процесу перекладу повинен відбуватися в плані саме лінгвістичному, у відверненні від фізіологічних і психологічних чинників, що визначають його реалізацію (Л. Бархударов); оскільки при побудові теорії перекладу, що зорієнтована на перекладача, часто гіпертрофується роль екстралінгвістичних чинників при перекладі (В. Комісаров). Хоча традиційний підхід не виключав повністю перекладача з моделі перекладу, його роль найчастіше визначалася на основі формального чинника, тобто як компонента комунікативного акту, через націленість перекладу на передачу фактуальної інформації (еквівалентність передачі, інваріант змісту і т. ін.).

Прихильники рефлексивної перекладацької парадигми, яка з другої половини XX ст. поширилася в європейському перекладознавстві, акцентують на важливості поняття «рефлексія» для сучасної науки про переклад. Зазначене зумовлено тим, що «традиційні поняття, такі як мовна еквівалентність та адекватність, виявили нездатність до визначення винятково складної природи перекладу як діяльності, подібної до створення ментальних конструкцій, що виступають як продукт розуміння тексту, що перекладається» [2, 46].

Рефлексія існує у вигляді актуалізації сенсу мовного матеріалу, що здійснюється за допомогою перекладача. Переклад, долаючи мовний і культурний бар'єри, повинен забезпечити розуміння інофонних комунікантів «тут і зараз» –

у момент контакту з текстом (усним або письмовим). Подолання лінгвоетнічного бар'єру можливе тільки через глибинне розуміння вихідного тексту. Саме тому «рефлексія, що являє собою специфічний когнітивний процес синергетики елементів власного досвіду суб'єкта і втілених у текстах смислів з метою смислового синтезу» [3], безумовно, є базисом якісного перекладу.

На думку Н. Автономової, рефлексія перекладу в широкому сенсі виникає в той момент, коли власна мова виявляється в позиції не єдино можливої: тоді ми починаємо усвідомлювати її межі і, одночасно, її можливості, інакше не помітні, в порівнянні з іншими мовами, іншими способами вербального вираження. Цей важкий досвід рефлексії, ускладненої багатомовністю, постійно супроводжує процес перекладацької роботи [1, 487].

Дослідниця розмірковує над проблемами рефлексії перекладу із філософських позицій: виокремлюючи низку антиномій, які супроводжують перекладача у здійсненні перекладацької діяльності, доходить висновків щодо сутності рефлексії перекладу. Першою і, певно, найбільшою перекладацькою антиномією, згідно з Н. Автономовою, є антиномія «по духу» і «по букві», у деяких модифікаціях – антиномія «вільного перекладу» і «буквального перекладу». Згадана антиномія провокує низку питань, які повинні бути розв'язані перекладачем, як-от: Повинен переклад передавати слова оригіналу чи ідеї оригіналу? Стиль оригіналу чи стиль перекладача? Повинен переклад читатися як переклад чи як оригінальний твір? Повинен переклад читатися як твір, сучасний оригіналу, чи як твір, сучасний перекладачеві? Друга антиномія пов'язана з етнокультурними і ментальними особливостями носіїв мови оригіналу і мови перекладу, з нею асоціюється розв'язання перекладачем інших питань: Повинен переклад підводити читача до розуміння тексту оригінальною мовою чи необхідно так перетворити текст, щоб зробити його доступним культурі і читачеві мови перекладу? Сутність третьої антиномії полягає в тому, що перекладачеві доводиться обирати чи «просуватиме він читача в бік письменника, чи, навпаки, – письменника в бік читача». Ф. Шлейермахер у своїй праці «Різні методи перекладу» ставить питання таким чином: «або перекладач робить усе можливе, щоб лишити в спокої письменника, і рухає йому назустріч читача, або він робить усе можливе, щоб лишити в спокої читача, і рухає йому назустріч письменника. Ці два шляхи настільки відмінні один від одного, що, ставши на один з них, потрібно пройти його до кінця з усією можливою скрупульозністю. Від спроби пройти обидва шляхи відразу можна очікувати лише сумнівних результатів з ризиком втратити як письменника, так і читача» [8, 48]. Рефлексія над перекладом виводить з цієї антиномії кілька важливих висновків. Будь-який переклад виявляється не тільки лінгвістичним, а й культурним і концептуальним явищем, а тому не існує перекладу лише з мови на мову, але завжди також і переклад з культури на культуру. Якщо недооцінити цю обставину, переклад може зовсім не увійти в чужий контекст або лишитися в ньому непоміченим. Але якщо його переоцінити, звеличивши інстанцію «читача» на шкоду «письменнику», переклад «з культури на культуру» може взагалі перестати бути перекладом і стати самодостатнім утворенням у культурі мови перекладу. Інший наслідок цієї тези про необхідність вибору полягає у визнанні обмеженості будь-якого перекладу. Жоден переклад не перекладає абсолютно все, щось неминуче залишається неперекладеним. Що саме – кожного разу повинен вирішувати перекладач, важливо, щоб цей відбір був продуманим, а не випадковим [див. 1, 493-498].

Таким чином, рефлексія перекладу з філософських позицій засвідчує, що єдино правильних рішень про те, як слід перекладати, не існує: переклад залежить від епохи, від якісної стадії розвитку культури (екстенсивної або інтенсивної, спрямованої на охоплення все нових верств читачів або ж на більш глибоке оволодіння новими змістами), від того, вперше чи повторно твір перекладається в певній культурі і багатьох інших чинників.

Сучасні рефлексивні теорії перекладу, які поступово набувають поширення в пострадянському перекладознавстві, базуються на тому, що переклад асоціюється з проблемами людини і мисленя. Все більше дослідників (Л. Алексєєва, Г. Богін, С. Власенко, Н. Галєєва, С. Королькова, Ю. Сорокін та ін.) указують на зв'язок перекладу не стільки з мовною компетентністю перекладача, скільки з його розумовою діяльністю. Основними в діяльнісних теоріях перекладу є поняття «когнітивний тип розуміння», «розпредмечувальне розуміння» та ін. У цих теоріях доводиться, що смисли прямо не номінуються в тексті, вони повинні бути «розпредмечені», тобто переведені зі стану предметності у вигляді матеріальних знаків тексту, у вторинно непредметний, ідеальний стан у вигляді смислів тексту.

Рефлексивні теорії перекладу передбачають активну позицію особистості перекладача. В їх основі лежить уявлення про переклад як герменевтичну діяльність, тобто діяльність з *інтерпретації* вихідного тексту. Розглядаючи рефлексію як чинник, що детермінує якість перекладу, науковці (С. Королькова) обґрунтовують можливість

застосування для аналізу перекладацької діяльності поняття «герменевтичне коло», що характеризує такий розумовий процес, за якого «ціле розуміється на основі окремого, а окреме може бути усвідомлене лише виходячи з цілого, тобто ціле (текст), можна осмислити тільки відштовхуючись від частковостей (слів, смислових єдностей), а окреме – відштовхуючись від цілого» (Ф. Шлейермахер) [7, 121]. З позиції перекладознавства інтерпретація трактується як специфічна ментальна діяльність перекладача, що лінійно розгортається в просторі і часі. Осмислюючи вихідний текст в напрямку від слова до речення, перекладач перебуває на рівні семантизуючого розуміння (перший рівень). Подальший рух у напрямку від речення до надфразової єдності забезпечує перехід до когнітивного розуміння (лругий рівень). На наступному (третьому) рівні відбувається смислове («розпредмечувальне») розуміння, тобто відновлення створеного мисленням автора змісту і сенсу тексту, а також перетворення одного розуміння в інше через те, що соціокультурні умови діяльності автора і реципієнта різні.

Особистість інтерпретуючого суб'єкта, його здатність і готовність до інтерпретації, його загальна екзистенціональна компетентність і активність є значущими чинниками осягнення сенсу – концепту, створеного автором. Слід зазначити, що розуміння вихідного тексту перекладачем (інтерпретуючим суб'єктом) має відбуватися «на умовах» автора (носія вихідної мови), в той час як перевираження зрозумілого має відбуватися «на умовах» одержувача (представника іншого лінгвосоціуму). Забезпечити поєднання концептосфер контактуючих мов може гнучкість і активність інтерпретуючого суб'єкта, що є результатом рефлексивного досвіду індивідуальної свідомості.

Герменевтичний характер перекладацької діяльності припускає можливість нерозуміння вихідного тексту перекладачем, що, у свою чергу, передбачає можливість «рефлексивної затримки» (В. Литвинов) – специфічного стану інтелекту, що виникає внаслідок мовного, етнічного або культурного бар'єру і вимагає рефлексивних дій. «Рефлексивна» затримка зумовлюється на вербально-семантичному рівні появою в тексті незнайомого перекладачеві слова; на концептуальному рівні – виникненням ситуації, коли кожне окреме слово зрозуміле, а загального розуміння речення не відбувається; на смисловому рівні – блокуванням інтерпретації в результаті відсутності необхідних екстралінгвістичних знань (культурно зумовлених або з певної предметної сфери) [5, 49]. Якщо труднощі вербально-семантичного характеру долаються досить легко, то подолання інших вимагає рефлексивної дії, яка забезпечується наявністю в перекладача здатності до інтерпретації. У разі її несформованості виникає необхідність розвитку рефлексивної позиції перекладача та низки спеціальних рефлексивних умінь.

Вихід у рефлексивну позицію – це творчий процес переосмислення ситуації, пошук і прийняття адекватного перекладацького рішення. У більш широкому сенсі рефлексивна позиція являє собою здатність до самовдосконалення та самореалізації, яка визначає розвиток багатьох професійних і загальнокультурних компетенцій. Формування рефлексивної позиції майбутнього перекладача сприяє переведенню процесу стихійної рефлексії в організований мисленнєвий акт, спрямований на вирішення перекладацьких завдань, здійснення комунікативного посередництва, оцінку власної професійної діяльності, саморегуляцію і самовдосконалення.

Рефлексивні вміння належать до категорії надпредметних і забезпечують здатність перекладача знаходити оптимальне рішення перекладацької проблеми через інтеграцію свого попереднього практичного досвіду, теоретичних і професійно зорієнтованих знань і загальної екзистенціальної компетенції. Базовими мисленнєвими операціями рефлексії є аналіз, синтез і контроль. Екстраполюючи їх на перекладацьку діяльність, з усього розмаїття рефлексивних умінь С. Королькова виокремлює ті, що найбільш релевантні для розвитку і вдосконалення професійної компетентності перекладача: «розпредмечувальне» читання, вірогідніснe прогнозування і самоконтроль [5, 49].

«Розпредмечувальне» читання охоплює три види читання: ознайомлювальне, пошукове й аналітичне. Доцільно, якщо є така можливість, застосовувати їх у навчальному процесі послідовно. Перші два види (ознайомлювальне і пошукове) забезпечують герменевтичне попереднє розуміння, третій вид спрямований на розпредмечувальне розуміння: відновлення створеного мисленням автора змісту і сенсу тексту, тобто на герменевтичну інтерпретацію, особливість якої полягає в обов'язковій інтеграції всіх попередніх знань і досвіду реципієнта. У процесі аналітичного читання у студентів формуються вміння розподіляти текст на складові так, щоб проглядалася його структура; виокремлювати частини цілого; виявляти взаємозв'язок між ними; усвідомлювати принципи організації цілого; виявляти лексичні засоби, що забезпечують тематичну зв'язність і логічність тексту. У практичній підготовці майбутніх перекладачів зосереджуємося на знятті труднощів і «збоїв», що виникають на етапі інтерпретації тексту внаслідок страху студентів зустрітися

з незнайомим словом. Навчаємо різноманітних прийомів семантизації лексичної одиниці (контекстуальний аналіз і здогадка, пошук слів-маркерів тощо). Намагаємося забезпечити засвоєння майбутніми перекладачами «золотого правила» професії: необхідно зрозуміти, щоб перекласти, а не перекласти, щоб зрозуміти.

Вірогіднісне прогнозування передбачає діяльність, що ґрунтується на синтезі, оскільки забезпечує злиття низок послідовних пропозиціональних одиниць в єдину текстову тканину. Вірогіднісне прогнозування при перекладі активує оперативну (співвіднесення одержуваної в процесі перекладу інформації з уже наявною) і короткочасну пам'ять (збереження вузлових елементів тексту, що сприймається). Важливими для якісної реалізації цього вміння є низка психофізіологічних та інтелектуальних параметрів перекладача: обсяг пам'яті, її активність і стійкість, здатність швидко перемикатися з одного фрагмента тексту на інший і, що особливо важливо, достатній обсяг фонових знань у задіяній предметній сфері. Синтетична діяльність майбутніх перекладачів на цьому етапі роботи з текстом передбачає розвиток уміння комбінувати елементи цілого так, щоб інтерпретовану авторську інтенцію тексту, яку майбутній перекладач зрозумів «для себе», в подальшому перевиразити мовою перекладу зі збереженням усієї сукупності узагальнюючих зв'язків, але вже для інофонного одержувача перекладного тексту.

Самоконтроль (самооцінка, саморефлексія) дозволяє перекладачеві контролювати / оцінювати когерентність створюваного перекладного тексту, знаходити й усувати недоліки і помилки на змістовому і мовному рівнях, контролювати / оцінювати якість тексту перекладу. Він охоплює вміння критично розглядати отриманий результат, ґрунтуючись на чітких критеріях, які можуть бути внутрішніми, детермінованими самим текстом (структурою, композицією, тематикою, вербальною формою), і зовнішніми – формальними параметрами тексту (розташування на сторінці, графічні виділення: курсив, колір, шрифт і т. ін.) і вимогами замовника перекладу [6, 256].

Для формування вмінь саморефлексії організовуємо спеціальну діяльність щодо формування в майбутніх перекладачів умінь редагування тексту, з-поміж них: аналіз власного перекладу літературного тексту на відповідність нормам мови з використанням тлумачних словників, словників-довідників, словників сталих словосполучень, словників сполучуваності слів української мови; порівняльний аналіз власного перекладу і професійного перекладу того самого уривку літературного твору з позицій відображення сенсу, мовної і стилістичної відповідності; критичний аналіз професійних перекладів сучасних англомовних літературних творів; критичний аналіз професійних перекладів української літератури англійською мовою. Аналіз якості власних перекладів призводить до усвідомлення протиріч між власними перекладацькими можливостями і вимогами професійного рівня. Самоаналіз своїх якостей і можливостей у професійному плані служить інтенцією для саморозвитку та самовдосконалення.

Значущою умовою в процесі формування рефлексивної позиції є впровадження сучасних засобів оцінювання, які забезпечують максимальне включення студента в процес самооцінювання. Серед найбільш ефективних – складання перекладацького портфоліо, накопичення власної бази перекладацьких відповідників, впровадження бально-рейтингової системи, складання індивідуальної програми професійного саморозвитку за підсумками перекладацької практики. Об'єктивна, різнобічна і багатовимірна система оцінювання здійснює прямий вплив на внутрішні механізми саморегуляції та самооцінки і, тим самим, впливає на формування рефлексивної позиції майбутнього перекладача.

Таким чином, поняття рефлексії відкриває новий, надзвичайно важливий бік перекладу як творчої, а не відтворювальної діяльності. Від успішності рефлексивної діяльності перекладача залежить перекладацький результат його діяльності. Поняття рефлексії є визначальним для осмислення рефлексивної позиції. Формування рефлексивної позиції майбутнього перекладача забезпечує переведення процесу стихійної рефлексії в організований мисленнєвий акт, спрямований на вирішення перекладацьких завдань, оцінку власної професійної діяльності, саморегуляцію і самовдосконалення. Формування рефлексивної позиції майбутнього перекладача досягається внаслідок спеціально організованого навчання, що засновується на герменевтичній діяльності та суб'єкт-суб'єктній взаємодії, спрямовується на формування провідних рефлексивних умінь (аналізу, синтезу, контролю), забезпечує максимальне включення студента в навчально-пізнавальний процес. Важливого значення набуває самостійна оцінна діяльність майбутнього переклаача, що запускає механізм рефлексії, який реалізується на рівні самосвідомості (усвідомлення протиріч), саморегуляції (пошук шляхів розв'язання суперечностей), самореалізації (актуалізація індивідуальних творчих можливостей). Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці методики формування рефлексивної позиції та рефлексивних умінь майбутніх перекладачів для здійснення галузевого і художнього перекладу.

Список використаних джерел

1. Автономова Н.С. Познание и перевод. Опыты философии языка. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. 704 с.
2. Алексеева Л.М. Перевод как рефлексия деятельности // Вестник Пермского университета. 2010. № 1(7). С.45-51.
3. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – Электрон. текстовые дан. – Тверь, 2001. URL http://www.bim-bad.ru/docs/bogin_ponimanije.pdf – Загл. с экрана.
4. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Москва: Совершенство, 1997. 208 с.
5. Королькова С.А. Рефлексия и перевод // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2014. № 2 (21). С.46-52.
6. Ряховская А.Ю. Формирование рефлексивных навыков будущих переводчиков в процессе редактирования текстов перевода на русском языке // Вестник Брянского госуниверситета. 2016. № 2. С.254-256.
7. Шлейермахер Ф. Академические речи 1829 года. Москва: Научное издательство, 1987. 218 с.
8. Schleiemacher F. Über die verschiedenen des Übersetzens. Des Differentes methodes du tradiere (Ed. bilingue). Paris, 1999.

References

1. Avtonomova N.S. (2008). *Poznanie i perevod. Opyty filosofii jazyka [Cognition and translation. Experiences of the philosophy of language].* Moskva: Rossijskaja politicheskaja enciklopedija (ROSSPEN), 704 [in Russian].
2. Alekseeva L.M. (2010). *Perevod kak refleksija dejatel'nosti [Translation as a reflexive activity].* Vestnik Permskogo universiteta. 1 (7), 45-51 [in Russian].
3. Bogin G.I. (2001) *Obretenie sposobnosti ponimat: Vvedenie v filologicheskuyu germenevtiku [Obtaining the Ability to Understand: Introduction into Philological Hermeneutics].* Tver. Retrieved from: http://www.bim-bad.ru/docs/bogin_ponimanije.pdf.
4. Dyui D. (1997). *Psychology and pedagogy of thinking [Psikhologiya i pedagogika myshleniya].* Moskva: Sovershenstvo, 208 [in Russian].
5. Korolkova S.A. (2014). *Refleksija i perevod [Reflection and translation].* Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 2: Jazykoznanie. 2 (21), 46-52 [in Russian].
6. Rjahovskaja A.Ju. (2016). *Formirovanie refleksivnyh navykov budushhih perevodchikov v processe redaktirovanija tekstov perevoda na russkom jazyke [Formation of reflective skills of future translators in the process of editing translation texts in Russian].* Vestnik Brjanskogo gosuniversiteta, 2, 254-256 [in Russian].
7. Schleiermacher F. (1987). *Akademicheskie rechi 1829 goda [Academic speeches of 1829].* Moscow: Nauch. izd. Publ, 218 [in Russian].
8. Schleiemacher F. (1999). *Über die verschiedenen des Übersetzens. Des Differentes methodes du tradiere [Different methods of translation]* (Ed. bilingue). Paris [in German and French].

Ковтун Е.В. Формирование рефлексивной позиции будущих переводчиков в профессиональной подготовке

В статье рассматривается круг вопросов, связанных с тем, что такое рефлексия в переводе и в чем заключается ее значение для теории перевода и практики обучения переводу. Рефлексивная теория перевода предусматривает активную позицию личности переводчика. В ее основе лежит представление о переводе как герменевтической деятельности, то есть деятельности по интерпретации исходного текста. Интерпретация определяется как рефлексивная действие, имеющее трехуровневую структуру, формирующее в сознании переводчика целостный образ инофонного текста и способствующее созданию переводного текста, соответствующего ожиданиям реципиента как представителя инофонного лингвосоциума. Указанное требует развития рефлексивной позиции переводчика и ряда специальных рефлексивных умений, формирование которых достигается в результате специально организованной учебно-познавательной деятельности будущих переводчиков в профессиональной подготовке.

Ключевые слова: рефлексия, переводческая деятельность, рефлексия перевода, интерпретация, рефлексивная позиция, рефлексивные умения, профессиональная подготовка будущих переводчиков.

Kovtun O.V. Formation of the reflexive position of future translators in the process of professional training

The article deals with a series of issues referring the concept of reflection and its place in the theory of translation studies and practice of teaching translation. It is stated in the article that linguistic theories of translation that dominated in soviet and post-soviet translation studies are gradually substituted by reflexive ones. Reflexive translation theory underlines an active position of translator's personality in the process of translation. It is based on the idea of translation as hermeneutic activity, that is, the activity of interpreting the source text. Interpretation is viewed as a reflexive action that has a three-level structure. It forms an integral image of the foreign text in the translator's consciousness and contributes to creation of the target text that conforms to the expectations of the recipient as a representative of a different linguosocial culture. Aforementioned requires formation of the intended translators' reflexive position and reflexive skills in the process of professional education. Formation of future translators' reflexive position is achieved as a result of specially organized training based on hermeneutic activity and subject-subject interaction, aimed at forming major reflexive skills (analysis, synthesis, control), ensuring maximum involvement of students in the training process. The role of translation texts editing is underlined in terms of their ability to involve students in active assessment activity and increase language literacy. Independent assessment activity is viewed as a way to form reflexive skills on the level of self-consciousness, self-regulation, self-actualization.

Keywords: reflation, translation activity, reflection of translation, interpretation, reflexive position, reflexive skills, professional training of future translators.

УДК 378.147:744

Микола КОЗЯР

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна
e-mail: nikolaynuvgp@ukr.net

Олексій ПАРФЕНЮК

пошуковець кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне,Україна
e-mail: servisnikp@gmail.com

АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ГРАФІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО БАКАЛАВРА ГАЛУЗЕВОГО МАШИНОБУДУВАННЯ

Стаття присвячена теоретичному аналізу значення графічної компетентності. Розглянуто основні наукові положення щодо формування графічної компетентності, як важливої складової професійного становлення фахівця у системі вищої освіти України. Проведено аналіз сучасних підходів,висвітлених у вітчизняних та зарубіжних джерелах, щодо визначення сутності поняття «графічна компетентність», як складової якісної підготовки фахівця. Автори акцентують увагу на затребуваності формування графічної культури у майбутніх фахівців галузевого машинобудування, на основі чого подається авторський погляд на визначення графічної компетентності як складової якісної професійної підготовки конкурентоспроможних майбутніх бакалаврів галузевого машинобудування в умовах технічного закладу вищої освіти на сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та систем автоматизованого проектування.

Ключові слова: заклад вищої освіти; здобувачі вищої освіти; бакалаври галузевого машинобудування; графічні дисципліни; графічна компетентність.

Провідною метою удосконалення та реформування вищої освіти в Україні, входження її в європейській освітній простір є досягнення принципово нового рівня якості підготовки майбутніх фахівців. Реалізація її передбачає володіння здобувачами вищої освіти ґрунтовними теоретичними знаннями, професійними уміннями й навичками самостійно і творчо застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюванихумовах виробництва і життєвих ситуаціях, здатностями компетентнісного розв'язання різного роду фахових завдань, про що наголошується у Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 р.

У Концепції реформування і розвитку технічної освіти та науки сформульовані важливі стратегічні напрями діяльності вищої освіти. Серед них – оновлення змісту навчання з урахуванням потреб сучасного виробництва, застосування у навчальному процесі новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, систем автоматизованого проектування, інтерактивних форм та методів навчання тощо.

Узагальненим об'єктом діяльності бакалавра галузевого машино-будування є процеси проектування, створення, експлуатації, реконструкції машин, устаткування, обладнання машинобудування. Професійна компетентність майбутнього фахівця у значній мірі визначається вмінням дізнатися про технічний об'єкт або принцип його дії за конструкторською документацією, зафіксувати інформацію у графічній формі, використати графічне зображення з метою комунікації; прийняти доцільне рішення в умовах сучасного техногенного суспільства, використовуючи графічні засоби (сучасні системи автоматизованого проектування) і методи.

Особливістю графічної підготовки здобувачів вищої технічної освіти першого (бакалаврського) рівня є врахування тісного взаємозв'язку графічної діяльності з професійною та специфікою оперування графічними формами інформації через засоби автоматизованого проектуванняіз залученням інформаційно-комунікаційних технологій. Зважаючи на це, доречно зазначити необхідність формування графічної компетентності у бакалаврів. Зважаючи на значну кількість досліджень з теорії та методики професійної освіти, зокрема фахівців технічної галузі, проблема формування

графічної компетентності бакалаврів галузевого машинобудування спеціально не досліджувалася та потребує наукового пошуку.

Питання підготовки технічного фахівця та його графічної освіти у педагогічній літературі та наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців розглядалися у різних аспектах: основи розвитку просторового мислення та просторових операцій висвітлюють Д. Кільдеров, І. Нищак, Ю. Фещук; формування графічної культури у закладі вищої освіти (ЗВО) на прикладі викладання нарисної геометрії та інженерної графіки А. Кострюков; модель графічної діяльності, інтегрованого підходу, геометро-графічної освітиметодика інтерактивного навчання графічних дисциплін у майбутнього інженера розглядають О. Джеджула, Г. Хубетдінова, А.Полкова та М. Юсупова; розвиток проектної, проектно-конструкторських та конструкторсько-технологічних здібностей здобувачів вищої освіти у процесі навчання комп'ютерному конструюванню та моделюванню досліджують Н. Хапіліна; М. Романкова, В.Головня; наступність у професійній підготовці фахівців машинобудівного профілю в системі «вищі професійні училища – вищі заклади освіти» (машинобудівний профіль) розглядав А. Литвин; структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілюдосліджувала М. Фоміна; формування професійних якостей фахівця під час вивчення інженерної графіки приділяла увагу Л. Грігорівська; професійну підготовку майбутніх інженерів-механіків в галузі інформаційних технологій досліджувала О. Крайнова; формування готовності студентів технічних ЗВО до конструкторсько-графічної діяльності досліджувала О. Єлесеєва; комп'ютерну реалізацію модульного навчання у ЗВО розглядала О. Ананьєва; інтелектуалізацію технічної освіти у технічному ЗВО досліджував Н. Гончарук; формування графо-аналітичних умінь здобувачів вищої освіти в умовах інформаційно-комунікаційних технологій досліджувала І. Ширшова. Н. Гайворонська приділяли увагу формуванню професіоналізму майбутніх інженерів засобами комп'ютерних програмних продуктів. Розробці дидактичних матеріалів та наочностей із залученням ІКТ та САПР для вивчення графічних дисциплін у ЗВО приділяли увагу М. Козяр, Г. Райковська, В. Рукавішніков, М. Юсупова, О. Хейфец, Т. Чемоданова та ін. Окремі дослідження були присвячені проблемі компетентісного підходу в інженерній освіті, зокрема: забезпечення якості підготовки інженерів в умовах ринку на основі компетентісного підходу, формування педагогічних умов компетентітного підходу та базових компетентностей розглядали Н. Чурляєва, О. Битюцькіх, Е. Алісултанова, О. Атлягузова; формування професійних інженерно-графічних компетентностей під час вивчення комп'ютерної графіки досліджували О. Пузанков [1], та Н. Федотова [2].

Головною метою статті є дослідження та аналіз поняття графічної компетентності майбутнього бакалавра галузевого машинобудування, як такої, що зумовлене потребою сучасного суспільства у висококваліфікованих фахівцях, які можуть успішно розв'язувати інженерно-графічні задачі; усвідомленням важливості інженерно-графічної складової у системі професійної підготовки майбутнього фахівця; змінами змісту та характеру проектно-конструкторської діяльності, пов'язаної з розширенням способів графічного подання інформації, автоматизацією інженерно-графічних робіт засобами САПР.

Компетентність фахівця в професійній галузі відображає його здатність вибудовувати складну систему професійно-особистісних контактів, орієнтуватися на співпрацю в команді однодумців, розширюючи можливості різноманітного ділового співробітництва з метою спільного прийняття найбільш продуктивних рішень.

У Національній рамці кваліфікацій поняття «компетентність / компетентності» тлумачиться як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [3]. Зміст цього поняття поглиблюється в Законі України «Про вищу освіту»: «…компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [4].

У нашому дослідженні йдеться про перший (бакалаврський) рівень здобувачів вищої освіти, який відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій [3]. У нормативному документі сформульо-вано вимоги до фахівців з різними рівнями вищої освіти, зокрема, для бакалаврського рівня мають бути сформовані:концептуальні знання, набуті у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень; уміння: розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності, що передбачає збирання та інтерпретацію

інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів; донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності;управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах [3]. Згідно з «Освітньо–професійною програмою першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 133 «Галузеве машинобудування» галузі знань 13 «Механічна інженерія»метою навчання у ЗВО є формування особистості фахівця, здатного до виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру в галузі машинобудування [5]. Майбутній фахівець галузевого машинобудування повинен володіти професійними компетентностями. Розглянемо ті, що будуть впливати на формуванняграфічної компетентності в умовах застосування сучасних засобів автоматизованого проектування під час вивчення графічних дисциплін природничонаукової підготовки:

а) інтегральні – здатність розв'язувати спеціалізовані практичні завдання галузевого машинобудування, що передбачає застосовування певних теорій і методів механічної інженерії та має ознаки комплексності й невизначеності умов;

б) загальні – здатність застосовувати інформаційні та комунікаційні технології, використовувати знання у практичних ситуаціях, навчатися та оволодівати сучасними знаннями, працювати самостійно та у складі команди, шукати, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел, працювати з іншомовною технічною документацією та спілкуватись іноземною мовою;

в) фахові – здатність застосовувати типові аналітичні методи та комп'ютерні програмні засоби для розв'язування інженерних завдань галузевого машинобудування, застосовувати відповідні кількісні математичні, наукові та технічні методи, а також комп'ютерне програмне забезпечення для вирішення інженерних завдань галузевого машинобудування, втілювати інженерні розробки для отримування практичних результатів, розуміти завдання сучасного виробництва, демонструвати творчий та інноваційний потенціал у проектних розробках та демонструвати розуміння, у яких царинах можна використовувати інженерні знання.Після закінчення ЗВО бакалавр галузевого машинобудування повинен уміти демонструвати розуміння і вміння застосовувати методи конструювання типових вузлів та механізмів відповідно до поставленого завдання, розробляти деталі та вузли машин на базі САПР та успішно спілкуватися з інженерним співтовариством [5].

Здійснений нами огляд «Освітньо-професійної програмипершого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 133 «Галузеве машинобудування» галузі знань 13 «Механічна інженерія»» дав можливість виділити узагальнений об'єкт діяльності бакалавра – процеси проектування, створення, експлуатації, реконструкції машин (дорожніх, будівельних, меліоративних та сільськогосподарських), устаткування та обладнання машинобудування. При цьому наголошується на важливості застосування систем САПР та інформаційно-комунікаційних технологій (ІГКТ) у проектно-конструкторській роботі.Проте практика сьогодення засвідчує невідповідність рівня графічної підготовки фахівця соціальному замовленню суспільства. Є реальна потреба в удосконаленні графічної підготовки майбутніх фахівців у галузі знань 13 «Механічна інженерія» засобами інноваційних технологій.

Результати аналізу наукових джерел [1; 2; 8-13] свідчать про те, що проблемі формування і розвитку «графічної компетентності» приділяють значну увагу дослідники, оскільки вона впливає на формування професійної компетентності. В основі графічної компетентності лежить графічна діяльність фахівця. На думку А. Гедзика: «Вихідним етапом графічної діяльності людиниє той момент, коли вона починає виділяти предмет із оточуючого середовища і лінію, як контур зображуваного об'єкта. Можна припустити, що саме стихійний досвід сприйняття оточуючої дійсності лежить в основі процесу формування знань про графічні способи передачі інформації. А наука, техніка, культура наповнюють його новим змістом і використовують для власних потреб» [6, 8].

Логіка процесу графічної підготовки ґрунтується на об´єктивних закономірностях функціонування розуму здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня галузевого машинобудування. Тому в процесі організації їх навчальної діяльності, моделювання різних видів графічної діяльності потрібно зважати на вимоги й правила логіки. Підготовка здобувача вищої освіти до графічної діяльності вимагає перегляду розуміння ролі графічних дисциплін (інженерної та комп'ютерної графіки, основ конструювання, деталей машин тощо) у системі формування просторового мислення майбутнього фахівця.

О. Джеджула у своєму дослідженні [7] розглядає різні аспекти діяльності людини (практичну, духовну, духовно-практичну), й зокрема графічну. Графічна діяльність оперує графічними зображеннями (знаковою системою). Її відносять до особливої форми пізнавальної діяльності людини. Графічна діяльність має всезагальний характер,

що не залежить від специфіки конкретної діяльності, в яку вона може входити складовою частиною (проектна, образотворча діяльність і т.п.). Усе залежить від аспекту аналізу й від ступеня розгорнутості виразу того чи іншого пізнавального процесу [8]. Оперування графічними зображеннями відбувається в різних видах діяльності людини: ігровій, навчальній, побутовій, конструкторській тощо. У процесі діяльності людина здобуває нові знання, а отже, змінюється. Графічна діяльність, з одного боку, є засобом розвитку людини, з іншого – одним із його показників. Вона як форма людської діяльності містить у собі три взаємопов'язаних процеси: пізнання, створення та інформаційного попередження в ході реалізації практичної дії (створення зображення). Графічні знання, вміння й навички, що відповідають рівню сформованості, є засобом пізнання навколишнього світу. Графічне зображення будь-якого об'єкта є матеріальним об'єктом, який розглядаємо. Кресленик деталі, складальної одиниці, схеми тощо – містить у собі пізнавальну інформацію. «…У продуктах проектної діяльності, в різних схемах і кресленика, ми маємо той вузловий момент, де буття і небуття техніки виявляються як зникаючі моменти… Схема й креслення це ще не сам пристрій, але вже й не ідея в голові проектувальника…» [9].

В. Рукавішніков [10] вказує, що сучасний етап розвитку суспільного виробництва можна уявити у вигляді циклу (витка) спіралі, яка швидко розкручується. Першою ланкою циклу є потреба суспільства. Джерело цих потреб – взаємозв'язок між виробництвом і споживанням матеріальних і духовних благ. Потреби суспільства є рушійною силою громадського виробництва. Другою ланкою циклу є наука, яка шукає шляхи для вирішення окреслених завдань. Для реалізації наукових розробок у виробництві необхідно перевести наукові знання на мову виробництва. Тому наступною ланкою є проектування. На етапі проектування наукове знання «перекладають» на графічну мову. Далі за проектуванням є виробництво матеріальних благ і передача їх суспільству. Цикл завершується, а потреби суспільства переходять на новий рівень. Усе повторюється на новому, вищому рівні – на рівні діалектичної спіралі розвитку суспільного виробництва. Вихід із цієї ситуації (щоб сучасна графічна підготовка не відставала від реалій сьогодення) дослідник вбачає в широкомасштабному впровадженні в конструкторську діяльність останніх розробок у галузі науки й техніки, тобто в принципово новому рівні геометричного моделювання (перехід від 2Di 3D до 4D).

Т. Чемоданова [11] вказує, що на сьогоднішній день не вирішено проблеми активізації розвитку образно-графічного мислення й просторової уяви в майбутніх інженерів, виховання інтелектуальної, культурної, творчої особистості в умовах використання в освітньому процесі технічного ВНЗ графічних інформаційних технологій та систем. Тому вдосконалення графічної освіти майбутніх фахівців в умовах інформатизації повинно спиратися на дидактичний і функціональний потенціал інтелектуальних комп'ютерних САПР.

В. Нілова [12] у своєму дослідженні зазначала, що графічна діяльність невід'ємна від проектної роботи конструкторів, архітекторів, дизайнерів на всіх її етапах. Якість графічної підготовки фахівця оцінюють вмінням впроваджувати технічну ідею в графічних образах. Добре розвинуте просторове уявлення й уміння фіксувати в кресленика конструкторські ідеї дає можливість розвивати технічну фантазію. Найвищий прояв технічної творчості – це винахідництво.

М. Козяр [13] зазначає, що у навчальному процесі основну увагу слід звернути на організацію діяльності студентів у тих її видах, формах і способах, які відносять до нової стратегії підготовки фахівця: інженерна діяльність повинна носити інтердисциплінарний характер; інженерна освіта повинна стати гуманістичною, фундаментальною та неперервною. При цьому слід спиратися на взаємозалежність освітніх інформаційно-комунікаційних технологій і комп'ютерної графічної діяльності у багатопрофільній підготовці.

О. Пузанков [1, 10] визначив сукупність професійних інженерно-графічних компетенцій, які формуються в курсі комп'ютерної графіки, і містить наступні дефініції: студент здатний / готовий здійснювати комп'ютерне моделювання та варіативну модернізацію машинобудівних деталей; віртуально моделювати складальні вузли машинобудівних виробів; розробляти асоціативні креслення моделей деталей та створювати і використовувати електронну версію конструкторської документації до моделей складальних вузлів.

У результаті вивчення ряду наукових праць дослідників галузі графічної освіти [1; 7-13] та врахуванням наукового доробку Н. Федотової [2, 10], ми узагальнили сутність «графічної компетентності бакалавра галузевого машинобудування», *як особистісну характеристику, що розкривається в спрямованості на його професійний розвиток, передбачає володіння спеціальними технічними знаннями, графічними компетенціями, необхідними для подальшої діяльності конкурентоспроможного фахівця, щомає високу мотивацію до конструкторсько-проектної діяльності; розвинене просторове мислення, готовність до освоєння нових технологій у професійній діяльності; прагнення до постійного особистісного і професійного росту в умовах інформатизації суспільства.*

Проектуючи та конструюючи технічні нововведення, майбутні фахівці не лише постійно вдосконалюють світ техніки і технологій, а й оптимізують умови виробництва, змінюючи таким чином потреби ринку збуту і ринку праці.На ринку праці інтерес для роботодавцястановлять фахівці технічного профілю, що володіють професійними компетенціями, які відповідають рівню розвитку сучасних проектно-конструкторських технологій.

Нами проведено аналіз сучасних підходів до графічної підготовки здобувачів вищої освіти, висвітлених у вітчизняних та зарубіжних джерелах. Встановлено сукупність професійних інженерно-графічних компетенцій, які впливають на формування графічної компетентності, як важливої складової професійної. Подано авторський погляд на визначення графічної компетентності майбутнього бакалавра галузевого машинобудування. у процесі вивчення графічних дисциплін. Подальші дослідження будуть присвячені розкриттю професійного інструментарію, технічних прийомів та методів її формування.

Список використаних джерел

1. Пузанков А. Б. Формирование профессиональных инженерно-графических компетенций студентов в процессе их обучения компьютерной графике (на примере специальностей машиностроительного профиля): автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Б. Пузанков. – Самара, 2012. – 22 с.
2. Федотова Н. В. Формирование графической компетентности студентов технического вуза на основе трехмерного моделирования: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. В. Федотова. – Тамбов, 2011. – 24 с.
3. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р. «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/iaws/show/1341-2011-%D0%BF. – Назва з екрану.
4. Закон України «Про вищу освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/iaws/show/1556-18. – Назва з екрану.
5. Національна доктрина розвитку освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.prezident.gov.ua/documents/151.html – Назва з екрану.
6. Освітньо–професійнапрограма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 133 «Галузеве машинобудування» галузі знань 13 «Механічна інженерія». – Рівне : НУВГП, 2017. – 17 с.
7. Гедзик А. М. Термінологічна складова професійно-графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів– [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/.../TERMINOLOHIChNA_SKLADOVA.pd...– Назва з екрану.
8. Джеджула О.М. Актуальні проблеми графічної підготовки студентів вищих навчальних закладів: [монографія] / О.М. Джеджула. – Вінниця: ВЦ ВДАУ, 2005. – 280 с.
9. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
10. Шемелев В.С. Научное познание как деятельность. – М.: Высшая школа, 1984. – 320 с.
11. Рукавишников В.А. Инженерное геометрическое моделирование как методологическая основа геометро-графической подготовки в техническом вузе: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / В. А. Рукавишников. – Казань, 2004. – 357 с.
12. Чемоданова Т. В. Система информационно-технологического обеспечения графической подготовки студентов технического вуза: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» /Т. В. Чемоданова. – М., 2004. – 48 с.
13. Нилова В. И. Научно-методические основы формирования конструкторских умений студентов технических вузов средствами инженерной графики: дис... доктора пед. наук: 13.00.02 / Нилова Валентина Ивановна. – Воронеж, 2001. – 303 с.
14. Козяр М. М. Теоретичні і методичні основи графічної підготовки майбутніх інженерів у галузі водного господарства засобами інноваційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / М.М. Козяр. – К., 2013. – 522 с.

References

1. Puzankov A.B. Formirovaniye professional'nykh inzhenerno-graficheskikh kompetentsiy studentov v protsesse ik hobucheniya komp'yuternoy grafike (na primere spetsial'nostey mashinostroitel'nogo profilya): Avtoref. dis. na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata ped. nauk: spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» / A.B. Puzankov. – Samara, 2012. – 22 s.
2. Fedotova N.V. Formirovaniye graficheskoy kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza na osnove trekhmernogo modelirovaniya: Avtoref. dis. na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata ped. nauk: spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» / N.V. Fedotova. – Tambov, 2011. – 24 s.
3. Postanovleniye Kabineta Ministrov Ukrainy № 1341 ot 23.11.2011 g.. «Ob utverzhdenii Natsional'noy ramki kvalifikatsiy». – Rezhim dostupa: http://zakon4.rada.gov.ua/iaws/show/1341-2011-%D0%BF. – Nazvaniye s ekrana.
4. Zakon Ukrainy «O vysshem obrazovanii». – [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://zakon4.rada.gov.ua/iaws/show/1556-18. – Nazvaniye s ekrana.
5. Natsional'naya doktrina razvitiya obrazovaniya. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.prezident.gov.ua/documents/151.html – Nazvaniye s ekrana.
6. Hedzyk A.M. Terminolohichna skladova profesiyno-hrafichnoyi pidhotovky maybutnikh inzheneriv-pedahohiv – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: – https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/.../TERMINOLOHIChNA_SKLADOVA.pd... – Nazva z ekranu.
7. Dzhedzhula O.M. Aktual'n iproblemy hrafichnoyi pidhotovky studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv: [monohrafiya] / O.M. Dzhedzhula. – Vinnytsya: VTS VDAU, 2005. – 280 s.

8. Baranov S.P. Sushchnost' protsessa obuchenyya. – M.: Prosveshchenye, 1981. – 143 s.
9. Shemelev V.S. Nauchnoe poznanye kak deyatel'nost'. – M.: Vysshaya shkola, 1984. – 320 s.
10. Rukavyshnykov V.A. Ynzhenernoe heometrycheskoe modelyrovanye kak metodolohycheskaya osnova heometro-hrafycheskoy podhotovky v tekhnycheskom vuze: dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.08 / V. A. Rukavyshnykov. – Kazan', 2004. – 357 s.
11. Chemodanova T. V. Systema ynformatsyonno-tekhnolohycheskoho obespechenyya hrafycheskoy podhotovky studentov tekhnycheskoho vuza: avtoref. dys. na soyskanye uchenoy stepeny doktora ped. nauk: spets. 13.00.08 «Teoryya y metodyka professyonal'noho obrazovanyya» / T. V. Chemodanova. – M., 2004. – 48 s.
12. Nylova V. Y. Nauchno-metodycheskye osnovy formyrovanyya konstruktorskykh umenyy studentov tekhnycheskykh vuzov sredstvamy ynzhenernoy hrafyky: dys... doktora ped. nauk: 13.00.02 / NylovaValentynaYvanovna. – Voronezh, 2001. – 303 s.
13. Kozyar M.M. Teoretychni i metodychni osnovy hrafichnoyi pidhotovky maybutnikh inzheneriv u haluzi vodnoho hospodarstva zasobamy innovatsiynykh tekhnolohiy: dys. ... d-raped. nauk: 13.00.04 / M. M. Kozyar. – K., 2013. – 522 s.

Козяр Н., Парфенюк А. Анализ сущности понятия «графическая компетентность» в системе подготовки будущих бакалавров отраслевого машиностроения

Статья посвящена теоретическому анализу значения графической компетентности. Рассмотрены основные научные положения по формированию графической компетентности, как важной составляющей профессионального становления специалиста в системе высшего образования Украины. Проведен анализ современных подходов, освещенных в отечественных и зарубежных источниках, по определению сущности понятия «графическая компетентность», как составляющей качественной подготовки специалиста. Авторы акцентируют внимание на востребованности формирования графической культуры у будущих специалистов отраслевого машиностроения, на основе чего подается авторский взгляд на определение графической компетентности как составляющей качественной профессиональной подготовки конкурентоспособных будущих бакалавров отраслевого машиностроения в условиях технического учреждения высшего образования на современном этапе развития информационно-коммуникационных технологий и систем автоматизированного проектирования.

Ключевые слова: учреждение высшего образования; соискатели высшего образования; бакалавры отраслевого машиностроения; графические дисциплины; графическая компетентность.

Koziar M., Parfenyuk A. Analysis of the concept of the concept of «graphic competence» in the preparation of the future bachelle of the machinebuilding equipment

The article is devoted to theoretical analysis of the value of graphic competence. The basic scientific positions concerning the formation of graphic competence as an important component of the professional formation of a specialist in the system of higher education of Ukraine are considered. The analysis of modern approaches, highlighted in domestic and foreign sources, on the definition of the essence of the concept of "graphic competence" as a component of qualitative training of a specialist has been carried out. The authors emphasize the demand for the formation of graphic culture for future specialists in branch engineering, on the basis of which the author's view on the definition of graphic competence as a component of qualitative professional training of competitive future bachelors of branch engineering in the conditions of the technical institution of higher education at the present stage of development of information and communication technologies and systems automated design.

Key words: institution of higher education; applicants for higher education; bachelors of branch engineering; graphic disciplines; graphic competence.

УДК 37.013.42:376-058.68

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

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ВАЖКОВИХОВУВАНОСТІ ДІТЕЙ

Важковиховувана дитина – це дитина, у виховній роботі з якою педагоги відчувають певні труднощі, викликані тим, що така дитина несприйнятлива до традиційних педагогічних впливів внаслідок різних причин і характеризується відхиленнями в поведінці, психіці та особистісному розвитку взагалі, що зумовлює потребу в спеціальному корекційно-виховному впливі. Коли говорять науковці про важковиховуваних дітей, звичайно мають на увазі педагогічні труднощі. При цьому найчастіше береться за основу одна сторона явища – труднощі роботи із цими дітьми й не розглядається друга – труднощі життя цих дітей, труднощі їхніх взаємин з батьками, однолітками, педагогами.

Ключові слова: важковиховувана дитина, педагогічна занедбаність, обдарованість, гіперактивність, девіантна поведінка, конфліктні ситуації, загальноприйняті норми, соціально негативні настанови, макро- та мікросередовища, корекційно-виховний вплив.

Зростаюча кількість відхилень поведінки у сучасному дитячому середовищі свідчить про актуальність проблеми важковиховуваності дітей. Сучасна ж психолого-педагогічна наука характеризується значною різноманітністю думок щодо змісту поняття «важковиховувана дитина». Воно, на думку різних вчених, охоплює різні категорії дітей: це діти з яскраво вираженою обдарованістю, і діти з незначними психологічними або фізичними вадами. Частину таких дітей дослідники характеризують як дітей з девіантною поведінкою.

В. О. Сухомлинський стверджував, що для педагога «важковиховувана» дитина – це знедолена, нещасна дитина, яка втратила здатність виховуватися. Педагог-класик зазначав, що в людини з дитинства слід виховувати здатність до сприйняття волі батьків і педагогів, і тоді вона є внутрішньо підготовленою до педагогічного впливу. Така здатність адекватно засвоювати моральні вимоги називається здатністю виховуватися, або здатністю піддаватися виховним впливам. На думку В. О. Сухомлинського, «здатність виховуватися – це «чуйність душі, чуйність серця вихованця до найпрозорішого відтінку слова вихователя, до його погляду, жестів, посмішки, замисленості і мовчання... Нездатна виховуватися людина є глухою до найтоншого і, насправді, єдиного інструменту нашого – слова. Але абсолютно нездатних виховуватися немає. Є діти, які легко піддаються вихованню, а є ті, які несприйнятливі до нього» [7, 8]. Отже, В. О. Сухомлинський вважав, що «важковиховувані» діти – це діти, які через неправильне виховання стали несприйнятливі до нього.

У «Психологічному словнику» С. С. Степанова поняття «важковиховувана дитина» визначається так: «Діти найменш схильні виконувати педагогічні вказівки і виявляють граничну несприйнятливість до традиційних педагогічних впливів… Важкими звичайно називають тих дітей, чия поведінка різко відхиляється від загальноприйнятих норм і перешкоджає повноцінному вихованню» [5, 140].

М. І. Дяченко, М. А. Кандибович поняття «важковиховуваність» визначають так: «...відхилення в поведінці і психіці дитини, що потребує посиленої уваги з боку педагогів, індивідуалізації засобів впливу для їх подолання. Прикладом таких відхилень можуть бути: занижені адаптивні здібності, неадекватність самооцінки, недостатній розвиток для даного віку мотиваційно-вольової сфери і пізнавальних процесів» [2, 293]. Причинами таких відхилень автори вважають негативний вплив оточення, помилки в сімейному вихованні, а також наявність незначних вроджених біологічних дефектів нервової системи.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної думки вчені та практики до групи «ваяких» і далі відносять дітей різних категорій. Це і діти з яскраво вираженими здібностями, яких звичайно називають обдарованими; і діти, які мають певні проблеми особистісного розвитку. Гіперактивну дитину теж можна вважати «важкою». Обдаровані діти мають проблеми емоційного і фізичного розвитку. Для них є характерною і проблема саморегуляції, коли, займаючи позицію «трудоголіків» в одній сфері діяльності,

вони не можуть себе змусити працювати з тим, що їм дається нелегко або є нецікавим і, як наслідок, часто такі діти бувають неуспішними в навчанні. Це зумовлює ситуацію певної дезадаптації обдарованої дитини, що часом цілком виправдовує зарахування даної групи обдарованих дітей до групи підвищеного ризику.

Проблему обдарованих дітей, які потрапили до категорії «важких», висвітлює психолог В. Г. Степанов: «Останніми роками в педагогічній літературі обговорюється питання про те, чи можна відносити обдарованих дітей до «важковиховуваних». Підставою для такої постановки питання є твердження, що обдарованідіти і дорослі мають важкий характер і з ними важко спілкуватися. За приклад наводять долі кінозірок, відомих музикантів, художників і т.ін. Ці факти мають місце. Але це те, що знаходиться на поверхні. Невідомо, наскільки масові спостереження за цим стоять» [6, 130].

В обдарованих дітей нерідко виникають труднощі і з батьками. Так, В. Г. Степанов зазначає: «Одних батьків дратує підвищена пізнавальна активність дитини, її наміри все розбирати і досліджувати, ставити багато різноманітних запитань… Інших батьків не влаштовує зосередженість своєї обдарованої дитини на читанні... Треті, навпаки, занадто балують школяра, звільняючи його від будь-яких обов'язків удома, захвалюють і підносять на незаслужену висоту...» [6, 132]. Таким чином, причиною важковиховуваності дитини є не сама обдарованість, а негативний вплив того середовища, у якому вона перебуває. Наступне, на чому автор акцентує увагу, це труднощі, що викликані певними особливостями особистості, самооцінкою і оцінкою оточуючих, вихованням і самовихованням обдарованих дітей: «Так, багато здібних дітей мають підвищену чутливість. У складних ситуаціях це може зумовити появу і закріплення в них недовірливості, а завдяки багатій уяві – і дитячих страхів» [6, 132].

Т. Шитова вивчає іншу категорію дітей, які входять до групи важковиховуваних. Вона зазначає, що іноді батьки скаржаться на некерованість своїх дітей. Якщо це просто своєвільна дитина, то нею керувати не так уже й важко, але якщо це гіперактивна дитина, то тут виховання важко сприйматиметься через те, що вона навіть у разі щирого бажання стриматися не зможе цього зробити. У її поведінці відсутній злий намір, дитина просто не володіє собою. Т. Шитова зазначає: «Зате нею володіють! Володіють суперечності в бажаннях, несвідомі захоплення, хаос, тривога, страх, агресія. Ця дитина нагадує гілку, яку відносить у вир пристрастей. Тобто попри всю свою зовнішню активність така дитина є зовсім безініціативною. Куди її занесе – туди і понесеться... На відміну від своєвільних дітей, які вміють маніпулювати рідними, некерована дитина не переслідує певних цілей. Вона часто здійснює небезпечні вчинки (наприклад, хапає гострі предмети, вибігає на проїжджу частину дороги). Але робить це внаслідок того, що не здатна прогнозувати, а не тому, що шукає пригод чи хоче полоскотати вам нерви...» [9, 41].

А. Й. Капська до групи важковиховуваних дітей відносить дітей з незначними фізичними вадами (дефект мовлення, зовнішня непривабливість і т.ін.). Однак, на думку дослідниці, «важковиховуваними вони стають внаслідок негативних міжособистісних взаємин у дитячому колективі та з дорослими» . Розвиваючи думку А. Й. Капська визначає: «...вивчення генези особистості важких дітей показує наявність у їх біографії різних аномалій, пов'язаних як зі спадковими, так і з набутими факторами...» [4,133]. На думку вченої, спадкові фактори можуть слугувати провідною передумовою, пусковим моментом негативного розвитку особистості. Безумовно, що цей розвиток значною мірою залежить від того, у які соціальні умови потрапить дитина – сприятливі чи несприятливі. Таким чином, дослідник зазначає, що для виявлення причин негативної поведінки важковиховуваних дітей потрібно докладно проаналізувати соціальні умови їх життя. «Аджедитина – це створіння не лише біологічне, але значною мірою соціальне», – наголошує вчений.

Н. Ю. Максимова розглядає два типи важковиховуваних дітей.Перший тип – педагогічна занедбані в наслідок виховання за типом гіпоопіки. Цей тип важковиховуваності легко розпізнати вже за зовнішнім виглядом дітей: занедбані, неохайно одягнуті, вони відразу справляють враження дітей, яким батьки приділяють мало уваги. Особливо помітні зовнішні прояви в дітей молодшого шкільного віку. Як правило, це діти з неблагополучних або неповних сімей, де основним фактором виховання править негативний життєвий досвід [4,23]. Особистісні особливості дітей, які належать до типу педагогічно занедбаних, відрізняються саме несформованістю, незрілістю. Але значних відхилень, які б спричинили негативні новоутворення в структурі особистості не спостерігається, їх негативна поведінка поки що є реактивною: вони здатні усвідомлювати свої проблеми і часто навіть самостійно прагнуть змінити себе, підсвідомо відшукуючи зовнішні стимули і форми організації своєї поведінки. Другий тип дітей із соціально дезадаптивною поведінкою чинить опір педагогічним впливам через

порушення вищої нервової діяльності. Це перш за все діти, яким властиві відхилення в емоційних і вольових процесах, аномалії в розвитку характеру (акцентуації характеру, що за повної збереженості інтелекту зумовлює значні труднощі в спілкуванні, діяльності). Поведінка таких дітей звичайно не пов'язана з психологічною симптоматикою, вони потрапляють на медичне обстеження через дивуючу педагогів негативну поведінку.

Провідними причинами формування важковиховуваності, на думку В. В. Бойко, є негативнівпливи макро- та мікросередовища. *Макросередовище* – сукупність соціальних інститутів, що впливають на формування особистості, таких, як сім'я, навчально-виховні заклади, економіка, виробництво, засоби масової інформації, норми, соціальні стереотипи поведінки, які висувають нормативні вимоги до індивіда, але не створюють для нього відповідних умов, збільшують вірогідність появи дітей з девіантною поведінкою. Інакше кажучи, на макрорівні соціальних відносин формується уявлення про ідеального члена суспільства, про те, якою повинна бути людина у певний період свого розвитку. Так створюється сама проблема: конкретна особистість «підводиться» до існуючих еталонів і оцінюється як така, яка може бути прийнятною чи неприйнятною, а отже, потребує або не потребує педагогічного впливу [1,58].

О. П. Чабан підтримує точку зору В. В. Бойко щодо визнчення головними причинами формування важковиховуваності впливу макро- та мікросередовища. Дослідниця розвиває думку про те, що «хвороби», джерелом яких є, відсутність цінностей, називаються по-різному. Це і «втрата радощів життя», і «моральний розпад», і апатія, аморальність, безнадійність, цинізм тощо. Ці хвороби охоплюють усі сфери нашого життя. За таких умов нелегко вберегти дитину від важковиховуваності, адже сприйняття світу дитиною, її думки та бажання значною мірою визначаються впливом на неї середовища, у якому вона перебуває. Отже, захищені батьківською любов'ю та увагою діти мають більші шанси протидіяти впливу згубного середовища, що покинуті напризволяще. Таким чином, причиною важковиховуваності, крім макросередовища, авторка вважає вплив мікросередовища, а саме: недостатню любов та увагу батьків до своїх дітей. «Як все живе на Землі зігрівається сонцем, так душа людини, а тим більш дитини зігрівається любов'ю», – зазначає вона [8].

Отже, досліджуючи причини формування важковиховуваності, вважаємо доцільним розглянути такі чинники: негативний вплив макро- та мікросередовища; помилки сімейного виховання; недоліки виховання в закладах освіти. Узагальнюючи погляди різних науковців, визначимо найбільш загальні класифікації груп факторів формування важковиховуваності, серед яких: мікро- та макросередовище (В. В. Бойко, О. П. Чабан); біологічні та соціальні чинники (Т. Титаренко); психолого-біологічні передумови та чинники соціального плану (А. Й. Капська). Важковиховуваність особистості дитини є і наслідком неправильної навчально-виховної роботи. У результаті порушуються зв'язки особистості із середовищем, відносини з навколишніми здобувають конфліктний характер, поводження починає усе більше відхилятися від загальноприйнятих норм, і дитина стає важковиховуваною.

Аналіз соціально-педагогічних, та психологічних досліджень дає можливість дійти висновку, що *«важковиховувана дитина»* – це дитина, у виховній роботі з якою вихователі відчувають певні труднощі, викликані тим, що така дитина несприйнятлива до традиційних педагогічних впливів внаслідок різних причин і характеризується відхиленнями в поведінці, психіці та особистісному розвитку взагалі, що зумовлює потребу в спеціальному корекційно-виховному впливі. Коли говорять про важковиховуваних дітей, звичайно мають на увазі педагогічні труднощі. При цьому найчастіше береться за основу одна сторона явища – труднощі роботи із цими дітьми й не розглядається друга – труднощі життя цих дітей, труднощі їхніх взаємин з батьками, однолітками, педагогами. Важкі діти часто не стільки не хочуть, скільки не можуть добре вчитися й поводитися належним чином. Склад важких дітей далеко неоднорідний, і причини цих труднощів неоднакові. Труднощі дітей обумовлюються трьома основними факторами: педагогічною занедбаністю; соціальною занедбаністю; відхиленнями в стані здоров'я. В одних випадках педагогічні труднощі є наслідком переваги одного із цих факторів, в інших – їхнього сполучення, комплексу. У тих випадках, коли ці труднощі перебороти не можливо, з'являється важковиховувана дитина. У розряд «складних» попадають педагогічно й соціально запущені діти, до яких педагог не зумів знайти правильного підходу. Таким чином, важковиховувані діти – це діти, які постійно залучають до себе увагу дорослих і доставляють їм найбільше занепокоєння, своїм поводженням ці вихованці заважають проведенню занять, дезорганізують весь навчально-виховний процес. У силу цього між ними й педагогами нерідко виникає конфлікт. Виникають конфліктні ситуації у процесі взаємодії педагогів із упертими, неслухняними дітьми. Насамперед треба з'ясувати причини подібного небажаного поводження. Найпоширенішою

причиною недисциплінованості в дітей є надлишок енергії й невміння раціонально виявити свою ініціативу, тому важливо сформувати в них інтерес до суспільно корисної діяльності, розумно направляти прояв їхньої активності. У цих ситуаціях вихователь повинен діяти твердо, бути вимогливим, але одночасно доброзичливим і тактовним. Для остаточного усунення конфліктів із важковиховуваними дітьми треба знати причини, що викликають цей недолік. Основний шлях профілактики причин важковиховуваності: врахування потреб і інтересів дитини, організація правильного режиму навчання й відпочинку, нормальні взаємини в родині й освітній установі, розумна вимогливість, включення в колективну діяльність однолітків і т.ін.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь : [учебное пособие] / В. В. Бойко. – СПб.: Союз, 2002. – 160 с.
2. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь : личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Хзлтон, 1998. – 399 с.
3. Капська А. Й. Соціальна робота: деякіаспектироботи з дітьми та молоддю : [навчально-методичнийпосібник]. – К. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.
4. Максимова Н. Ю. Виховна робота з соціальнодезадаптованимишколярами : [методичнірекомендації] – К. : ІЗМН, 1997. – 158 с.
5. Психологический словарь для родителей / [авт.-сост. С. С. Степанов]. – М. : Академия, 1996. – 152 с.
6. Степанов В. Г. Психология трудных школьников: [учебное пособие для студентов высш. учебн. заведений] / В. Г. Степанов. – М. : Академия, 1996. – 152 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа., 1976. — Т. 1 : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. – 1976. – 654 с.
8. Чабан О. У пошуках вирішення проблеми «важких дітей» / О. Чабан // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 19-21.
9. Шитова Т. Неуправляемый ребенок / Т. Шитова // Воспитание школьников. – 2002. – № 10. – С. 41-42.

References

1. Bojko V. V. Trudnyec haraktery podrostkov: razvitie, vyjavlenie, pomoshh: [uchebnoeposobie] / V.V. Bojko —SPb.: Sojuz, 2002. — 160 s.
2. D'jachenko M. I. Kratkij psihologicheskij slovar': lichnost, obrazovanie, professija / M. I. D'jachenko , L. A. Kandybovich. – Minsk : Xzlton, 1998.– 399 s.
3. Kaps'kaA. J. Social'na robota: dejaki aspekty roboty social'na robota: dejaki aspekty z dit'my ta moloddyu : [navchal'no – metodichnij posibnik]. – K. : UDCCM, 2001. – 220 s.
4. Macsymova N. J. Vyhovna robota zsocial'no dezadaptovanymy shcolyaramy : [metodychni rekomendaciji] – K. : IZMN, 1997.– 158 s.
5. Psihologicheskij slovar' dlya roditelej / [avt. – sost. S.S. Stepanov]. – M. : Akademija, 1996. – 152 s.
6. Stepanov V.G. Psihologija trudnyh shcol'nikov: [uchebnoe posobie dlya studentov vyssh yhuchebnyh zavedenij] / V.G. Stepanov. – M.:Akademija, 1996. – 152 s.
7. Suhomlynskyj V. O. Vybrani tvory : v 5 t. – K. : Rad. shkola, 1976. — T. 1: Problemy vyhovannia vsebichno rozvynenoji osobystosti. – 1976. – 654 s.
8. Chaban O. U poshucah vyrishenny aproblemy «vazhkyh ditej» / O. Chaban // Ridnashkola. – 2003.– № 4.– S. 19 –21.
9. ShytovaT. Neupravlyaemyj rebyonok / T. Shytova // Vospitanie shkol'nikov. – 2002. – № 10. – S. 41– 42.

Колесник А. Г. Социально-педагогическая проблема трудновоспитуемости детей

Трудновоспитуемость социально-педагогического происхождения вытекает из условий педагогически негативной или асоциальной среды, которая образует социально негативные установки, которые проявляются в неорганизованности, недисциплинированности, в асоциальных действиях детей. Трудновоспитуемость личности ребенка – это следствие неправильной учебно-воспитательной работы, в результате которой разрушаются связи личности со средой, отношения с окружающими приобретают конфликтный характер, поведение начинает все больше отклоняться от общепринятых норм и ребенок становится трудновоспитуемым.

Ключевые слова: трудновоспитуемый ребенок, педагогическая запущенность, одаренность, гиперактивность, девиантное поведение, конфликтные ситуации, общепринятые нормы, социально негативные установки, макро- и микросреды, коррекционно-воспитательное воздействие.

Kolesnik A. G. Socio-pedagogical problem of raising difficult children

Difficult social and pedagogical occurrence is based from the conditions of the pedagogically unacceptable and asocial environment, which creates negative prerequisites that manifest themselves in the lack of organization and asocial activities of children. The child's personality's difficulty of reproducibility is the result of improperly vocal educational work, as a result of which the individual's relations with the environment are broken, relations with the outside become more uneasy, behavior begins to move away from the generally accepted norms and the child becomes difficult to learn.

Key words: difficult children, pedagogical neglect, giftedness, hyperactivity, deviant behavior, conflict situations, generally accepted norms, socially negative attitudes, macro- and microenvironment, correctional and educational impact.

УДК 378+37.091.12:36-051

Вікторія КОРНЕЩУК

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету, м. Одеса, Україна
e-mail: vtory@te.net.ua

НАПРЯМИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗВО

У статті презентовано власний погляд автора на розуміння таких педагогічних категорій, як «професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у ЗВО», «ефективність професійної підготовки майбутніх соціальних працівників». Визначено загальні напрями підвищення ефективності такої підготовки, пов'язані з вивченням і запровадженням позитивного досвіду навчання працівників соціальних служб за кордоном, а також з вивченням внутрішніх потенційних можливостей педагогічного процесу у вищій вітчизняній школі та їх урахуванням під час професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. Серед окреслених напрямів виокремлено стратегічні й тактичні. Шляхом експертного оцінювання визначено ступінь ефективності напрямів, заснованих на використанні потенційних дидактичних можливостей вітчизняних ЗВО.

Ключові слова: професійна підготовка, ефективність професійної підготовки, соціальний працівник, заклад вищої освіти.

Проблема підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО безперервно постає перед науковцями і педагогами-практиками, адже на неї постійно впливають різноманітні об'єктивні і суб'єктивні чинники: змінюється контингент студентів; збільшується кількість видів соціальної роботи та кількість категорій її клієнтів; ускладнюються функції, що їх мають виконувати соціальні працівники в межах професійної діяльності і, як наслідок, зростають вимоги до професійних знань, умінь, якостей фахівців із соціальної роботи; з'являються інноваційні методи навчання; змінюються стандарти підготовки фахівців соціономічного профілю тощо.

Проблема підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО не залишається поза увагою викладачів кафедри психології і соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету, оскільки практичні шляхи її вирішення вивчаються в межах науково-дослідної роботи кафедри з теми «Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ» (№ 0113U001461).

Як відомо, в дидактиці ефективність є показником того, яким чином у процесі навчальної діяльності конкретні результати перетворюються на результати, що мають соціальну значущість. Педагогічна ефективність досліджується в різноманітних аспектах: як ефективність методів навчання, ефективність практичних занять, ефективність навчально-виховного процесу, ефективність педагогічної системи, ефективність професійної підготовки тощо (Т. Афоніна, У. Бейер, Г. Батуріна, В. Блінов, В. Євдокімов, А. Зельницький, М. Карасева, С. Кубіцький, М. Кухарєв, М. Нещадим, Л. Одерій, Л. Павлюк, М. Поснова, О. Романовський, Г. Рябов, І. Хорєв, Г. Цехмістрова та ін.).

Запропонована стаття має на *меті* виявлення стратегічних і тактичних напрямів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

Досягнення мети статті потребує визначення її ключових понять: «професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у ЗВО» і «підвищення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників».

Так, ***професійну підготовку*** майбутніх соціальних працівників у ЗВО розглядаємо як цілеспрямований процес формування в них знань, умінь, навичок, якостей і практичного досвіду, необхідних для успішного вирішення завдань соціальної роботи як майбутньої професійної діяльності.

Ефективність професійної підготовки майбутніх соціальних працівників тлумачимо як ступінь відповідності досягнутих ними результатів запланованим цілям підготовки, тобто як ступінь відповідності набутих студентами знань, умінь, навичок, особистісних і професійно важливих якостей вимогам соціальної роботи, а також наявним ресурсам (матеріальним, психофізіологічним, часовим), що має вища школа для їх забезпечення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та власний досвід здійснення професійної підготовки фахівців із соціальної роботи дозволяє виокремити дві загальні групи напрямів підвищення ефективності такої підготовки. Перша група напрямів пов'язана з вивченням і запровадженням позитивного досвіду професійної підготовки

працівників соціальних служб за кордоном, безумовно з урахуванням вітчизняних реалій та особливостей і традицій вітчизняної вищої школи. Друга група напрямів зумовлена вивченням внутрішніх потенційних можливостей педагогічного процесу у вищій вітчизняній школі та їх урахування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Розкриємо напрями кожної з окреслених груп більш докладно.

Проведений аналіз [2] професійної підготовки фахівців для соціальної сфери за кордоном (Н. В. Видишко, Л. В. Віннікова, Н. П. Гайдук, О. В. Загайко, Л. Є. Клос, А. Є. Кулікова, Г. В. Лещук, Н. О. Микитенко, О. В. Ольхович, О. П. Пічкар, Г. І. Слозанська, Н. М. Собчак та ін.) дозволяє виокремити такі стратегічні напрями підвищення ефективності професійної підготовки вітчизняних фахівців із соціальної роботи: розробка і затвердження загальнодержавних стандартів соціальної роботи для усіх ланок професійної освіти; запровадження професійного відбору абітурієнтів для оволодіння професією соціального працівника; налагодження партнерської співпраці між навчальними установами і соціальними організаціями на засадах взаємної відповідальності за результати процесу професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи, їх соціальний захист і працевлаштування; активізація участі українських та зарубіжних викладачів і студентів у спільних дослідженнях та проектах в соціальній сфері; активізація обміну викладачами та студентами між провідними ЗВО в Україні та за кордоном; забезпечення безперервності процесу професійної підготовки соціальних працівників за рахунок упровадження ефективних програм післядипломної освіти.

Тактичними напрямами підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на рівні окремих ЗВО вважаємо такі: постійне оновлення навчальних планів і програм відповідно до вимог світових стандартів; розробка концепції спеціалізацій для різних рівнів підготовки фахівців із соціальної роботи, підготовка відповідно до них вибіркових спеціальних курсів, залучення до їх викладання досвідчених соціальних працівників-практиків; забезпечення максимальної практичної спрямованості професійної підготовки фахівців із соціальної роботи шляхом збільшення тривалості проходження практики студентами в соціальних установах і закладах, корекції програм практики, розширення її видів та баз проведення, організації керівництва практикою досвідченими фахівцями в сфері соціальної роботи; залучення студентів до волонтерського руху.

Розкриття напрямів другої групи, пов'язаних з пошуком та розвитком потенційних можливостей педагогічного процесу у вищій вітчизняній школі, зумовило проведення аналізу педагогічних досліджень вітчизняних науковців, спрямованих на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (В. В. Баранюк, І. І. Боднарук, М. О. Волошенко, Д. М. Годлевська, Д. В. Данко, Л. А. Дітковська, Ю. В. Колодійчук, А. Д. Мекшун, В. В. Савицька, І. М. Мельничук та ін.) і соціальних педагогів (К. М. Віцукаєва, М. О. Малькова, З. З. Фалинська, Т. П. Спірна, М. М. Ярошко та ін.) у ЗВО. Проведений аналіз мав на меті, по-перше, визначення напрямів підвищення досліджуваної ефективності; по-друге, – прогнозування ефективності визначених напрямів шляхом експертного оцінювання.

Так, нами було виокремлено напрями підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО, що розкривають внутрішні потенційні можливості педагогічного процесу у вищій вітчизняній школі (напрями другої групи), а саме: розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутнього соціального працівника; забезпечення інтегративного характеру професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; вдосконалення змісту навчального матеріалу, методів і технологій його викладання, засобів взаємодії педагога зі студентами; забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; здобуття студентами досвіду соціальної роботи як майбутньої професійної діяльності; забезпечення самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників; розвиток в процесі професійної підготовки особистісних і професійно-важливих якостей майбутніх соціальних працівників; створення спеціального освітнього середовища; моніторинг результатів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; урахування в процесі професійної підготовки індивідуальних властивостей студентів.

Означені напрями віднесені нами до тактичних напрямів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

Для прогнозування ефективності визначених напрямів було проведено їх експертне оцінювання – багатокрокову процедуру, що має на меті обробку методами математичної статистики думок експертів – професіоналів у певній галузі [1, 34–36].

Як відомо, процедура експертного оцінювання передбачає визначення групи експертів та обчислення коефіцієнтів їх компетентності (на випадок неоднорідної групи); опитування експертів; ранжування досліджуваних ознак за ступенем їх значущості, засноване на відповідях експертів.

Позначимо через j ознаку *(j = 1,...p)*, а через і – експерта *(i = 1, ...l).* Тоді x_{ij} буде означати кількість

балів, отриманих кожною j-ю ознакою, якщо її оцінив і-й експерт. Остаточна кількісна оцінка j-ї ознаки визначається за формулою:

$$x_j = \sum_{i=1}^{l} k_i x_{ij},$$

де k_i – коефіцієнт компетентності і-го експерта, а x_{ij} – бал, котрий він надав j-ій ознаці. Далі в процесі експертного оцінювання можна обчислити вагові коефіцієнти ознак досліджуваного об'єкта. Так, ваговий коефіцієнт j-ої ознаки визначається за формулою

$$x_j = x_l \Big/ \sum_{j=1}^{p} x_j .$$

Ваговий коефіцієнт та коефіцієнт компетентності набувають значень в інтервалі (0; 1).

Описану процедуру було покладено в основу експертного оцінювання ефективності визначених напрямів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

В експертному оцінюванні взяли участь 5 викладачів кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, 15 викладачів кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, 6 викладачів кафедри соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, 9 викладачів кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету. Загалом було залучено 35 експертів, серед яких: 5 докторів наук; 26 кандидатів наук; 4 викладача без наукового ступеня. Всі викладачі-експерти приймають безпосередню участь у професійній підготовці майбутніх фахівців із спеціальності «Соціальна робота» і мають стаж педагогічної діяльності від 3 до 35 років.

Експертам було запропоновано оцінити ефективність визначених вище напрямів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників за 10-бальною шкалою від 1 (найменш значущого) до 10 (найбільш значущого) балів.

За наявністю наукового ступеня група експертів була поділена на три підгрупи. До першої підгрупи було віднесено докторів наук; до другої – кандидатів наук; до третьої – викладачів без наукового ступеня. Кожному експерту із першої підгрупи було присвоєно 3 бали, з другої – 2 бали і з третьої – 1 бал.

Відповідно до стажу педагогічної діяльності з професійної підготовки фахівців із соціальної роботи у ЗВО група експертів також була поділена на три підгрупи. До першої підгрупи були віднесені експерти зі стажем роботи понад 20 років; до другої – від 10 до 20 років; до третьої – до 10 років. Кожному експерту з першої підгрупи було присвоєно 3 бали, з другої – 2 бали і з третьої – 1 бал. Загальна кількість балів залежно від наукового ступеня і від стажу педагогічної діяльності з професійної підготовки фахівців із соціальної роботи у ЗВО склала 136.

Далі були підраховані бали для кожного експерта окремо, що дозволило розрахувати для них коефіцієнти компетентності.

Для визначення кількості балів для кожного з напрямів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників з урахуванням коефіцієнта компетентності експертів було присвоєно 10 балів за перше місце; 9 балів – за друге; 8 балів – за третє; 7 балів – за четверте; 6 балів – за п'яте; 5 балів – за шосте; 4 бали – за сьоме; 3 бали – за восьме; 2 бали – за дев'яте та 1 бал – за десяте місце. Кількість балів, розрахована для кожного з напрямів, подана в таблиці 1:

Таблиця 1 – **Загальна кількість балів за напрямами**

Педагогічні умови (за змістовими блоками)	Кількість балів
розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутнього соціального працівника	6,497
забезпечення інтегративного характеру професійної підготовки майбутніх соціальних працівників	5,878
вдосконалення змісту навчального матеріалу, методів і технологій його викладання, засобів взаємодії педагога зі студентами	7,916
забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників	7,275
здобуття студентами досвіду соціальної роботи як майбутньої професійної діяльності	5,965
забезпечення самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників	4,672
розвиток в процесі професійної підготовки особистісних і професійно-важливих якостей майбутніх соціальних працівників	6,886
створення спеціального освітнього середовища	3,831
моніторинг результатів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників	2,613
урахування в процесі професійної підготовки індивідуальних властивостей студентів	3,788

бали дозволи розрахувати вагові коефіцієнти для кожного з досліджуваних напрямів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО, значення яких подано в таблиці 2.

Результати експертного оцінювання дозволили дійти висновку, що на ефективність професійної підготовки майбутніх соціальних працівників найбільше впливають: вдосконалення змісту навчального матеріалу, методів і технологій його викладання, засобів взаємодії педагога зі студентами; забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; розвиток в процесі професійної підготовки особистісних і професійно-важливих якостей майбутніх соціальних працівників, а також розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутнього соціального працівника.

Практичне значення проведеного експертного оцінювання полягає в тому, що отриманий прогноз щодо напрямів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників може бути врахований в подальших педагогічних експериментах з проблем професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, що становить перспективи подальших розвідок з окресленої проблеми.

Таблиця 2 – **Результати експертного оцінювання напрямів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників**

Місце	Напрями	Ваговий коефіцієнт
1	вдосконалення змісту навчального матеріалу, методів і технологій його викладання, засобів взаємодії педагога зі студентами	0,143
2	забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників	0,132
3	розвиток в процесі професійної підготовки особистісних і професійно-важливих якостей майбутніх соціальних працівників	0,124
4	розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутнього соціального працівника	0,117
5	здобуття студентами досвіду соціальної роботи як майбутньої професійної діяльності	0,108
6	забезпечення інтегративного характеру професійної підготовки майбутніх соціальних працівників	0,106
7	забезпечення самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників	0,084
8	створення спеціального освітнього середовища	0,069
9	урахування в процесі професійної підготовки індивідуальних властивостей студентів	0,068
10	моніторинг результатів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників	0,047

Список використаних джерел

1. Корнещук В. В. Математические методы исследования педагогических феноменов : учеб. пособ. Одесса, 2010. 72 с.
2. Корнещук В. В. Порівняльний аналіз практичної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні та за кордоном. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* Миколаїв, 2017. № 3 (58). С. 208–212.

References

1. Korneshchuk, V. V. (2010). Matematycheskye metodы yssledovanyia pedahohycheskykh fenomenov [Mathematical methods of research of the pedagogical phenomena]. Odessa, Ukraine.
2. Korneshchuk, V. V., (2017). Porivnialnyi analiz praktychnoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v Ukraini ta za kordonom [Comparative analysis of practical preparation of future social workers in Ukraine and abroad]. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky, 3 (58), 208–212.

Корнещук В. В. Направления повышения эффективности профессиональной подготовки социальных работников в УВО

В статье представлено авторское понимание таких педагогических категорий, как «профессиональная подготовка будущих социальных работников в учреждениях высшего образования», «эффективность профессиональной подготовки будущих социальных работников». Определены общие направления повышения эффективности такой подготовки, связанные с изучением и внедрением положительного опыта обучения работников социальных служб за рубежом, а также с изучением внутренних потенциальных возможностей педагогического процесса в высшей отечественной школе и их учетом во время профессиональной подготовки специалистов по социальной работе. Среди данных направлений выделены стратегические и тактические. С помощью экспертного оценивания определена сте-

пень эффективности направлений, основаних на использовании потенциальных дидактических возможностей отечественных УВО.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, эффективность профессиональной подготовки, социальный работник, учреждение высшего образования.*

Korneshchuk V. The directions of increasing the effectiveness of vocational training of social workers in higher education institutions

The article presents the author's own view on understanding of such pedagogical categories as "professional training of future social workers at higher educational institutions", "effectiveness of training of future social workers". The general direction of improving the efficiency of such training related to the study and introduction of some positive learning experience of social workers abroad, as well as the study of the internal potential of educational process at high school and their national view on training future experts in social work. Among the aforementioned areas strategic and tactical ones are identified. By means of expert evaluation, the efficiency degree of the directions based on the use of potential didactic capabilities of the domestic remedies is determined. The survey expert results – teachers involved in the training of specialists in social work in local institutions of higher education, showed that the greatest impact on the effectiveness of such training produce: improving the content of the training material, methods and technologies of its teaching tools teacher interaction with students; ensuring the practical orientation of the training of future social workers; development in the process of professional training of personal and professional qualities of future social workers; development of the motivational-value sphere of the personality of the future social worker.

Key words: professional training, effectiveness of professional training, social worker, institution of higher education.

УДК 378:811.111-057.875

Наталія КОХАНОВА

аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
e-mail: nkohanova@gmail.com

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПОЛЬЩІ

У статті схарактеризовано нормативно-правове забезпечення навчання англійської мови учнів початкової школи Польщі в контексті освітніх реформ 1999 та 2017 років. Висвітлено кількісні та якісні зміни, що відбулися в навчанні англійської мови протягом означених етапів, зокрема щодо освітніх стандартів, навчальних планів та програм, термінів навчання тощо. Визначено позитивні концептуальні ідеї польського досвіду реформування навчання англійської мови, які можуть бути імплементовані в практиці українського шкільництва.

Ключові слова: початкова школа, англійська мова, навчальна програма, освітня реформа, мовна освіта, Польща.

На даному етапі Україна активно впроваджує реформи в області освіти. Головна мета нової реформи – нова висока якість освіти на всіх рівнях: від початкової школи – до закладів вищої освіти.

Під час реформування планується впровадити нові стандарти освіти, покращити матеріально-технічну базу навчальних та наукових закладів, залучити кращих педагогічних та наукових працівників і запровадити справедливу та прозору систему фінансування галузі освіти та науки. Реформа також має на меті підвищення престижу педагогічної та наукової праці.

Країна та світ змінилися, суспільство змінилося, потреби економіки докорінно змінилися, а підходи до освіти залишилися далеко в минулому сторіччі. В українських школах і вишах учні та студенти здебільшого здобувають сукупність знань без розуміння того, як це може допомогти їм реалізуватися в житті. Навчальний процес у закладах професійно-технічної та вищої освіти відірваний від потреб ринку праці та економіки в цілому.

У багатьох країнах Європейського Союзу вже відбулися докорінні зміни та освітні реформи. Наприклад, Польща пережила дві серйозні реформи в галузі освіти. Соціально-економічні зміни, зумовлені входженням Польщі в Європейський Союз, викликали необхідність реформування

польської освіти. Центр освітніх досліджень та інновацій (Centre for Educational Research and Innovation – CERI) запропонував Міністерству народної освіти Польщі розробити державні стандарти освіти та змінити критерії визначення компетенції школярів, індивідуальних особливостей учнів та їх потенційні можливості.

На нашу думку, щоб уникнути помилок, які можуть негативно вплинути на систему освіти в цілому, ми вивчаємо досвід Польщі. Вивчення зарубіжного досвіду, переваги та недоліки певних реформ, залучення кращих досягнень та надбань допоможе нашій країні гідно конкурувати в Європейській спільноті, а нашим учням та вченим – плідно реалізовувати свій потенціал.

Розвиток освітніх реформ у Польщі досліджували науковці з різних країн: А. Василюк, Г. Спєвак (Grzegorz Śpiewak), О. Ляшенко, В. Пасічник, К. Савина, М. Бабіаж, Ф. Шльосек (Frantisek Szslosek).

Освітню реформу 1999 року розглядали такі вчені К. Денек (Kazimierz Denek), М. Залевська-Буяк (Małgorzata Zalewska-Bujak), В. Блажевєвський (Wojciech Błażejewski), Є. Огродська-Мазур (Eva Ogrodska-Mazur), М. Загорська (Marta Zahorska) та інші.

Аналізу освітньої реформи 2017 року присвячено праці таких зарубіжних науковців, як: М. Якубовський (M. Yakubowsky), М. Майорек (Marta Majorek), Ю. Войняк (Justyna Wojniak), М. Лажковський (M. Lazkowsky).

Вивченням навчальних програм та навчальних планів займалися Є. Петровська (Ewa Piotrowska), А. Отвіновська-Каштеланиць (Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic), М. Краєвська (M. Krajewska), П. Романовський (Piotr Romanowski), Г. Спєвак (Grzegorz Śpiewak), М. Спотович (M. Szpotowicz) та багато інших науковців.

Мета статті – охарактеризувати нормативно-правове забезпечення навчання англійської мови учнів початкової школи Польщі в контексті освітніх реформ 1999 та 2017 років.

Польща вступає в період, коли будуть вжиті важливі кроки для подальшого вдосконалення якості та доступності мовної освіти. Це унікальна можливість для національної дискусії про інноваційні підходи та заходи, які матимуть неабиякі наслідки для майбутніх поколінь. Вступ Польщі до Європейського Союзу дав великий поштовх до більш глибокого впровадження мовної освіти в школах. Країна приєдналася до Європейської культурної конвенції (1954 рік), метою якої є розвиток взаєморозуміння між народами Європи та захист європейської культури, мов та історії.

Отже, введення іноземних мов у навчальний процес з першого класу – це слідування Європейській тенденції, і є цінним доповненням до національної політики та розвитку національного мовного потенціалу.

Освітня система й викладання в Польщі засновані на універсальних принципах етики. Навчання та виховання спрямовані на розвиток почуття відповідальності молоді, любов до Батьківщини та повагу до культурної спадщини, а також відкриття культурних цінностей Європи та світу. Школа повинна забезпечити кожного студента умовами, необхідними для його розвитку, підготувати студента до виконання сімейних та громадських обов'язків на основі принципів солідарності, демократії й толерантності [1].

Освіта в Республіці Польща є загальним правом всього суспільства. Вона керується принципами, що містяться в Конституції Республіки Польща, а також керівними принципами, що містяться в Загальній декларації прав людини, Міжнародному пакті про громадянські та політичні права та Конвенції про права дитини.

Зокрема, статтею 70 Конституції Польщі (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiejz dnia 2 kwietnia 1997 r.) передбачено, що кожен має право на обов'язкову освіту і навчання до 18-річного віку [8].

Загальна декларація прав людини (10 грудня 1948 року) наголошує, що кожна людина має право на обов’язкову безкоштовну початкову і загальну освіту [3]. Відповідно до цього, навчання в школах Польщі є безкоштовним для усіх учнів.

Маємо зазначити, що всі заклади освіти Польщі керуються Освітнім законом та Положеннями, що вводять Освітній закон і освітнє право (Prawo oświatowe та Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe). Ці документи було прийнято 14 грудня 2016 року, а чинності вони набули 1 вересня 2017 року.

Основою навчання в усіх школах є Національна навчальна програма (вперше запроваджена в 2009 році). Відповідно до Національної навчальної програми, освіта розподіляється на чотири трирічні періоди, і для кожного періоду визначено навчальні цілі й очікувані результати навчання для кожного предмету. Всі вчителі зобов'язані включати Національну навчальну програму у власну програму, що складається для конкретного класу, або вибрати комерційну програму.

Згідно з цими Законами, початкова школа в Польщі є елементом сучасної системи освіти та є обов'язковою. До 1991 року початкова школа була однорідною установою з точки зору навчальної програми. Це означало, що освіта в ній проходила відповідно до однієї і тієї самої програми в усіх школах країни та однакових підручниках. Зміни, внесені після цього періоду, передбачають,

серед інших і те, що вчителі можуть упроваджувати різні навчальні програми з урахуванням лише основного навчального плану. Цілі навчання та зміст мовної освіти викладені в основному навчальному плані загальної освіти. Основний навчальний план призначений для польської та іноземної мов, а також мов національних меншин та етнічних груп. Польська основна навчальна програма не є готовим навчальним планом, але в ній викладено загальні керівні принципи, які є основою для розробки навчальних програм для конкретних закладів освіти. Ці навчальні програми можуть бути розроблені або окремими особами відповідно до потреб даної школи, або видавництвами. Навчальна програма повинна бути подана в Міністерство освіти за рекомендацією. Школи можуть вибрати навчальні плани та підручники зі списку, затвердженого Міністерством освіти. Ці підручники розроблені для окремих мовних класів, які фінансуються Міністерством Національної Освіти та розповсюджуються безкоштовно [4].

Крім того, доведено, що польська система освіти спирається на Рекомендації № R (82) 18 Комітету Міністрів Ради Європи від 24 вересня 1982 про посилену програму навчання сучасних мов Європи, бо «тільки краще знання європейських сучасних мов буде сприяти комунікації та взаємодії між різними європейцями». Міністерство Національної Освіти Польщі має сприяти викладанню принаймні однієї європейської мови, крім національної мови, для учнів віком від десяти років або того віку, у якому вони входять у середню освіту (або раніше, відповідно до національних або місцевих ситуацій) із належним розподілом часу та у межах їхніх індивідуальних здібностей [7].

Нами з'ясовано, що кожна дитина має можливість відвідувати так звані підготовчі курси з англійської мови. У цей період основний акцент ставиться на аудіювання та говоріння. Заняття тривають приблизно 15 хвилин, протягом яких діти 3–6 років вітаються вчителем та знайомляться з новою лексикою, яка зазвичай концентрується на таких темах, як: цифри 1–10, кольори, іграшки, тварини, частини людського тіла, одяг, їжа, день народження, прикметники та прислівники руху, члени сім'ї, магазини та товари, частини будинку, домашнє встаткування, спортивні дисципліни, дні тижня, сезони, погода, музичні інструменти, транспортні засоби, ігри на відкритому повітрі, свята [10].

Як відомо, система національної освіти в Польщі зазнала декілька реформ. Найбільш вагомі – це реформа 1999 року (яка стала складовою програми Чотирьох реформ) та реформа 2017 року. Ми розглянемо, як дані реформи вплинули на викладання англійської мови в початковій школі.

Освітня реформа 1999 року. Законом від 8 січня 1999 року, який набув чинності 1 вересня того ж року, в Польщі була прийнята нова система народної освіти, яка отримала назву нової шкільної системи. Однією з причин реформи системи була перспектива інтеграції Польщі в Євросоюз, у зв'язку з чим була здійснена спроба адаптувати польську систему освіти до європейської [1].

Проведення цієї реформи було розраховано на кілька років. Зміни відбулися як у структурі польської системи освіти, програмі навчання, так і в наближенні навчальних закладів до європейських стандартів. Наслідком змін було збільшення числа молодих людей із середньою і вищою освітою. Випускники польських шкіл повинні отримувати широкопрофільну підготовку, у якій особлива увага звернена на інформатику, іноземні мови, підготовку до самоосвіти, самостійне влаштування на роботу, уміння поводити себе на ринку праці [12].

Зазначена реформа була спрямована на популяризацію середньої освіти та підвищення її рівня. Основна мета реформи полягала в покращенні якості освіти, зменшенні нерівності між дітьми, що мешкають у містах і селах та збільшенні кількості громадян із середньою та вищою освітою. Реформа 1999 року передбачала структурні зміни в системі освіти та програмі, які було прийнято ще у 1968 році. Було скорочено на два роки (з 8 до 6 років) період навчання в початковій школі. Замість уроків природи було введено географію, біологію, хімію, фізику та астрономію. Також було введено новий тип середньої школи-гімназії, де навчання тривало три роки. Крім того, існувала можливість навчання в трирічних середніх спеціалізованих школах. Навчання в початковій школі закінчувалося письмовим іспитом, що мав складатися з трьох частин: гуманітарної, математичної, природничої та іспитом з іноземної мови. Незалежно від результату студент отримував сертифікат про закінчення початкової школи. Результати іспиту впливали на вступ у середню школу [5].

У сфері навчання іноземної мови було проведено низку заходів. З 1 вересня 2008 року з першого року початкової школи було введено обов'язкове вивчення іноземної мови. З 1 по 3 клас іноземна мова мала викладатися 2 години на тиждень. Навчальний план установив мінімальну кількість годин протягом трирічного періоду навчання для сучасної іноземної мови (190 годин), розподіл годин на інші обов'язкові предмети мав визначати викладач, який проводив ці заняття.

Другий етап реформованої 6-річної початкової школи включав зміни для 4–6 класів. Освіта на цьому етапі була організована відповідно до

предметів, зазначених у змісті навчального плану: польська мова, історія та суспільство, сучасна іноземна мова, математика, природа, музика, мистецтво, техніка, інформатика, фізичне виховання, релігія чи етика. На викладання сучасної іноземної мови було відведено 8 годин на тиждень.

Але ми з'ясували, що керівний орган школи мав право збільшити кількість обов'язкових годин, не більше 3 годин на тиждень для певного предмету протягом навчального року.

Учителі мали право вільно обирати форми та методи навчання. Багато залежало від наповненості класів і шкільного обладнання (наприклад, комп'ютери, відео). Для уроків інформатики, технології та іноземної мови мав існувати поділ на групи, якщо в класі 24 і більше учнів. При поділі на групи необхідно було враховувати рівень володіння іноземною мовою. У випадку, якщо в класі було менше ніж 24 учні, поділ на групи міг здійснюватися за згодою керівного органу школи.

Що стосувалося загальноосвітньої програми, то вчитель мав декілька варіантів:

- розробити програму самостійно або у співпраці з іншими вчителями;
- обрати програму, розроблену іншим автором (авторами), наприклад, з наявних програм, допущених до використання у школі Міністром національної освіти;
- обрати програму, розроблену іншим автором (авторами) разом із власними модифікаціями, указуючи обсяг запропонованих змін з обґрунтуванням, чому вони пропонуються.

Програма, запропонована вчителем, мала бути адаптована до потреб та вмінь учнів.

Учителю було дозволено користуватися навчальною програмою в певному навчальному закладі після консультації з педагогічною радою. Учитель мав право вибрати підручник із тих підручників, що були схвалені для використання в школі [11].

У результаті реформування польської освіти у школах було запроваджено дві системи оцінювання загальноосвітньої підготовки школярів – внутрішнє та зовнішнє. Внутрішнє оцінювання проводилося безпосередньо навчальним закладом. Його задача полягала у визначенні рівня вмінь та знань, ступеня їхньої відповідності вимогам державного освітнього стандарту, мотивуванні учнів до начальної праці, інформуванні школи та батьків про ефективність її роботи, особистий розвиток учня. Метою зовнішнього оцінювання стало підведення підсумків навчання; підвищення якості освіти; забезпечення ідентичності шкіл, свідоцтв та дипломів; накопичення інформації про реалізацію програм навчально-виховної діяльності школи. Крім того, зовнішнє оцінювання – це тестова перевірка учнів позашкільною комісією [2].

До позитивних сторін реформи системи освіти польські дослідники відносять:

- підпорядкування шкіл органам місцевого самоврядування;
- відновлення інституції гімназії в системі освіти;
- уведення системи критеріїв і зовнішніх іспитів;
- автономію шкіл (що забезпечує різноманітність освітніх пропозицій) [2].

Освітня реформа 2017 року. Передумовою зазначеної реформи стало набуття 1 вересня 2012 року чинності Законом від 19 серпня 2011 року про внесення змін до Закону шкільної освіти, які усунули з 1 вересня 2014 року трирічні середні школи, дворічні додаткові загальноосвітні школи і трирічні додаткові технічні школи. 1 вересня 2017 року набув чинності Закон від 14 грудня 2016. Так розпочалася так звана освітня реформа 2017 року.

Відтак, з грудня 2016 року почалася реформа середньої освіти в Польщі, яка триватиме до 2020 року: поступово скасовується освітній рівень «гімназія», початкова школа перетворюється на восьмирічну, після неї –чотирирічний ліцей або п'ятирічний технікум. Отже, за новою реформою навчання триватиме 12 років.

Отже, з 2017 року система освіти в Польщі складається з таких ланок:

- дошкільна освіта (przedszkole): з 3 до 6 років;
- початкова школа (szkoła podstawowa): з 6–7 років і не пізніше 18 років;
- післяпочаткова школа (szkoła ponadpodstawowa) – ліцеї, технікуми: з 16 до 20 років;
- вища освіта: з 18 років, після закінчення післяпочаткової школи.

Серед кращих сторін освіти в Польщі можна виділити:

- високі стандарти навчання;
- сучасні європейські програми навчання;
- доступність та інноваційність навчання.

Слід зауважити, що не всі рівні освіти в Польщі є обов'язковими: так, дошкільну освіту (дитячий садочок) і вищу освіту (університет) за бажанням можна не здобувати. Основним обов'язком усіх польских є дітей закінчити гімназію, однак не пізніше, ніж до 18 років.

Однак, нами встановлено, що останній рік у дитячому садку (коли дитині виповнюється 5 або 6 років) є обов'язковим для всіх дітей, які через рік підуть до школи в Польщі, включаючи дітей-

іноземців, оскільки це передумова вступу в початкову школу. Дитина, перед вступом в перший клас, в обов'язковому порядку повинна рік займатися в підготовчих групах, які відкриті в дитячих садках або в школах. У 6–7 років школяр, який уже отримав певні знання та навички, переходить у перший клас базової школи.

Восьмирічна початкова школа ділиться на два етапи: класи 1–3 і 4–8.

На першому етапі – у 1–3 класах для дітей віком від 6–7 до 10 років – заняття проводяться у формі інтегрованих уроків, без поділу на предмети. З учнями працює один вчитель, лише тільки заняття іноземними мовами, фізкультурою і музикою ведуть інші викладачі. Уроки, як і в Україні, тривають по 45 хв, між якими є обов'язкові перерви.

На другому етапі (4–8 клас), для дітей віком від 9 (10) до 13 (14) років, впроваджується чіткий поділ на предмети. Кожен предмет викладає окремий учитель. Обов'язковими предметами на даному етапі є: польська мова, іноземна мова (англійська або німецька), математика, біологія, історія і суспільствознавство, музика, мистецтво (малювання), техніка (аналог українського трудового навчаня), інформатика, фізкультура, релігія або етика (рішення про участь дитини приймають батьки), освіта для сімейного життя (з 5 класу, рішення про участь дитини приймають батьки), хімія, фізика [4]. За словами Міністра освіти Польщі А. Залевської (Anna Zalewska), «іноземні мови в системі освіти протягом 12 років навчання є дуже важливим елементом, який, як мені здається, був знехтуваний останніми роками». Залевська зазначила, що сьогодні студент може почати вивчати наступну іноземну мову кілька разів з нуля, не продовжуючи раніше розпочату роботу. Вона також сказала, що поточний навчальний план навчання, наявні підручники та вправи не відповідають викликам XXI століття і не відповідають очікуванням батьків і студентів [16].

Крім того, автори нової програми з іноземної мови підкреслюють, що – принаймні на першому етапі навчання – вчитель іноземної мови повинен знати не тільки керівні принципи, що стосуються його предмету, а й весь основний навчальний план ранньої шкільної освіти та постійно контролювати його реалізацію.

Щодо змін у вивченні іноземних мов, то варто відмітити, що вперше раннє мовне навчання було розглянуто серйозно і детально як і інші освітні етапи. У «Програмі з коментарями: Іноземні мови в початковій, середній та середній школі» зазначено, що вивчення мови з раннього віку повинно мати пріоритет, і також необхідно продовжити вивчення тієї ж мови на всіх рівнях освіти, починаючи з першого класу початкової школи до останнього класу середньої школи.

Загальна кількість років навчання в школі зменшується до 8 років, і тому зменшується кількість годин для вивчення мови, але стандарти досягнення зростають. Таблиця 1 показує, якій рівень володіння мовою повинен мати випускник 8 класу початкової школи за новою програмою.

Таблиця 1 – **Рівні володіння іноземною мовою на різних освітніх етапах**

Освітній етап	Рівень володіння мовою CERF
Перший (класи 1–3)	A1
Другий (класи 4–8)	A2 + (або B1)

Що стосується змісту освіти, то в описі першого етапу освіти міститься 13 тем, які вже впроваджені в існуючі навчальні плани та підручники. Важливо відмітити те, що основна увага приділяється дитині та її світу – посилання на це з'являється шість разів. Це наступні теми «Я і мої близькі», «Моє місце проживання», «Моя школа», «Мій день», «Мої розваги», «Мій вільний час і свята», «Мій настрій».

Що стосується другого етапу освіти, крім існуючих 12 тем, відомих зі списку для 4–6 класів, з'являються дві нових (взяті з середньої школи):

- наука та техніка (наприклад, наукові відкриття, винаходи, використання основних технічних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій),
- соціальне життя (наприклад, соціальні події та явища) [14].

Крім того, нова програма вимагає того, що блок «відповідь на мову» поширюється і збільшується у порівнянні з попередніми вимогами. Наприкінці 8 класу учень має вміти «відреагувати» у 14 різних ситуаціях (у порівнянні з попередніми семи), у тому числі, наприклад:

- установлює соціальні контакти; починає, веде й закінчує розмову; підтримує розмову в разі труднощів у його курсі;
- висловлює думку, запитує думку, погоджується чи не погоджується з думками;
- висловлює побажання;
- запрошує й відповідає на запрошення;
- пропонує, приймає та відхиляє пропозиції;
- використовує фраз і ввічливі форми [13].

Отже, аналіз результатів освітніх реформ 1999 року та 2017 років засвідчив, що у вивченні іноземної мови в початковій школі відбулися істотні зміни. На нашу думку, низку позитивних концептуальних ідей польського досвіду можна рекомендувати для використання в школах України,

зокрема: поділ на групи при вивченні мов від 24 учнів в класі; вибір підручника на власний розсуд вчителя; збільшення годин для вивчення іноземної мови за рахунок резервних годин до 3 годин на тиждень. Вважаємо, що запровадження окреслених ідей сприятиме підвищенню якості навчання іноземних мов у вітчизняних початкових школах.

Список використаних джерел

1. Василюк А., Ляшенко Л. Нові підходи до планування і реформування освіти (зарубіжний досвід) // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – № 1.
2. Гриневич Л. Децентралізація управління освітньою системою (на прикладі Польщі) // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 3-4
3. Загальна декларація прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015
4. Реформа освіти в Польщі: що зміниться у 2017–2018 навчальному році? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://monitor-press.info/ua/categories/polshcha/19986-reforma-osvity-v-polshchi-shcho-zminytsia-u-2017-2018-navchalnomu-rotsi
5. Реформа системи освіти з 1999 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://pl.wikipedia.org/wiki/Program_czterech_reform
6. Павленко В.В. Реформування польської системи загальної середньої освіти XX – початку XXI століття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/22498/1/%E2%80%99.2.PDF
7. Council of Europe Committee of Ministers recommendation no. R (82) 18 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://rm.coe.int/16804fa45e
8. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiejz dnia 2 kwietnia 1997 r.
9. Language Education Policy Profile, Language Policy Division, Strasbourg Ministry of National Education, Poland 2005 – 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-poland/ 16807-b3c35
10. Organizacja systemu edukacji w Polsce 2009/2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=168
11. Podejmowanie tzw. uchwał deklaratoryjnych w 2017 roku [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/podejmowanie-tzw-uchwal-deklaratoryjnych-w-2017-roku.html
12. Podstawa programowa – jezyk obcy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-obcy.pdf
13. Podstawa programowa z komentarzami Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://niwki.rcre.opolskie.pl/k/images/Jezyk_niemiecki_jako_jezyk_obcy/Jezyki_obce-podstawa_programowa_z_komentarzami.pdf
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawiepodstawyprogramowej-kształceniaogolnego (Dz. U. 1999, nr 14, poz. 129). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zus.pl/default.asp?id=6&p=6
15. Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. “Teaching English to Young Learners” Warszawa, PWN, 2011
16. tvn24. Wiadomosci z kraju ze swiata [Електронний ресурс]. https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/reforma-edukacji-jezyki-obce-czescia-reformy,677727.html

Refrences

1. Vasyliuk A., Liashenko L. Novi pidkhody do planuvannia i reformuvannia osvity (zarubizhnyi dosvid) // Osvita i upravlinnia. – 2002. – T. 5. – № 1.
2. Hrynevych L. Detsentralizatsiia upravlinnia osvitnoiu systemoiu (na prykladi Polshchi) // Osvita i upravlinnia. – 2004. – T. 7. – № 3-4
3. Zahalna deklaratsiia prav liudyny [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015
4. Reforma osvity v Polshchi: shcho zminytsia u 2017–2018 navchalnomu rotsi? [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://monitor-press.info/ua/categories/polshcha/19986-reforma-osvity-v-polshchi-shcho-zminytsia-u-2017-2018-navchalnomu-rotsi
5. Reforma systemy osvity z 1999 r. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://pl.wikipedia.org/wiki/Program_czterech_reform
6. Pavlenko V.V. Reformuvannia polskoi systemy zahalnoi serednoi osvity KhKh – pochatku KhKhI stolittia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://eprints.zu.edu.ua/22498/1/%E2%80%99.2.PDF
7. Council of Europe Committee of Ministers recommendation no. R (82) 18 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://rm.coe.int/16804fa45e
8. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiejz dnia 2 kwietnia 1997 r.
9. Language Education Policy Profile, Language Policy Division, Strasbourg Ministry of National Education, Poland 2005 – 2007[Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-poland/16807b3c35
10. Organizacja systemu edukacji w Polsce 2009/2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=168
11. Podejmowanie tzw. uchwał deklaratoryjnych w 2017 roku [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/podejmowanie-tzw-uchwal-deklaratoryjnych-w-2017-roku.html
12. Podstawa programowa – jezyk obcy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-obcy.pdf

13. Podstawa programowa z komentarzami Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://niwki.rcre.opolskie.pl/k/images/Jezyk_niemiecki_jako_jezyk_obcy/Jezyki_obce-podstawa_programowa_z_komentarzami.pdf
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawiepodstawyprogramowejkształceniaogolnego (Dz. U. 1999, nr 14, poz. 129). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zus.pl/default.asp?id=6&p=6
15. Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. "Teaching English to Young Learners" Warszawa, PWN, 2011
16. tvn24. Wiadomosci z kraju ze swiata. [Електронний ресурс]. https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/reforma-edukacji-jezyki-obce-czescia-reformy,677727.html

Коханова Н. Ю. Нормативно-правовое обеспечение обучения английскому языку учащихся начальной школы Польши

В статье охарактеризовано нормативно-правовое обеспечение обучения английскому языку учащихся начальной школы Польши в контексте образовательных реформ 1999 и 2017 годов. Освещены количественные и качественные изменения, произошедшие в обучении английскому языку в течение указанных этапов, в том числе, что касается образовательных стандартов, учебных планов и программ, сроков обучения и тому подобное. Определены положительные концептуальные идеи польского опыта реформирования обучения английскому языку, которые могут быть реализованы в практике украинских школ.

Ключевые слова: начальная школа, английский язык, учебная программа, образовательная реформа, языковое образование, Польша.

Kokhanova N. Normative-legal support of teaching of English language in primary school of Poland

The article describes the normative-legal support for teaching English in Polish primary school in the context of educational reforms of 1999 and 2017 years. The quantitative and qualitative changes that have taken place in the teaching of English during these stages, in particular regarding educational standards, curriculums and programs, terms of training are highlighted. Positive conceptual ideas of the Polish experience of reforming English language education, which can be implemented in the practice of Ukrainian schooling, are determined. It was analysed the results of the educational reforms of 1999 and 2018 years. Thus, these analysis has shown that significant changes have been made in the study of a foreign language in primary school. In our opinion, a number of positive conceptual ideas of Polish experience are the division into groups in studying of languages from 24 students in class; choice of the textbook at the discretion of the teacher; increase hours for learning a foreign language at the expense of standby hours of up to 3 hours per week. We revealed that these changes have a good effect for teaching and learning English and other foreign schools can take them in their own teaching.

Key words: primary school, English language, curriculum, educational reform, language education, Poland.

УДК 37.091.212-026.15+37.016:004

Олексій ЛИСТОПАД

доктор педагогічних наук, професор,
доцент кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна
e-mail: alex.listopad@gmail.com

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ»

У статті запропонована система роботи з розвитку креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти при вивченні нормативної навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті». Доведено, що розвиток креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти повинен здійснюватися як цілеспрямований процес, що забезпечує підготовку студентів до творчої взаємодії з професійно-педагогічною інформацією. Вивчення нормативної навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті» надало можливість студентам оволодіти вміннями творчого використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності з метою організації ігрової та навчальної діяльності дітей; творчо використовувати комп'ютерне програмне забезпечення (Microsoft Office (Power Point, Word, Publisher), Windows Movie Maker, Opera або Internet Explorer тощо) у професійній діяльності вихователя, створювати дидактичний електронний матеріал для роботи з дошкільниками засобами інформаційних технологій, застосовувати інформаційні технології при вирішенні педагогічних і методичних завдань у професійній діяльності вихователя.

Ключові слова: креативність, нові інформаційні технології, майбутній вихователь закладу дошкільної освіти.

У сучасних соціокультурних умовах, коли в Україні йде процес реформування і кардинальної зміни всіх суспільних інститутів, уміння нестандартно мислити, творчо вирішувати поставлені завдання, проектувати кінцевий результат, здобувають особливу значимість. Тому, проблема творчого розвитку людини належить до найважливіших завдань сучасної педагогічної теорії і практики. Творчо мисляча людина здатна швидше і більш економічно вирішувати поставлені перед нею завдання, ефективніше долати труднощі, намічати нові цілі, забезпечувати собі більшу свободу вибору і дій, тобто, в остаточному підсумку – найбільш ефективно організовувати свою діяльність при розв'язанні завдань, поставлених перед нею суспільством. Саме творчий підхід до справи є однією з умов виховання активної життєвої позиції особистості.

Усі сфери духовного та матеріального виробництва вимагають не просто кваліфікованих, а талановитих, креативних фахівців. Ключова роль в оновленні системи освіти належить закладам вищої педагогічної освіти, оскільки саме тут задаються методологічні, змістові та технологічні параметри освіти на всіх її рівнях, формується особистість майбутнього педагога. «Метою педагогічної освіти має бути формування особистості педагога, здатного реалізувати головне завдання освіти – розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства – відповідно до тієї частини спадщини, з якої він спеціалізується», – відзначає В. Луговий [5, 170]. За переконаннями В. Лугового, «виходячи з такої концептуальної основи, можна сподіватися на розбудову нової гуманної педагогічної освіти, що справді здатна успішно реалізувати своє головне призначення та основні функції заради становлення в освіті всебічно розвиненої, гармонійно-повноцінної людської особистості – громадянина незалежної України» [5, 183].

Серед проблем модернізації підготовки кадрів у закладах вищої педагогічної освіти особливого значення набуває проблема професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Аналіз педагогічних концепцій, присвячених проблемі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, засвідчує, що вимога креативності пронизує весь зміст цієї підготовки, є її стрижнем. У наукових дослідженнях (О. Аматьєва, А. Аніщук, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, О. Кучерявий, В. Нестеренко, Г. Підкурганна, Т. Степанова, О. Трифонова та ін.) зазначається, що передумови до подальшого креативного розвитку й саморозвитку особистості у професійній діяльності закладаються у період навчання у закладі вищої педагогічної освіти. Від грамотного

добору змісту підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та застосування педагогічно вивірених методів і засобів залежить рівень креативного розвитку майбутнього фахівця.

У низці наукових досліджень визначено різні аспекти підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності: сутність компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у закладі вищої освіти (А. Богуш) [1], фахова підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева) [2], моніторинг якості професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти (Е. Карпова) [6], розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах підготовки за магістерською програмою (І. Княжева) [3] та ін.

У статті запропонована система роботи з розвитку креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти при вивченні нормативної навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті».

Зміст навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті» було побудовано таким чином, щоб ознайомити студентів з особливостями інформаційних технологій у просторі життєдіяльності сучасної дитини-дошкільника і можливостями творчого використання інформаційних технологій в ігровій та навчальній діяльності дошкільника. Особлива увага зверталася на інформаційні технології як засіб творчого самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Засвоєння кожного модуля навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті» – «Загальні основи використання інформаційних технологій в педагогічному процесі закладу дошкільної освіти», «Організація освітньої роботи з дошкільниками засобами інформаційних технологій», «Оптимізація професійної діяльності вихователів засобами інформаційних технологій», дало змогу студентам оволодіти вміннями творчого використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності. При опануванні студентами системою запропонованих знань та практичних умінь наголос ставився на нескінченних можливостях творчого використання отриманої інформації та набутих умінь використання інформаційних технологій у методичному забезпеченні та педагогічному супроводі освітнього процесу закладу дошкільної освіти.

Розвиток креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здійснювалось як цілеспрямований процес, що забезпечував підготовку студентів до творчої взаємодії з професійно-педагогічною інформацією, тобто до оперативного пошуку, доцільного відбору і творчого перетворення даної інформації з метою створення нових способів вирішення освітніх завдань в закладі дошкільної освіти.

Процес вивчення нормативної дисципліни не був обмежений лише формуванням уявлень про сутність і особливості використання інформаційних технологій у педагогічному процесі закладів дошкільної освіти, а передбачав розвиток власного бачення, особистих поглядів і формування уміння самостійно опановувати та творчо використовувати програмні засоби різного призначення, цілеспрямовано шукати й систематизувати інформацію, використовувати електронні засоби обміну даними; застосовувати інформаційні технології з метою творчого розв'язання різноманітних завдань щодо отримання, обробки, збереження, подання інформації, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю у педагогічному процесі закладів дошкільної освіти.

Студенти ознайомлювалися з можливостями інформаційних технологій щодо оптимізації своєї майбутньої професійної діяльності. Зокрема, майбутні вихователі оволодівали уміннями: електронного оформлення документації вихователя (журнал вихователя, перспективне планування навчально-виховної роботи, щоденник спостережень за дітьми, дитяче портфоліо, характеристика на дитину, книга проведення консультацій для батьків, план батьківських зборів, щоденник педагога з підвищення професійного рівня); використовувати можливості Інтернет для підвищення педагогічної майстерності вихователя.

Наприклад, під час лекційного навчання відбувалася теоретична підготовка майбутніх вихователів до творчого використання інформаційних технологій в ігровій та навчальній діяльності дітей дошкільного віку. Під час практичних занять здійснювалося формування уміння створювати незвичайні, оригінальні розробки для дітей дошкільного віку з використанням інформаційних технологій; під час лабораторних занять – формувався досвід використання засобів нових інформаційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, виявлення ефективності електронних розробок для дітей дошкільного віку.

З метою розвитку креативності майбутній вихователів закладів дошкільної освіти зміст навчальної дисципліни було доповнено питаннями, які виявляли можливості інформаційних технологій в процесі формування творчої особистості шляхом використання матеріалів електронних конференцій з проблем творчості і педагогічної

творчості, віртуальних семінарів і форумів для вихователів закладів дошкільної освіти, періодичних наукових електронних видань з проблем дошкільної освіти, персональних Web-сторінок провідних учених в галузі дошкільної освіти і Web-сайтів навчальних і наукових центрів з проблем розвитку творчих можливостей дітей дошкільного віку.

Студентам було доведено, що в процесі застосування інформаційних технологій формується фахівець, який вміє діяти не тільки за зразком, але й самостійно здійснювати пошук інформації з максимально великої кількості наукових джерел, вміє її творчо аналізувати, здійснювати аналітико-синтетичну обробку, накопичення, систематизування, самостійно висувати гіпотези, експериментувати, робити висновки тощо.

Вивчення навчальної дисципліни забезпечувалося організацією проектної діяльності студентів. Організація проектної діяльності у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти дозволила ефективно розвивати креативність, тому що під час проектної діяльності викладач не був транслятором готових знань, а рівноправним співучасником процесу здобуття, опрацювання, аналізу й подання знань студентам в оптимальному вигляді й оптимальній логіці, необхідної студентам для самостійної розробки навчального проекту. Зазначимо, що метод проектів сприяв розвитку у майбутніх вихователів критичного і творчого мислення, формуванню умінь самостійно конструювати власні знання, орієнтуватись в інформаційному середовищі, спонукав студентів до самостійної пошукової навчальної діяльності, здатної інтегрувати їхні знання і вміння на вирішення практично спрямованих завдань опанування творчими формами роботи з дітьми відповідно до сучасних завдань дошкільної освіти.

Використання методу проектів дозволяло інтегрувати знання, вміння і навички майбутніх вихователів, які були сформовані в рамках навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності та основи загальної педагогіки», «Педагогіка дошкільна». Навчальний проект передбачав самостійну роботу студентів з навчальною і довідковою літературою, використання джерел нових знань (Internet, електронна бібліотека, електронний підручник, веб-сайт, залучення аудіо і відео програм тощо).

Теми проектів були актуальними, посильними у виконанні, передбачали наявність проблеми, що вимагала інтегрованих знань і дослідницького пошуку для її розв'язання, а запланована організація роботи над проектом і його реалізацією була гнучкою і припускала внесення студентами самостійних змін у процес виконання навчального проекту і його реалізацію. Таким чином майбутні вихователі мали можливість робити свій вибір і виявляти ініціативу в залежності від індивідуальної траєкторії опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності, їхніх творчих інтересів та можливостей.

Кожним студентом було підготовлено навчальний проект, який включав обґрунтування і практичну реалізацію таких питань: 1) «Інформаційні технології в закладі дошкільної освіти» – створення портфоліо, презентацій, публікацій, відеоряду, дидактичних матеріалів, спираючись на чинні програми з дошкільної освіти, вимоги Базового компонента дошкільної освіти з тем, які вони починали розробляти в рамках навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна»; 2) «Ресурси Інтернету – вихователю» – добір та створення картинок, музики, книжок, статей, картотеки електронних адрес на допомогу вихователеві (за обраною темою); 3) «Документація вихователя» – оформлення зразків електронної документації вихователя (журнал вихователя, портфоліо на дитину, календарне планування тощо); 4) «Створення дидактичних вправ і комп'ютерних ігор для дітей» (за обраною темою).

Студентами були підготовлені навчальні проекти, які розроблялись відповідно до Базового компонента дошкільної освіти. За освітньою лінією «Особистість дитини» підготовлені такі проекти: «Людина – жива істота», «Чим відрізняється людина від тварини?», «Чому ми дорослішаємо?», «Дитинство, юність, зрілість, старість», «Цінність здоров'я», «Чому ми хворіємо?», «Що робити, якщо ми захворіли?», «Чинники збереження здоров'я», «Здоров'язбережувальна поведінка», «Фізкультурно-розвивальні заходи», «Загартування», «Частини тіла», «Наші друзі – зубки!», «Навіщо людині шкіра?», «Очі – вікно у світ», «Що шкідливе, а що корисне?», «Призначення органів чуття», «Правила безпечного перебування вдома, на вулиці, на воді, льоду, ігровому, спортивному майданчиках» тощо.

Освітня лінія «Дитина в соціумі» містила розробки студентів за темами: «Сім'я і сімейні традиції», «Батьки – найрідніші люди», «Як потрібно діяти, щоб не засмучувати близьких?», «Що таке чуйність та уважність до близьких?», «Складання історії роду, ведення родовідного дерева», «Як виявляти турботу і любов до рідних та близьких членів родини?», «Чемність у ставленні до дорослих», «Що значить поважно ставитися до людей похилого віку», «Що таке дружба?», «Мій дитячий садок», «Яка професія найважливіша?» тощо.

За освітньої лінією «Дитина у природному довкіллі» розроблялись проекти: «Що таке – Всесвіт?», «Земля – планета, на якій ми живимо!», «Сонце – джерело світла і тепла», «Сонячна система», «Місяць – супутник Землі», «Людина – частина великого світу природи», «Чому вода – колиска життя?», «Природні катаклізми», «День і ніч», «Пори року», «Сезонні зміни в природі», «Безпека поведінки під час грози», «Звідки з'являється веселка?», «Природа рідного краю», «Кого зустріли в лісі?», «Лікарські рослини», «Як поводитись у світі тварин (рослин)?», «Чим відрізняються дикі тварини від свійських?», «Навички правильного поводження з вогнем», «Їстівні та отруйні гриби і ягоди», «Тварини нашого регіону» тощо.

Освітня лінія «Дитина у світі культури» відтворювалась у проектах на теми: «Наша домівка – Україна!», «Чим відрізняються наші домівки від домівок наших українських предків?», «Затишок і порядок в оселі залежать від її мешканців», «Засоби та побутове приладдя, що використовуються в домашньому господарстві», «Види транспорту», «Ми пішоходи», «Правила дорожнього руху», «Звуки – наші помічники», «Звідки береться книжка?», «Українські мистецькі традиції і фольклор», «Українське декоративно-прикладне мистецтво (петриківське, васильківське, київське, опішнянське, косівське, ужгородське)», «Українські пісенні жанри (колискові, колядки, щедрівки, заклички)», «Українські народні танці (гопак, гуцулка, полька, коломийка, хоровод)», «Музичні жанри (пісня, марш, танець)» тощо.

Освітня лінія «Гра дитини» відображалась у таких проектах студентів: «Етикет спілкування у грі», «Українські народні ігри (тварини, птахи, лялькі, посуд, писанки, сюжетні дерев'яні іграшки, свищики тощо)», «Місця виготовлення українських народних іграшок (Опішня, Косів, Яворів та ін.)» тощо.

Освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» висвітлювалась у проектах за темами: «Кольори та їх відтінки», «Навіщо нам вміти рахувати?», «Часові поняття (на світанку, в сутінках, опівдні, опівночі, доба, тиждень, місяць, рік)», «Елементарні математичні задачі» тощо.

Освітня лінія «Мовлення дитини» висвітлювалась у студентських проектах: «Звуковий і складовий аналіз слів», «Голосні, приголосні, тверді, м'які звуки», «Мовленнєвий етикет (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент)», «Форми звертання до дорослих і дітей» тощо.

Проекти були гнучкими щодо напрямків роботи і швидкості їх виконання, здійснення контролю за дотриманням графіка робіт над проектом, що забезпечувало індивідуальну траєкторію опанування студентами способів творчих проявів у майбутній професійній діяльності. У рамках виконання навчального проекту на практичних заняттях студенти оволодівали навичками творчого використання інформаційних технологій для взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї та у просвітницькій роботі з батьками: електронні публікації («Ми вже великі», «Особливості дитини раннього віку», «Як підготувати малюка до школи», «Учимося робити руками» тощо); електронний батьківський куточок («Про виховання чесності та правдивості», «Виховання працелюбства у дітей», «Що можна зробити з паперу», «Батьки як вихователі», «Батьківський ринг», «Разом малюємо» тощо); «круглий стіл» засобами Інтернет-конференції («Про що читати і розповідати дітям», «Як прищепити дитині звичку бути охайною», «Як виявити і розвинути здібності дитини», «Як виховувати дитячу допитливість» тощо); віртуальні дні відкритих дверей («Вітаємо Вас у нашому закладі дошкільної освіти», «Наші традиції», «Як наші діти разом граються і працюють») тощо; вечори запитань та відповідей з використанням програмного забезпечення Skype («Запитуйте – відповідаємо», «Психологічна готовність дитини до школи», «Про що запитують Вас діти і чи вміємо ми їм відповідати») тощо.

Студентами були розроблені методичні рекомендації щодо використання електронної пошти як засобу дистанційного спілкування вихователя з батьками дітей дошкільного віку та програмового забезпечення Skype під час спостереження за організацією освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Колективне обговорення отриманих результатів дозволяло студентам обмінятися набутим досвідом і вибрати найбільш ефективні способи рішення.

Майбутні вихователі підбирали навчальні та ігрові програми і визначали їхнє місце в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, їхні можливості у творчому розвитку дітей дошкільного віку. Засвоєння особливостей використання інформаційних технологій у створенні електронних навчальних матеріалів для дошкільників дозволило оволодіти їх алгоритмом створення і використання в умовах закладу дошкільної освіти.

На практичних заняттях студенти побачили і апробували можливості програми Microsoft Word у роботі з дітьми дошкільного віку, програми PowerPoint в організації ігрової і навчальної діяльності дошкільників з комп'ютерною підтримкою (шаблони оформлення презентацій, макети слайдів, створення надписів, вставка малюнків, анімація тексту і малюнка, показ слайдів тощо), програми Microsoft Publisher в оформленні комп'ютерних

навчальних матеріалів для дітей дошкільного віку (інформаційні бюлетені, публікації, календарі, грамоти, листівки тощо), програми Windows Movie Maker для створення відео.

Майбутні вихователі апробували різноманітні програми для створення дидактичних вправ і комп'ютерних ігор для дітей. Для проектування дидактичних вправ студенти використовували комп'ютерні програми – Paint, Word, PowerPoint. Були розроблені наступні дидактичні вправи для дітей дошкільного віку: розвиток перцептивої сфери та довільної уваги: «Знайти подібні фігури», «Знайти на малюнку відмінні деталі», «Вибрати з декількох малюнків один, який відповідає зображеному контурові» тощо; розвиток наочно-образного мислення: «Перевернути зображення», «Намалювати перевернуте зображення»; «Простежити можливі шляхи виходу з лабіринту» тощо; розвиток розумових операцій: «Знайди зайвий предмет», «Згрупувати предмети за ознакою» тощо; розвиток дрібної моторики руки, здорових і моторних координацій та довільної уваги: «З'єднати намальовані крапки», «Домальовування дрібних деталей»; «З'єднання крапок у послідовності чисел, що їм відповідають» тощо.

Для створення навчально-пізнавальних ігор за наступними напрямами «Пізнання світу», «Людина», «Здоровий малюк», «Предметний світ», «Рідний край», «Світ неживої природи», «Жива природа», «Світ мистецтва», «Часові уявлення», «Природа космосу», «Цікава математика», «Основи безпеки життєдіяльності», «Люди різних професій», «Дитячий садок», «Рідна домівка» майбутні вихователі використовували програму Scratch.

Практика створення творчих проектів з використанням мультимедіа дозволяла студентам освоювати нові завдання, що вимагали розробки призначеного для користувача інтерфейсу, введення і компоновки звуку, сканування ілюстрацій, вставки відео, графіки, анімації, гіпертексту. Оскільки сучасний вихователь закладу дошкільної освіти не тільки повинен досконало знати зміст всіх комп'ютерних програм, їх операційну характеристику, інтерфейс користувача кожної програми (специфіку технічних правил дії з кожною з них), але й знати технічні характеристики обладнання, уміти працювати з основним прикладним програмним забезпеченням (текстовий редактор, графічний редактор, електронні таблиці, веб-сервер-браузери, медіаплеєри, програми для створення і редагування відео, звуку, text-to-speech, гіпертекстові системи, електронні словники, енциклопедії, довідкові системи) і мережі Internet.

Цікавим творчим завданням для майбутніх вихователів була розробка веб-сайту для розміщення власної продукції: презентацій, дидактичних ігор, творчих вправ, публікацій для дітей з різних розділів програми виховання і навчання. Для цього використовували сервіс Learning Apps.org і програмне забезпечення FrontPage, які дозволяли розробити і розмістити авторську продукцію на сторінках сайту.

Розробка веб-сайту передбачала обґрунтування дизайн-концепції сайту (розробка основної графічної концепції дизайну сайту, вибір кольорової гамми і художнього стилю веб-сайту, підготовка його макета), технічний дизайн (обґрунтування логічної структури компонування сторінок ресурсу відповідно до мети веб-сайту), тестування сайту в різних браузерах (Internet Explorer, Netscape, Opera, Safari), розміщення сайту в Інтернеті (вибір та реєстрація доменного імені, вибір хостинг провайдера, фінальне тестування сайту та підтримка сайту). Було проведено конкурс на кращу рекламну акцію розробленого сайту. Для проведення рекламної акції студентам необхідно було продумати, яку аудиторію може зацікавити розроблений ресурс (вік, стать, професійна зайнятість), які форми можуть бути задіяні в рекламній акції на підтримку розробленого веб-сайту. Підготовка та проведення цих заходів здійснювалися у кілька етапів, при цьому студентам надавалася можливість проявити себе у різних якостях, а саме: сценаристів, драматургів, акторів, поетів тощо.

Також студенти створювали оригінальні електронні розробки для дітей відповідно до визначених пріоритетних напрямів: використання ігрового змісту для розвитку пам'яті, уваги, мислення, уяви, мовлення у дітей; стимулювання інтересу до експериментування, конструктивної і творчої діяльності; вдосконалення математичних уявлень, уміння орієнтуватися у два і тривимірному просторі; розвиток творчих здібностей у дітей шляхом створення елементів анімації в роботі із звуком; участь дітей в процесі малювання; діагностичний напрям – виявлення і оцінка рівня розвитку дитини тощо.

В системі роботи з розвитку креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти при вивченні нормативної навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті» було використано вправи на розвиток творчого мислення за методикою Едварда де Боно, яка допомагала створити на заняттях атмосферу радості, довіри, взаємоповаги, взаєморозуміння, сприяла емоційній підтримці і стимулюванню майбутніх вихователів до творчих проявів у навчальній діяльності [7].

Таким чином вивчення навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології в дошкільний

освіти» сприяло розвитку креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, дала змогу студентам оволодіти вміннями творчого використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності з метою організації ігрової та навчальної діяльності дітей; творчо використовувати комп'ютерне програмне забезпечення (Microsoft Office (Power Point, Word, Publisher), Scratch, Windows Movie Maker, Opera або Internet Explorer тощо) у професійній діяльності вихователя, створювати дидактичний електронний матеріал для роботи з дошкільниками в умовах закладу дошкільної освіти, застосовувати інформаційні технології при вирішенні педагогічних і методичних завдань у професійній діяльності вихователя.

Інформаційні технології забезпечували формування у студентів навичок самостійного мислення; глибинних творчих прагнень і здібностей. Впровадження інформаційних технологій дозволило наблизити процес навчання до наукового пошуку, заохочувати творче висунення гіпотез, знаходження творчих шляхів у вирішенні визначених завдань, проблем. Практичне використання інформаційних технологій розширювало можливості залучення студентів до самостійної пошукової і проектної діяльності, сприяло розкриттю творчих здібностей як студентів, так і викладачів.

Методичні підходи до організації навчальної діяльності майбутніх вихователів при вивченні дисципліни полягали в розширенні потенційних можливостей майбутніх вихователів за рахунок побудови навчальних занять таким чином, щоб отримані знання про сутність і особливості використання інформаційних технологій у педагогічному процесі закладів дошкільної освіти як засобу організації ігрової та навчальної діяльності дітей розкривали перспективи їхнього застосування у майбутньому для забезпечення професійного та особистісного успіху.

References

1. Bogush A. Tvorche samovyrazhennja doshkilnykiv u hudozhno-movlennjevij dijalnosti : [monografija] [Creative self-expression of preschoolers in artistic and speech activity]/ Alla Bogush, Ljudmyla Berezovska. – Odesa : M.P. Cherkasov, 2008. – 202 s.
2. Zharovceva T. G. Teoretyko-metodychni zasady pidgotovky majbutnih fahivciv doshkilnoi osvity do roboty z neblagopoluchnymy simjamy : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja doktora ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija i metodyka profesijnoi osvity»[Theoretical and methodological principles of preparation of future specialists of preschool education for work with bad families.] / T. G. Zharovceva. – Odesa, 2007. – 44 s.
3. Knjazheva I. A. Teoretyko-metodologichni zasady rozvytku metodychnoi kultury majbutnih vykladachiv pedagogichnyh dyscyplin v umovah magistratury : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja doktora ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija i metodyka profesijnoi' osvity»; 13.00.08 «Doshkilna pedagogika»[Theoretical and methodological principles of the development of the methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of the magistracy]/ I. A. Knjazheva. – Odesa, 2014. – 45 c.
4. Lystopad O. A. Teoretyko-metodychni zasady formuvannja profesijno-tvorchogo potencialu majbutnih vyhovateliv doshkilnyh navchalnyh zakladiv : [monografija][Theoretical and methodical principles of formation of professional-creative potential of future teachers of pre-school educational institutions] / O. A. Lystopad. – Odesa : Bondarenko M. O., 2015. – 327 s.
5. Lugovyj V. I. Pedagogichna osvita v Ukraini: struktura, funkcionuvannja, tendencii rozvytku [Pedagogical Education in Ukraine: Structure, Functioning, Trends in Development]/V.I. Lugovyj. – K.: MAUP, 1994. – 196 s.
6. Rozvytok tvorchoi' aktyvnosti majbutnih pedagogiv: teorija i praktyka : [monografija] [Development of creative activity of future teachers: theory and practice] / E.E. Karpova, V. V. Nesterenko. O. A. Lystopad, N. V. Kononenko, T. I Kojcheva. – Odesa, 2005. – 276 s.
7. Lystopad O. A. Forming Students' Motivation For Creativity By Means of Edward De Bono's "Six Thinking Hats" Technique / O. A. Lystopad, I. K. Mardarova, Tomash Kuk / Наука і освіта : науково-практичний журнал. – 2017. – № 8/ CLXI. – С. 93–96.

Листопад А. Развитие креативности студентов при изучении учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании»

В статье предложена система работы направленная на развитие креативности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений при изучении нормативной учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании». Доказано, что развитие креативности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений должно осуществляться как целенаправленный процесс, который обеспечивает подготовку студентов к творческому взаимодействию с профессионально-педагогической информацией. Изучение нормативной учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» способствовало овладению студентам умениями творческого использования информационных технологий в будущей профессиональной деятельности с целью организации игровой и учебной деятельности детей; творчески использовать компьютерное программное обеспечение (Microsoft Office (Power Point, Word, Publisher), Windows Movie Maker, Opera или Internet Explorer) в профессиональной деятельности воспитателя, создавать дидактичный электронный материал для работы с дошкольниками средствами информационных

технологий, применять информационные технологии при решении педагогических и методических задан в профессиональной деятельности воспитателя. Студенты видели и апробировали возможности программы Microsoft Word в работе с детьми дошкольного возраста, программы PowerPoint в организации игровой и учебной деятельности дошкольников с компьютерной поддержкой (шаблоны оформления презентаций, макеты слайдов, создания надписей, вставка рисунков, анимация текста и рисунка, показ слайдов), программы Microsoft Publisher в оформлении компьютерных учебных материалов для детей дошкольного возраста (информационные бюллетени, публикации, календари, грамоты, открытки), программы Windows Movie Maker для создания видео. Творческим заданием для будущих воспитателей была разработка веб-сайта для размещения собственной продукции: презентаций, дидактичных игр, творческих упражнений, публикаций для детей из разных разделов программы воспитания, для этого использовали сервис Learning Apps.org и программное обеспечение FrontPage, которые позволяли разработать и разместить авторскую продукцию на страницах сайта.

Ключевые слова: креативность, новые информационные технологии, будущий воспитатель дошкольного образовательного учреждения.

Lystopad O. Development of students creativity in the process of study of "new information technologies in preschool education" discipline

The article proposes a system of work on the development of creativity of future educators of pre-school establishments in the process of study of normative discipline "New information technologies in preschool education". It is proved that development of creativity of future educators of pre-school establishments should be carried out as a purposeful process, which ensures preparation of students for creative interaction with vocational and pedagogical information. The study of the normative discipline "New Information Technologies in Preschool Education" provided an opportunity for students to master the skills of creative use of information technologies in future professional activities for the purpose of organizing game and educational activity of children; use computer software (Microsoft Office (Power Point, Word, Publisher), Windows Movie Maker, Opera or Internet Explorer, etc.) in the professional activity of the educator creatively, create a didactic electronic material for working with preschoolers using information technology, apply information technology in solving pedagogical and methodical tasks in the professional activity of the educator.

Key words: creativity, new information technologies, future teacher of the institution of preschool education.

УДК 378.011.3 – 051:78]:39:008

Вей ЛІМІН

кандидат педагогічних наук, доцент
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ДІАГНОСТИКА ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті з'ясовується стан проблеми вокальної підготовки магістрантів музичного мистецтва, визначаються рівні сформованості їхньої вокальної підготовки. Визначається реальний стан вокальної підготовки магістрантів музичного мистецтва, представлено результати педагогічного діагностування досліджуваного явища у межах навчального процесу вищих педагогічних закладів України.

Ключові слова: вокальна підготовка, педагогічна діагностика, вокально-хорові навички.

Для з'ясування стану проблеми вокальної підготовки магістрантів музичного мистецтва та простеження за динамікою розвитку досліджуваного явища було розроблено програму експериментальної роботи, що включала *констатувальний, формувальний* і *контрольний* етапи експерименту. Програмою передбачено вирішення наступних завдань: за розробленими критеріями та показниками вокальної підготовки магістрантів визначити рівні сформованості досліджуваного явища; на основі педагогічної діагностики виявити стан сформованості вокальної підготовки магістрантів музичного мистецтва; дослідити вплив соціокультурного середовища на вокальну підготовку магістрантів факультетів мистецтв; дослідити зміни, що відбулися після впровадження авторської методики; відстежити динаміку вокальної підготовки магістрантів на основі порівняння кількісних і якісних показників.

На основі розроблених критеріїв та показників вокальної підготовки магістрантів передбачалося надати характеристику трьом рівням

сформованості досліджуваного явища, а саме: високому, середньому та низькому.

Визначення рівнів сформованості вокальної підготовки магістрантів ґрунтувалося на характеристиках досліджуваного феномена, що у нашій роботі визначалися як здатність магістрантів до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокально-хорових навичок, що характеризуються точною інтонацією під час передачі вокальної мелодії; точною атакою звука (м'якою чи твердою відповідно до характеру виконуваного твору); правильним диханням з використанням нижньореберно-діафрагмального; кантиленою, артикуляцією; точністю передачі ритмічного рисунка, темпу, врахування під час виконання вказівок автора; вільним та природним звукоутворенням відповідно до узгодженої роботи голосового апарату; правильним фразуванням; емоційністю та музикальністю виконання; тембральним забарвленням звуку; відчуттям стилю виконуваного твору.

Оскільки вокальна підготовка майбутнього вчителя музики є складним феноменом з багаторівневою структурою, передбачалося, що рівні її сформованості у магістрантів, мають відображати кожен із структурних компонентів досліджуваного явища, а саме: *мотиваційний*, який виражає інтерес магістрантів до навчання та захопленість вокально-виконавською діяльністю, націленість на співацьке самовдосконалення; *когнітивний*, що містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння вокальною культурою, вміння адекватно оцінити набутий виконавський досвід; *творчий*, який виражає здатність до яскравого художньо-образного виконання вокальних творів, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії.

Для визначення реального стану вокальної підготовки магістрантів музичного мистецтва було проведено педагогічне діагностування досліджуваного явища у межах навчального процесу вищих педагогічних закладів України.

Зазначимо, що діагностування (або діагностика) є конче важливим етапом будь-якого педагогічного дослідження, адже забезпечує розв'язання різнопланових освітніх проблем мистецької освіти шляхом фіксації, виміру й оцінки певного педагогічного явища, тим самим характеризуючи стан його сформованості. Термін «діагностика» походить від двох грецьких коренів «діа» і «гносис» і тлумачиться як «розпізнавальне пізнання».

Саме проведення педагогічної діагностики на основі визначених критеріїв вокальної культури майбутніх учителів музики (міра сформованості позитивного емоційно-мотиваційного ставлення до співацького навчання; ступінь сформованості фахових знань та вміння оперувати прийомами вокальної роботи; міра здатності магістрантів до варіативного опрацювання вокального матеріалу та створення художнього образу музичного) забезпечує визначення реального стану окресленої проблеми нашого дослідження.

Констатувальний експеримент з визначення стану сформованості вокальної культури магістрантів було проведено на базі факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Перший етап констатувального експерименту було спрямовано на визначення ступеня сформованості показників мотиваційного компоненту вокальної підготовки студентів музично-педагогічних спеціалізацій, а саме: захопленість магістрантів вокально-виконавською діяльністю; бажання пізнавати закони вокальної майстерності та прагнення вивчати співацькі традиції різних народів; наполегливість у навчанні й спрямованість на педагогічну роботу.

На першому етапі констатувального експерименту було використано *методи*: усного та письмового опитування; бесід, тестування, інтерв'ювання, спостереження за навчальною та концертно-просвітницькою діяльністю магістрантів.

Спрямованість мотивів магістрантів на вокально-хорове навчання, їх ставлення до вокально-хорового мистецтва та захопленість вокально-виконавською діяльністю з школярами перш за все, визначались у ході індивідуальних бесід, тестування, інтерв'ювання та усного опитування магістрантів та їх педагогів.

Усне опитування магістрантів з метою виявлення їх мотивації до навчання, показало, що більшість респондентів під час навчання в університеті мають наміри отримати, перш за все, вокальну підготовку (65% респондентів); частина опитуваних орієнтується на диригентсько-хорове навчання (38%); значна кількість респондентів вважає навчання в університетах України престижним і має наміри займатися лише виконавською діяльністю, при цьому їх мотивація навчальної діяльності менш спрямована на майбутню музично-педагогічну роботу зі школярами (15% опитаних).

Більшої точності діагностування ставлення магістрантів до вокально-виконавської діяльності та спрямованості на майбутню музично-педагогічну діяльність забезпечило проведення широкого тестування магістрантів за модифікованою відповідно до нашого дослідження методикою В. Петрушина [Муз. психол, 170].

Респондентам пропонувалися тести на виявлення ставлення до вокальної музично-виконавської діяльності та модифіковані тести на виявлення ставлення до педагогічної діяльності [Карелин, 270-274]. Обробка результатів тестування здійснювалася за сумою отриманих балів, з яких: 10-14 балів – низький рівень; 15-20 – середній; 21-30 – високий. Кожен бал виставлявся у випадку відповідності отриманої відповіді з тією, що визначалася за ключем.

Результати проведеного тестування підтвердили попередні опитування магістрантів і дали змогу зафіксувати 47% респондентів з яскраво вираженим бажанням до вокально-хорового навчання. Так, більшість респондентів відмітили позитивно запитання: «Мені подобається процес концертного виконання музичних творів перед учнівською аудиторією». «На шкільних уроках під час проходження педагогічної практики мені подобається влаштовувати додаткові прослуховування музичних творів у власному виконанні» стверджувальну відповідь дали 38% опитаних. «Зазвичай я намагаюсь вивчати додатково музичні твори, окрім заданих викладачем», позитивно відповіли 30% респондентів.

Негативні відповіді («Ні») у більшості магістрантів були відмічені у питаннях: «Я вважаю, що під час концертного виконання вокального твору немає необхідності емоційно викладатися», «Виконуючи вокальний твір, я зазвичай думаю про те, яке враження я складаю на слухачів», «У колі своїх друзів я рідко говорю про свій концертний виступ», «Мені буває не цікаво на більшості індивідуальних занять», «Зазвичай я забуваю зауваження педагога щодо виконання музичного твору і згадую їх в останній момент».

Тестування за модифікованою методикою В.Петрушина було проведено також з метою визначення ставлення магістрантів до майбутньої музично-педагогічної діяльності (відповідно мотиваційному компоненту). За результатами проведеного тестування було відмічено, що значна частина респондентів не надає належного ставлення педагогічній діяльності (38%). Такі магістранти дали негативні відповіді на питання «Під час педпрактики в школі я сам люблю ілюструвати музичні твори учням, а не підключати технічні засоби», «Якщо на педпрактиці в школі потрібно замінити вчителя музики, я це роблю із задоволенням», «До своєї майбутньої професії вчителя музики я ставлюся із захватом», «Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності, особливо хвилююся під час публічних виступів перед дітьми».

Ступінь вираження бажання магістрантів пізнавати закони вокальної майстерності та прагнення вивчати співацькі традиції різних народів визначалися за допомогою методів опосередкованого опитування та спостереження за навчальною діяльністю респондентів. Бесіди з викладачами з приводу пізнавальної активності студентів на заняттях, спостереження за респондентами під час занять з вокалу та концертних і екзаменаційних виступів забезпечили розподіл досліджуваних на три групи, що відповідали високому, середньому та низькому рівням вираження показників мотиваційного компонента.

Статистичні результати констатувального діагностування засвідчили переважання середнього рівня прояву показників *мотиваційного компонента*. Такі результати діагностування вимагають проведення спеціальної педагогічної роботи означеного напрямку.

На другому етапі констатувального експерименту вивчалися особливості прояву когнітивного компонента вокальної підготовки магістрантів згідно показників визначеного нами критерію (ступінь сформованості фахових знань та вміння оперувати прийомами вокальної роботи). Група показників визначеного критерію сприяла оцінюванню наступних показників: знання мистецьких вокально-хорових традицій, розуміння їх спільних рис та відмінностей; знання основ вокально-хорового мистецтва (співацького дихання, звукодобування, фразування) та методики вокального навчання школярів; розуміння методів та засобів вокально-виконавського відтворення художнього образу музичного твору.

На даному етапі діагностування використовувалися методи усного та письмового опитування магістрантів, звукової анкети, бесід та творчих завдань. Респондентам було запропоновано звукову анкету, до якої входили фрагменти окремих творів світової вокальної класики. Респонденти мали визначити, до якої національної школи належить музичний твір та висловити своє ставлення до нього, адже вибірковість ставлення до музики виявляє не лише знання опитуваних (когнітивний компонент), а й фіксує індивідуальні уподобання, захоплення респондентів (емоційний компонент), що є винятково важливим у дослідженні формування вокальної культури. Звучання кожного із фрагментів поданих вокальних творів не перевищувало 1-2 хвилин, тривалість виконання даного завдання обмежувалося часом до 25 хвилин.

Проведення звукової анкети показало, що респонденти не достатньо орієнтуються у вокально-хоровій літературі, адже вони зазнавали труднощів не лише у визначенні назви твору та композитора, а й національної школи, до якої належав музичний твір. Згідно результатів анкетування,

студенти були розподілені на три групи відносно високого рівня знань національних вокальних шкіл (16-25 вірних відповідей); середнього (5-15 вірних відповідей) та низького (1-5 вірних відповідей). У визначенні рівнів враховувалось не лише знання фактичного матеріалу, а й особисте ставлення респондентів до поданої музики. Однак, цей аспект оцінювання досить мало був вираженим, респонденти у більшості обмежувалися коментарем «подобається».

Знання основ вокально-хорового мистецтва перевірялися шляхом опитування респондентів щодо розуміння необхідних вокальних умінь та навичок. У більшості магістранти називали необхідність формування вокального дихання, вміння співати «на опорі», вокального звукоутворення, дикції та артикуляції.

Як виявилося, з методики вокального навчання учнів більшість магістрантів не достатньо засвоїли особливості вокального навчання хлопчиків та дівчат, вікові характеристики голосу в мутаційний період, а отже цей показник вокальної підготовки майбутніх учителів музики, за результатами опитування, коливався в межах низького та середнього рівнів прояву. Так, до низького рівня було віднесено 48% опитаних, до середнього – 52%. Високий рівень не зафіксовано.

Серед *творчих завдань* другого етапу діагностування, було запропоновано респондентам скласти педагогічних репертуар з вокального навчання учнів різного віку. Експеримент показав, що китайські магістранти зазнавали значних труднощів у складанні вокально-хорового репертуару для учнів загальноосвітньої школи. Більшість респондентів не змогли пояснити педагогічну доцільність обраних творів, а також зазначали, що для виконання даного завдання необхідна попередня підготовка. Серед обраних творів найчастіше зустрічалися народні пісні (китайські народні пісні «Мелодія горлиці», «Лотос», «Квіти»; українські народні пісні «Галя по садочку ходила», «Тихо над річкою» та ін.), або навчальний репертуар хорового чи вокального класу. За даними другого етапу констатувального експерименту переважав середній рівень прояву показників когнітивного компонента вокальної підготовки магістрантів. Статистичні дані засвідчили переважання середнього та низького рівнів, що викликає занепокоєння і потребує проведення педагогічної роботи даного напрямку.

Третій етап констатувального експерименту було спрямовано на з'ясування наявності та особливостей прояву творчого компонента вокальної культури магістрантів за такими показниками визначеного нами критерію (міра здатності студентів до варіативного опрацювання вокально-хорового матеріалу та створення яскравого художнього образу твору); сформованість вокально-хорових умінь та навичок; здатність до створення виконавської інтерпретації вокального та хорового твору; уміння яскравого художнього виконання вокального твору перед учнівською аудиторією.

На третьому етапі констатувального дослідження рівнів сформованості вокальної підготовки магістрантів використовувалися такі методи діагностики: опосередковане спостереження та опитування, експертних оцінок, творчих завдань та ін. Для перевірки ступеня сформованості вокально-хорових умінь та навичок у китайських студентів було використано метод *експертних оцінок*, що поєднував опосередковане спостереження і опитування. Цей метод передбачав залучення до оцінки досліджуваного явища компетентних фахівців – викладачів диригентсько-хорових дисциплін та постановки голосу, що робили свої висновки на основі порівняльної оцінки навчальної діяльності студентів та кількісного аналізу балів, отриманих студентами на екзаменаційним виступах.

Як виявилось, середній бал китайських магістрантів на екзаменаційних виступах коливався в межах 70-85 (за 100-бальною шкалою), що відповідало оцінці «добре». Такі оцінки було віднесено до середнього рівня сформованості вокально-хорових умінь та навичок. Відповідно, високому відповідали 86-99 балів. За результатами екзаменаційних виступів, високий рівень сформованості вокально-хорових умінь та навичок у магістрантів виявлено 12%; середній становив 72% респондентів; і низький – 16%.

Для виявлення здатності студентів до створення виконавської інтерпретації вокально-хорових творів та ступеня вираження умінь яскравого художнього виконання творів перед учнівською аудиторією, було запропоновано *творчі завдання* – самостійний вибір хорового твору для вивчення з учнями під час проходження педагогічної практики, власне виконання даного музичного твору перед учнівською аудиторією, розучування його зі школярами та самоаналіз проведеної роботи. Такі завдання виявилися досить цікавими особливо для китайських магістрантів, оскільки передбачали творчий підхід до їх виконання та наявність вільного часу для обдумування вокально-виконавської педагогічної роботи. Слід зазначити, що студенти досить активно і творчо віднеслися до його виконання. Підібраний респондентами репертуар включав здебільшого китайські народні пісні («Пташка», «У темному лісі», «Жасмін», «Пурпуровий бамбук», «Мелодія горлиці», «Квіти», «Пейзаж в Усі», «Щаслива долина» та

ін.). Це свідчило про знання респондентів своєї національної культури, зокрема фольклорних вокальних творів однак і про недостатню обізнаність із європейською, зокрема українською народною музикою.

Доречно підкреслити, що виступи китайських магістрантів перед учнівською молоддю у більшості мали успіх. Школярі із захопленням сприймали вокально-хорову народну музику КНР у виконанні китайських студентів. Однак, діагностування рівнів сформованості вокальної культури респондентів визначалося згідно експертних оцінок, розроблених на основі аналізу означеного феномена та самооцінки магістрантів.

Зазначимо, що самооцінювання майбутніх учителів музики було досить адекватним і критичним. Магістранти відмічали недостатність умінь працювати з учнівською аудиторією і мали наміри поглиблювати музично-педагогічні знання та опрацьовувати методику вокально-хорового навчання учнів з позиції формування основ їх вокальної культури. Переважна частина респондентів висловлювала захоплення від роботи з учнями та наміри удосконалювати педагогічні уміння.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. / Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник / І.Д. Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204, [1] с.
3. Гузій Н.В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. / Наталія Василівна Гузій // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб.наук.праць. К.: НПУ, 2003. – Вип.10. – С.9-26
4. Козир А.В. Концептуальні засади формування фахової майстерності майбутніх учителів музики [навчально-методичний посібник] / Алла Володимирівна Козир. – 2006. – 108 с.

References

1. Andrushchenko V.P. Rozdumy pro osvitu: statti, narysy, interv"yu. / Viktor Petrovych Andrushchenko. – K.: Znannya Ukrayiny, 2004. – 804 s.
2. Bekh I.D. Osobystisno zoriyentovane vykhovannya: navch.-metod. posibnyk / I.D. Bekh. — K.: I3MN, 1998. — 204, [1] s.
3. Huziy N.V. Kreatyvno-aksiolohichni zasady intehratyvnykh skladovykh pedahohichnoho profesionalizmu. / Nataliya Vasylivna Huziy // Tvorcha osobystist' uchytelya: problemy teoriyi i praktyky: Zb.nauk.prats'. K.: NPU, 2003. – Vyp.10. – S.9-26
4. Kozyr A.V. Kontseptual'ni zasady formuvannya fakhovoyi maysternosti maybutnikh uchyteliv muzyky [navchal'no-metodychnyy posibnyk] / Alla Volodymyrivna Kozyr. – 2006. – 108 s

Вей Лимин. Диагностика вокальной подготовки магистрантов факультетов искусств педагогических университетов

В статье выясняется состояние проблемы вокальной подготовки магистрантов музыкального искусства, определяются уровни сформированности их вокальной подготовки. Определяется реальное состояние вокальной подготовки магистрантов музыкального искусства, представлены результаты педагогического диагностирования исследуемого явления в рамках учебного процесса высших педагогических заведений Украины.

Ключевые слова: вокальная подготовка, педагогическая диагностика, вокально-хоровые навыки.

Vey Limin. Diagnostics of vocal training of masters faculties of arts of pedagogical universities

The article analyzes the state of the problem of vocal training of master students of musical art, determines the levels of formation of their vocal training. The actual state of vocal training of master students of musical art is determined, the results of pedagogical diagnosis of the investigated phenomenon within the educational process of higher educational institutions of Ukraine are presented.

Key words: vocal training, pedagogical diagnostics, vocal-choral skills.

УДК: 37.013.42

Анна ЛЯКІШЕВА

доктор пед. наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи,
декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк
e-mail: annamatsyuk@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА: ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТЬ

Стаття присвячена соціально-педагогічній підтримці материнства й дитинства, де подані визначення термінів «підтримка», «педагогічна підтримка», «соціальна підтримка». Зазначається, що теоретико-методологічні засади даної проблематики на даний час ще мало розроблені.

Ключові слова: підтримка, педагогічна підтримка, соціальна підтримка, підтримка материнства й дитинства, соціально-педагогічна робота з сім'єю.

Розвиток Української держави на сучасному етапі визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні загальнолюдські цінності духовного й культурного розвитку суспільства. Сім'я стала інституцією, де зростають і виховуються діти, де формується особистість. Водночас, щоб ефективно виконувати свою місію, їй необхідно самій бути достатньо зрілою, адже саме показники системи соціальної підтримки материнства й дитинства значною мірою визначають рівень економічного, соціального та культурного розвитку країни. Саме тому викликом сьогодення є вироблення державної стратегії у сфері соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства.

У науковій літературі ми знаходимо визначення термінів «педагогічна підтримка» (О. Газман, Н. Михайлова, І. Трубавіна), «соціальна підтримка» (Г. Андрієнко, І. Звєрєва), «соціально-педагогічна підтримка» (Н. Заверико, О. Карпенко, Л. Оліференко, Л. Штефан, Т. Янченко), «охорона материнства й дитинства» (О. Тищенко, Г. Заборовський).

Так, у «Тлумачному словнику» С. Ожегова дається таке пояснення: підтримка – це допомога, сприяння. Слово «підтримка» походить від дієслова «підтримати» і має наступні значення: 1) підтримати, не дати впасти; 2) надати допомогу, сприяння; 3) виразити згоду, виступити на захист кого-небудь; 4) не дати припинитися чому-небудь [13]. Схоже визначення пропонується і у «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля, який вказує, що підтримка, підтримувати – значить «служити опорою, підпирати, не давати рушитися й падати, тримати в попередньому вигляді» [7].

Засновником ідей педагогічної підтримки у 70-х рр. ХХ ст. став О. Газман. На його думку, її сутність полягала у наданні педагогічної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем у сферах спілкування, навчання, творчості, дозвілля, здоров'я [5].

У соціально-педагогічному словнику «педагогічна підтримка» трактується як система форм, методів і засобів, які забезпечують допомогу дітям у самостійному індивідуальному виборі (моральному, громадському, професійному самовизначенні), а також допомога у подоланні труднощів самореалізації у різних видах діяльності [24].

У дослідженнях Т. Анохіної поняття «педагогічна підтримка» обмежується виключно до системи засобів, які забезпечують допомогу дітям у самостійному індивідуальному виборі – до громадянського, професійного, екзистенціального самовизначення, а також допомога в досягненні перешкод (труднощів, проблем) самореалізації в навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності» [1].

Ну думку Н. Михайлової та С. Юсфіна, «педагогічна підтримка – це швидше навчання дитини не лише самостійно діяти в екстремальних умовах, але й уміти їм запобігати, тобто, педагогічна підтримка – це допомога, спрямована на розвиток самостійності дитини та подоланні невпевненості в собі і у своїх можливостях [10].

За Є. Бондаревською, В. Зінченко, В. Кульневич, педагогічна підтримка – це «…надання у скрутній ситуації допомоги тому, хто її потребує, щоб він навчився самостійно вирішувати власні проблеми і справлятися з труднощами. Передусім – це допомога в пізнанні себе й адекватному сприйнятті довкілля» [4].

Аналіз досліджень із цієї проблеми уможливлює висновок про те, що на даний час не існує однозначних підходів до розуміння.

Мета статті – розкрити дефініцію понять «соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства».

Отже, у змісті концепції соціально-педагогічної роботи з сім'єю, І. Трубавіна виділяє педагогічну підтримку сім'ї як одну з технологій реалізації соціально-педагогічної роботи, що має на меті «не допустити розпаду сім'ї, поглиблення її кризи» [27]. Тому, за висновком Л. Штефан, підтримка має передбачати, з одного боку, дії, спрямовані на збереження цілісності сім'ї, а з іншого, заходи, щодо подолання неможливості сім'ї самостійно функціонувати в суспільстві та вирішувати власні проблеми (що саме і призводить до її кризи [29].

Процес педагогічної підтримки (Л. Антонова) базується на основі дотримання наступних принципів:

- згода дитини на допомогу та підтримку;
- опора на особисті сили та потенційні можливості особистості;
- віра в ці можливості;
- орієнтація на здатність дитини самостійно долати труднощі;
- співробітництво, сприяння;
- конфіденційність, анонімність;
- безпечність, захист здоров'я, прав, людської гідності;
- реалізація принципу «не завдай шкоди»;
- рефлексивно-аналітичний підхід до процесу та результату [2].

Отже, педагогічна підтримка – це насамперед допомога у самореалізації дитини у навчальній діяльності, а дорослого – у трудовій.

Маємо і чітко окреслене поняття «соціальна підтримка». Так, у понятійно-термінологічному словнику з соціальної роботи «соціальна підтримка» трактується як система заходів по наданню допомоги окремим категоріям громадян, які тимчасово опинилися у важкому економічному становищі, шляхом надання їм необхідної інформації, фінансових засобів, навчання, пільг, захисту прав [15]. У словнику-довіднику для соціальних педагогів і соціальних працівників – як спеціальні заходи держави, спрямовані на забезпечення умов достатніх для існування окремих соціальних груп, сімей, осіб, які відчувають труднощі у виконанні окремих функцій у процесі своєї життєдіяльності [19]. У словнику з соціальної політики поняття «соціальна підтримка» трактується як система заходів із надання допомоги окремим категоріям, які тимчасово опинилися у скрутному економічному становищі шляхом надання їм необхідної інформації, фінансових засобів, кредитів, навчання, правозахисту і введення певних пільг [21].

І. Звєрєва соціальну підтримку пов'язувала з «…емоційним та психологічним аспектами буття людини, що може включати в себе як психологічну допомогу, так і забезпечення соціального функціонування клієнта» [20].

На думку американської дослідниці К. Скваєр основними компонентами соціальної підтримки можуть бути:

Емоційна підтримка – передбачає теплі або турботливі стосунки, вияв поваги.

Інформаційна підтримка – передбачає надання корисної інформації та порад.

Практична чи матеріальна підтримка – передбачає фінансову підтримку жінки (оплачувана декретна відпустка) [32].

Отже, за висновком Л. Штефан, залежно від проблемних сфер функціонування сім'ї, соціальна підтримка реалізується в різних аспектах: економічному, правозахисному, інформаційному, психологічному [30].

Водночас, окреслене поняття не включає обов'язковий педагогічний супровід, що і зумовило введення в обіг поняття «соціально-педагогічна підтримка». Так, у словнику з соціальної педагогіки, соціально-педагогічна підтримка трактується як діяльність, спрямована на надання превентивної й оперативної допомоги дітям (підліткам, родинам) у вирішенні їхніх соціально-педагогічних проблем у середовищі життєдіяльності [18]. У роботах Л. Оліференко соціально-педагогічна підтримка дитинства розглядається як особливий вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на виявлення, визначення й вирішення проблем дитини з метою забезпечення та захисту її прав на повноцінний розвиток і освіту [14].

С. Расчетіна розуміє соціально-педагогічну підтримку як різновид таких процесів:

1. Вузький процес підтримки, здійснюваний дорослим і націлений на задоволення базових потреб дитини в безпеці, самоповазі, любові.
2. Процес посередництва, адже діяльність соціального педагога у вирішенні соціальних проблем дитини є посередницькою: соціальний педагог виступає посередником між людиною (дитиною), обтяженою проблемою, і різними структурами, що забезпечують допомогу.
3. Процес супроводу. У ситуації взаємин «соціальний педагог – дитина» підтримка дитини, посередництво й супровід утворюють цілісний процес взаємодії, націленої на вирішення проблем й забезпечення умов для повноцінного соціального розвитку дитини, посилення можливостей, що соціалізують [16].

Н. Заверико соціально-педагогічну підтримку характеризує як соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на виявлення, визначення і

розв'язання проблем клієнта з метою реалізації та захисту його прав [8]. За свідченням Т. Янченко, соціально-педагогічна підтримка полягала у діяльності різних суспільних інститутів і приватних осіб з метою організації виховання, навчання (загального та професійного) та створення сприятливих умов соціалізації тих категорій дітей, які потребували захисту. В поняття «соціально-педагогічна підтримка дітей» вчена включала соціальну допомогу, освіту та виховання, причому з пріоритетом педагогічного компонента [31].

Аналізуючи різні визначення поняття «соціально-педагогічна підтримка» (Н. Заверико, І. Зверєва, І. Одногулова, Т. Янченко та ін.), приходимо до висновку, що у її структурі науковці виділяють соціальну, психологічну і педагогічну складові.

Отже, перша складова пов'язана з дотриманням прав та соціальних гарантій дитинства, передбачених законодавчими актами. Друга включає психодіагностику, психопрофілактику, психокорекцію, надання консультативної допомоги, порад, супровід у складних життєвих обставинах, корекцію негативних емоційних проявів, гармонізацію психологічного стану дитини. Третя акцентує увагу на необхідності здійснення виховного впливу на дитину і створення умов для її нормального розвитку, самореалізації, соціалізації [12] та педагогічну підготовку батьків до виконання окресленої місії.

Таким чином, через реалізацію трьох основних складових процесу соціально-педагогічної підтримки можна сприяти розв'язанню різних проблем дитини, забезпечити задоволення її потреб, створити сприятливі умови для її успішної адаптації та соціалізації. Водночас, окреслені дослідження об'єктом дослідження розглядали дитину, а категорія материнства у даному контексті практично залишилася поза увагою.

Відтак, як свідчить аналіз джерелознавчої літератури, про необхідність соціально-педагогічної підтримки материнства науковці вказували ще на початку ХХ ст. Ось що писав з цього приводу азербайджанський вчений Е. Гіндес ще у 1916 : «… материнство – це праця жінки, що вимагає від неї затрат фізичних сил, сил духовних, моральних, що потребує від неї загальної підготовки та спеціальних знань (основи гігієни, педагогіки і т.п.). Це праця, від якої в майбутньому залежить сила і міць держави, і тому вона, як будь-яка праця, має бути нормованою, має користуватися підтримкою та охороною з боку держави» [6].

Поняття «охорона материнства», З. Мичник у 1927 р. розглядав з двох позицій. Насамперед, – це «…охорона матері, тобто жінки в активному періоді материнства, в періоди вагітності і післяродовий». З іншої точки зору охорона материнства – це «…охорона матері як носія нового життя – через охорону материнства здійснюється охорона дитинства в антенатальному періоді розвитку» [11]. Саме ця ідея у сфері соціально-педагогічної підтримки актуалізувалася ще на початку ХХ ст. як лікарями, так і педагогами.

У матеріалах радянського періоду знаходимо актуальність і важливість власне державної системи підтримки материнства й дитинства в окреслений період. Зокрема, Е. Федер писав: «… материнство – це соціальний, суспільний обов'язок жінки, в якій зацікавлена держава <…>. І тому жінка, що виконує цей важливий суспільний обов'язок, несучи важкий тягар материнства, має право на допомогу і підтримку зі сторони держави. І чим багатшою ставатиме наша держава <…> тим більше турбот щодо виховання підростаючого покоління буде зніматися з окремої сім'ї, окремої жінки і перекладатися на державу. Ось чому охорона материнства і дитинства є справою всієї держави, ось чому в СРСР державна охорона материнства і дитинства» [28]. Таку ж тезу знаходимо і в праці А. Тура: «…активна роль жінки у виробничому і суспільному житті, соціальний і духовний її ріст, щасливе материнство стали можливими завдяки кваліфікованій допомозі матері й дитині, забезпеченої державною системою охорони материнства й дитинства [17] та Є. Бєліцької: «… охорона материнства і дитинства в країні є державною справою і позбавлена будь-яких елементів філантропії <…> вона зосереджена під єдиним керівництвом і має плановий розвиток, як стрункa, розвинена система» [3]. Маємо і визначення поняття «охорона дитинства», яке у методичному листі «Соціяльно-правова охорона дитинства та її завдання» визначали як законодавчі постанови, всі практичні заходи, спрямовані на утворення та забезпечення дитині найкращих умов виховання (тих умов, що сприятимуть здійсненню мети соціального виховання) від народження до повноліття» [25]. У Законі «Про охорону дитинства» (2001) «охорона литинства» це – система державних та громадських заходів, спрямованих на забезпечення повноцінного життя, всебічного виховання і розвитку дитини та захисту її прав [9]. Дефініцію «охорона материнства і дитинства» вперше введено у праці О. Тищенка та Г. Заборовського «Громадське здоров'я та охорона здоров'я» у 2004 р., яка трактується як система державних, громадських та медико-соціальних заходів, що забезпечують умови для народження здорової дитини, всебічного розвитку підростаючого покоління, а також попередження і лікування хвороб у жінок і дітей [26].

Розглядаємо фундаментальну категорію дослідження як складову соціальної політики, яка у словнику з соціальної політики трактується як сукупність заходів держави, спрямованих на досягнення певних соціальних цілей; її призначення полягає в забезпеченні суспільного добробуту, створенні рівних умов його досягнення для всіх громадян. Сферою її діяльності є соціальний захист (соціальне забезпечення), зайнятість, охорона здоров'я, житло, освіта, завданнями – поліпшення умов праці та життя всіх верств населення, надання особливого захисту й допомоги бідним і малозахищеним групам населення; вирішення або полегшення соціальних проблем [22]. У іншому словнику-довіднику під соціальною політикою розуміють частину загальної державної політики, яка пов'язана із впливом на умови життя населення, його основних прошарків, груп і категорій. Метою соціальної політики є підтримка і розвиток людини як найвищої цінності будь-якого суспільства [23].

Отже, соціальна політика є складовою державної політики, оскільки покликана забезпечити громадянам гарантовані Конституцією України права: на життя, безпечні умови праці, винагороду за працю, захист сім'ї, відпочинок, освіту, житло, охорону здоров'я та медичну допомогу, соціальне забезпечення та сприятливе навколишнє середовище, а соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства – сукупністю напрямів (здоров'язберігаючого (медичні, правові й соціальні аспекти), педагогічного, демографічного, релігійного) її реалізації.

Отже, обґрунтовуючи теоретико-методологічні засади соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства, учені досліджуваного періоду розробляли її понятійний апарат. Як свідчить аналіз джерелознавчої бази, терміни «охорона» і «підтримка» є співзвучними як в історичних, так і сучасних педагогічних матеріалах. Тому, узагальнивши провідні положення наявних визначень, у дослідженні користуємося дефініцією поняття «соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства», що визначається як система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на вирішення соціальних, медичних, економічних, демографічних, юридичних, інформаційних, педагогічних проблем материнства й дитинства з метою забезпечення їх повноцінної життєдіяльності у суспільстві.

Таким чином, аналіз наявних джерелознавчих матеріалів зумовив виокремлення напрямів що сприяли розвитку соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні у ХХ – початку ХХІ ст., а саме: здоров'язберагіючий (медичні, правові й соціальні аспекти), педагогічний, демографічний, релігійний. Тому, у статті дефініцією поняття «соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства» визначаємо як систему здоров'язберігаючого, педагогічного, демографічного та релігійного напрямів, що в комплексі сприятимуть вирішенню проблем материнства й дитинства в Україні.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання даної проблеми.

Список використаних джерел

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. Клас. руководитель, 2000. №3. С. 72.
2. Антонова Л. Психология и педагогика поддержки. Прикладная психология и психоаналіз, 2005. № 1. С. Антонова С. 20 – 21.
3. Бєліцька Є. П'ятнадцять років охорони материнства та дитинства на Україні. К., 1936. С. 19.
4. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000. С.32.
5. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторской педагогики к педагогике свободы; ред.-сост. А. Н. Тубельский, А. О. Зверев. М. : Изд-во МГУ, 2002. С. 26.
6. Гиндес Е. Я. Об охране материнства. Охрана материнства и младенчества. Петроград, 1916. № 1. С.57
7. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М. : Цитадель, 1982. Т. 3. С. 171.
8. Заверико Н. В. Компоненти системи соціально-педагогічної підтримки дитини. Теорія і практика підготовки соціальних педагогів та психологів у ВНЗ: досвід, проблеми та перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 17 – 19 травня 2007 р. Запоріжжя: ЗНУ. С. 29.
9. Закон України «Про охорону дитинства». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001. № 30. С. 142.
10. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки : учебно-метод. пособие. М. : МИРОС, 2000. С. 107.
11. Мичник З. О. Консультации и охрана младенчества. Сборник работ по охране материнства и младенчества, посвященный 25-тилетию Одесской «Капли Молока». Одесса: Издание инспектуры охраны материнства и детства, 1927. С. 53 – 54.
12. Одногулова И. Л. Социально-педагогическая поддержка студентов-сирот в условиях профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2005. С. 150.
13. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов. [Под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой]. М.: Рус. яз, 1988. С. 433.
14. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детства. Муниципальная система. М.: Нар. образование, 2002. С. 19.

15. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / І.В. Козубовська, І.І. Мигович, В.В. Сагарда та ін. [За заг.ред. І.В. Козубовської, І.І. Мигович]. Ужгород: УжНУ, Видавництво «Мистецька лінія», 2001. С. 98.
16. Расчетина С. А., Зайченко О. М. Социодидактика: История и теория социальной педагогики : монографія. Великий Новгород : НовГУ, 2003. С. 167.
17. Родителям о детях (справочник для родителей) [Под общей ред. А.Ф.Тура]. Ленинград: Медицина, 1975. С. 5.
18. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [авт.-сост. Л. В. Мардахаев]. М.: Изд. центр «Академия», 2002. С. 245.
19. Словник-довідник для соціальних педагогів і соціальних працівників. [За заг.ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової]. К.: УДЦССМ, 2000. С. 192
20. Соціальна педагогіка: теорія і технології [підручник /ред. І.Д. Звєрєва]. К.: Центр навчальної літератури, 2006. С. 125.
21. Соціальна політика. Словник: поняття, категорії, терміни. Львів: Дослідно-видавничий центр Наукового товариства ім.. Т.Шевченка /М.А.Бучин, М.П.Гетьманчук, І.П.Карий, З.Й.Куньч, Я.Б.Турчин, 2008. С.220.
22. Соціальна політика. Словник: поняття, категорії, терміни. Львів: Дослідно-видавничий центр Наукового товариства ім.Т.Шевченка /М.А.Бучин, М.П.Гетьманчук, І.П.Карий, З.Й.Куньч, Я.Б.Турчин, 2008. С.221.
23. Соціальна термінологія: Словник-довідник /М.П.Василенко, В.С.Васильченко, В.М.Галицький, П.В.Швець. К.: Знання України, 2007. С.127.
24. Соціально-педагогічний тезаурус. Житомир, 2006. С.88.
25. Соціяльно-правова охорона дитинства та її завдання: методичний лист. Х.: ДВУ, 1930. С. 8 – 9.
26. Тищенко О.М., Заборовський Г. І. Громадське здоров'я та охорона здоров'я : навчальний посібник для студентів факультету медичних сестер з вищою освітою. URL: URL: http://medu.pp.ua/zdravoohraneniya-sistemyi-organ/obschestvennoe-zdorove-zdravoohranenie.html.
27. Трубавіна І. М. Концепція соціально-педагогічної роботи з сім'єю // Теорія та практика підготовки соціальних педагогів та психологів у ВНЗ: досвід, проблеми та перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 17 – 19 травня 2007 р. Запоріжжя: ЗНУ. С. 94.
28. Федер Е. Что такое охрана материнства и младенчества. Москва: Государственное медицинское издательство, 1929. С. 7.
29. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна підтримка молодої сім'ї. Вісник Запорізького національного університету. Запоріжжя, 2009. № 2. С. 220.
30. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна підтримка молодої сім'ї. Вісник Запорізького національного університету. Запоріжжя, 2009. № 2. С. 219.
31. Янченко Т.В. Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту, в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. …канд. пед. наук : спец. 13.00.01. К., 2006. – 20 с.
32. Squire C. The Social Context of Birth. 2009. Radcliffe Medical PR, New York. P. 193

References

1. Anokhina T. V. Pedagogical support as a reality of modern education. Class. Head, 2000. No. 3. 72.
2. Antonova L. Psychology and pedagogy of support. Applied psychology and psychoanalysis, 2005. No. 1. S. Antonova, S. 20 – 21.
3. Belicka E. Fifteen years of maternity and childhood protection in Ukraine. K., 1936. P. 19.
4. Bondarevskaya EV Theory and practice of person-oriented education. Rostov-on-Don, 2000. p.22.
5. Gazman O. S. Non-Classical Education: From author's pedagogy to pedagogy of freedom; ed-sost. A. N. Tubelsky, A. A. Zverev. Moscow: Moscow State University, 2002. S. 26.
6. Guides E. Ya. On Maternity Protection. Maternity and infant protection. Petrograd, 1916. No. 1. p. 57
7. Dal V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language: in 4 volumes. M.: The Citadel, 1982. T. 3. P. 171.
8. Saveriko N.V. Components of the system of social and pedagogical support of the child. Theory and practice of training social educators and psychologists in higher educational institutions: experience, problems and perspectives: Materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference May 17-19, 2007 Zaporizhzhia: ZNU. P. 29
9. The Law of Ukraine "On the Protection of Childhood". Information from the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR), 2001. No. 30. P. 142.
10. Mikhailova N. N., Yusfin S. M. Pedagogy of support: educational method. allowance M.: Myros, 2000. P. 107.
11. Mychnik Z. O. Consultation and protection of infancy. Collected works on the protection of motherhood and infancy, dedicated to the 25th anniversary of the Odessa "Drops of Milk." Odessa: Publication of the Inspection of the Protection of Motherhood and Childhood, 1927. P. 53-54.
12. Onegulova I. L. Social-pedagogical support of orphans in conditions of professional training in high school: diss. ... Candidate ped Sciences: 13.00.01. Stavropol, 2005. P. 150.
13. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language: Oka. 57 000 words. [Ed. Corr. USSR Academy of Sciences N. Yu. Shvedova]. M .: Rus. Yaz, 1988. P. 433.
14. Oleferenko L. Ya. Social and pedagogical support of childhood. Municipal system. M .: Nar. education, 2002. C. 19.
15. Concept and terminology dictionary of social work / IV Kozubovskaya, I.I. Migovich, VV Sagard et al. [For zag.red. IV Kozubovskaya, I.I. Migovich]. Uzhhorod: UzhNU, Publishing House "Mystetska Liniya", 2001. P. 98.
16. Raschetina S.A., Zaychenko O.M. Sociodydactics: History and Theory of Social Pedagogy: Monograph. Veliky Novgorod: NovGU, 2003. P. 167.
17. Parents on children (reference book for parents) [Under the general ed. AFTura]. Leningrad: Medicine, 1975. S. 5.
18. Dictionary on social pedagogy: study. manual for a student. higher studying Institution [aut.-cons. L.V. Mardakhayev]. M .: Izd. Center "Akademiya", 2002. P. 245.
19. Dictionary for social pedagogues and social workers. [For zag.red. AI. Kapskaya, I.M. Pinchuk, SV Tolstoyhova]. K .: UDTSSSM, 2000. P. 192

20. Social pedagogy: theory and technology [textbook / ed. ID. Zverev]. K .: Center for Educational Literature, 2006. P. 125.
21. Social policy. Dictionary: concepts, categories, terms. Lviv: Research and Publishing Center of the T. Shevchenko Scientific Society / M. A. Buchin, M.P.Getymanchuk, I.P.Karry, Z.Y.Kun'ch, Y.B.Turchin, 2008. C.220 .
22. Social policy. Dictionary: concepts, categories, terms. Lviv: Research and Publishing Center of the T. Shevchenko Scientific Society / M.A. Buchin, M.P.Getymanchuk, I.P.Kary, Z.Y.Kunch, Y. B.Turchin, 2008. P.221.
23. Social terminology: Dictionary-directory / M.P.Vasilenko, V.S. Vasilchenko, V.M.Galytsky, P.V.Svets. K .: Knowledge of Ukraine, 2007. p.127.
24. Socio-pedagogical thesaurus. Zhytomyr, 2006. p.88.
25. Social and legal protection of childhood and its task: a methodological sheet. Kh. TUV, 1930. p. 8-9.
26. Tischenko O. M., Zaborovsky G. I. Public health and health: a manual for students of the faculty of medical nurses with higher education. URL: http://medu.pp.ua/zdravoohraneniya-sistemyi-organ/obschestvennoe-zdorove-zdravoohranenie.html.
27. Trubavina I.M. The Concept of Social-Pedagogical Work with the Family // The Theory and Practice of Preparing Social Teachers and Psychologists in Universities: Experience, Problems and Prospects: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference May 17-19, 2007 Zaporozhye: ZNU P. 94.
28. Feder E. What is the protection of motherhood and infancy. Moscow: State Medical Publishing House, 1929. p. 7.
29. Stefan L. A. Social-pedagogical support of a young family. Bulletin of the Zaporizhzhya National University. Zaporozhye, 2009. Number 2. S. 220.
30. Stefan L. A. Social-pedagogical support for a young family. Bulletin of the Zaporizhzhya National University. Zaporozhye, 2009. Number 2. S. 219.
31. Yanchenko T.V. Problems of social and pedagogical support of children in need of protection in Ukraine (second half of the nineteenth and early twentieth centuries): author's abstract. dis ... Candidate ped Sciences: special 13.00.01. K., 2006. – 20 s.
32. Squire C. The Social Context of Birth. 2009. Radcliffe Medical PR, New York. P. 193

Лякишева А. В. Социально-педагогическая поддержка материнства и детства: дефиниции понятий

Статья посвящена социально-педагогической поддержке материнства и детства, где представлены определения терминов «поддержка», «педагогическая поддержка», «социальная поддержка». Отмечается, что теоретико-методологические основы данной проблематики в настоящее время еще мало разработаны.

Ключевые слова: поддержка, педагогическая поддержка, социальная поддержка, поддержка материнства и детства, социально-педагогическая работа с семьей.

Lyakisheva A. V. Socio-pedagogical support of motherhood and childhood: definition of concepts

The article is devoted to social and pedagogical support of motherhood and childhood, where definitions of terms «support», «pedagogical support», «social support» are presented. It is noted that the theoretical and methodological foundations of this problematics are not yet developed at the present time.

Key words: support, pedagogical support, social support, support of motherhood and childhood, social and pedagogical work with the family.

УДК 378:371.134:316.444.5

Римма МАЙБОРОДА

викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв
e-mail: rimma.mayboroda@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОГО КАПІТАЛУ

У статті розглядається професійна мобільність викладача як складова соціального капіталу; систематизовано характеристичні ознаки мобільності педагога. Професійна мобільність викладача є умовою неперервності розвитку особистості, механізмом особистісної гнучкості та адаптації до змін в умовах професійного середовища та виступає як результат цілеспрямованого саморозвитку. Автор підкреслює, що під мобільністю викладача розуміється особистісна здатність адаптування до змін, що забезпечує стабільність розвитку фахівця та його активну професійну позицію. А необхідною передумовою професійної самореалізації фахівця як постійного професійного зростання через засвоєння нових знань і вдосконалення умінь і навичок професіонала, що прагне бути затребуваним і конкурентоспроможним на ринку праці, є сформованість його інтелектуальної мобільності.

Ключові слова: гнучкість; адаптація; професійна мобільність; освіта; особистість; педагог; професійне середовище.

У зв'язку з істотними змінами, що відбуваються в різних аспектах соціокультурного, політичного та духовного життя України, в умовах реформування економіки країни та виникнення ринку праці, глобалізації світової економіки, прискорення впровадження нових технологій, з'явилась необхідність змін у сфері вищої професійної освіти з метою підвищення конкурентоспроможності та мобільності майбутніх фахівців, різко зріс попит на кваліфікованих робітників, які б були спроможними швидко, без періоду адаптації та стажування, виконувати специфічні професійні завдання і були готовими до перенавчання, підвищення кваліфікації і, навіть, до зміни професії. Сьогодні якість підготовки фахівця визначається його готовністю до ефективної професійної діяльності, здатністю адаптуватися до швидко мінливих та невизначених умов сучасного світу, володінням професійними навичками, а також вмінням використовувати отримання знання при вирішенні професійних задач. Все це потребує нової структури, змісту, форм та видів професійної підготовки випускників вузів.

Нині перед навчальними закладами стоїть нагальна потреба в підготовці професійно мобільних фахівців, здатних до професійного саморозвитку, опанування та впровадження наукоємних й інформаційних технологій, конкурентноздатних на ринку праці. Таких фахівців може підготувати тільки професійно мобільний викладач.

Проблему професійної мобільності вивчали численні зарубіжні та вітчизняні науковці. Педагогічні аспекти формування професійної мобільності досліджували В. Андрєєв, Н. Василенко, О. Горанська, Т. Гордєєва, І. Зимня; педагогічні умови такого процесу вивчали Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Н. Латуша, Л. Сушенцева; вплив зовнішніх та внутрішніх чинників розглядали Л. Амірова, О. Любімова та ін. Але недостатнім є дослідження проблеми формування професійної мобільності викладача.

Тому **метою** статті ми обрали визначення сутності професійної мобільності викладача як складової соціального капіталу.

Виникнення педагогічної категорії «професійна мобільність» сталося завдяки зовнішнім та внутрішнім причинам. До зовнішніх причин відносяться зміни, що стосуються життєдіяльності людини (глобальні та індивідуальні). Глобальні зміни пов'язані з реструктуризацією української економіки, в той час як індивідуальні зміни залежать від зміни професії чи робочого.

Внутрішні причини розглядаються у сфері індивідуальної спрямованості особистості. Перш за все, слід звернути увагу на мотивацію успіху (вдосконалення професійних умінь та навичок, саморозвиток, кар'єрний ріст), а по-друге, – на професійне самовизначення, тобто на перехід до професії, що значно відрізняється за профілем від отриманої раніше професійної освіти [4].

Готовність до прояву професійної мобільності включає, на думку О. Нікітіної, діяльнісний та суб'єктивний критерії. Діяльнісний критерій характеризується відкритістю до змін; здатністю до ціле полягання, планування дій, проектування особистого професійного розвитку та досягнення професійно значущих компетенцій при рішенні професійних задач; вмінням знаходити оптимальні виходи

із складної ситуації та аргументувати варіант вибору рішення, якістю обґрунтованих явищ професійної діяльності; активним самопроявом у типічних та спеціально змодельованих умовах; свідомістю, широтою, інтенсивністю, стабільністю спрямованості (соціальною, професійною, особистісною) на досягнення високих результатів діяльності. Суб'єктивний критерій характеризується рефлексивним показником (вміння оцінити ситуацію, що склалась, та оцінити свої можливості), спрямованістю на подолання складної ситуації (потреби, мотиви, світогляд, цілі), вольовими рисами (рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність), необхідністю у суб'єкт – суб'єктній взаємодії у процесі професійного становлення [2].

У Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні обґрунтовано положення щодо педагогічної та професійної майстерності, професійної культури, а також професійних, особистісних та індивідуально-психологічних якостей педагогів професійного навчання. Усе це передбачає комплексну — особистісну, професійну та психологічну готовність до оволодіння сучасними інноваційними методиками і технологіями сучасного виробництва і професійної підготовки майбутніх фахівців, здатність творчо їх застосовувати та впроваджувати у навчальний процес.

Проаналізувавши сучасні наукові джерела з даної тематики, слід зазначити, що структура професійно-педагогічної мобільності містить наступні складові:

- *активність (*готовність до діяльності, освоєння нових форм і видів діяльності (Л. А. Амірова, З. А. Багішаєв, Л. В. Горюнова, Б. М. Ігошев));
- *адаптивність* (здатність пристосовуватися до мінливих умов діяльності, готовність змінити своє життя і діяльність, основа професійно-педагогічної гнучкості (Л. А. Амірова, З. А. Багішаєв, Б. М. Ігошев));
- *відкритість (*схильність до нового, невідомого, відмова від стереотипів (Б. М. Ігошев, М. В. Пазюкова));
- *комунікативність (* здатність і готовність встановлювати нові зв'язки і контакти з суб'єктами освітньої діяльності (Б. М. Ігошев));
- *креативність* (творче ставлення до середовища і власної діяльності, (Л. А. Амірова, З. А. Багішаєв, Б. М. Игошев));
- *компетентність* (здатність гнучко орієнтуватися в професії, готовність до продовження навчання, самонавчання, саморозвитку, самоосвіти (Л. А. Амірова, З. А. Багішаєв, Л. В. Горюнова)).

Отже, професійно-педагогічна мобільність розуміється як динамічна характеристика особистості, що виражається в здатності успішно адаптуватися до умов, що змінюються, професійно-педагогічних умов, готовності здійснювати саморозвиток і самореалізацію в професійно-педагогічній діяльності.

Таким чином, під мобільністю викладача ми розуміємо особистісну здатність адаптування до змін, що забезпечує стабільність розвитку фахівця та активну професійну позицію. Слід зазначити, що чим внутрішньо мобільнішим є педагог, тим краще він буде орієнтуватися у будь-якій ситуації, тим швидше він буде реалізуватися в суспільстві та професійній кар'єрі, тим різноманітнішою може бути його педагогічна діяльність.

Проаналізувавши наукові підходи сучасних дослідників щодо даної проблеми, слід зазначити, що мобільність викладача

- визначається соціальними та особистісними чинниками;
- виступає як результат цілеспрямованого саморозвитку;
- є механізмом особистісної гнучкості та адаптації до змін в умовах професійного середовища;
- є умовою неперервності розвитку особистості [3].

Проблема розвитку мобільності фахівця, який має бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, стосується у першу чергу викладача, так як він розглядається в якості специфічного джерела, наставника, керівника, фасилітатора з питань формування та розвитку мобільної особистості сучасного студента. Таким чином, аналізуючи характерні ознаки мобільності викладача, слід виділити наступні:

- властивості і якості особистості, а саме відкритість, гнучкість, оперативність, адаптивність, комунікативність, рефлексивність;
- уміння самоконтролю, саморегуляції, самооцінювання, цілепокладання, проектування, управління;
- здібності, такі як конструктивність у спільній взаємодії, мисленні, проектуванні необхідних змін розвитку педагогічної ситуації, в мікросоціумі [1].

Слід зазначити, що у найскладніші умови потрапляють, наприклад, викладачі іноземних мов технічних ВНЗ, оскільки крім іноземної мови, якою досконало володіють за базовою освітою, мають викладати дисципліни «іноземна мова за професійним спрямуванням», «іноземна мова професійного спілкування» та інші спецкурси, вести факультативи за фахом студентів найрізноманітніших технічних напрямів. Безумовно, це вимагає від викладача іноземних мов опанування певни-

ми спеціальними знаннями за фахом студентів: про компоненти і будову технічних приладів і пристроїв, принципи їхньої роботи, новітні досягнення науки і техніки тощо, адже базовий вищий навчальний заклад готує викладача іноземних мов не для певної конкретної галузі, а такого собі «універсального фахівця», який має самоудосконалюватися, аби працювати у тому чи іншому місці: у школі, педагогічному, медичному, технічному ВНЗ тощо, тобто такого, який має бути професійно й інтелектуально мобільним.

Іншим прикладом може бути викладач спеціальних дисциплін, який закінчив базовий вищий навчальний заклад десять років тому і його галузеві знання для сучасного технічного ВНЗ, що готує нове покоління фахівців, вже застаріли. Він теж має бути готовим і вміти отримувати необхідні знання, коли у них виникає потреба, йти у ногу з часом, аби бути затребуваним на ринку праці. Такий фахівець має постійно оволодівати новими методами і технологіями, аби зберігати свою професійну компетентність. Останнє стає можливим завдяки сформованості його інтелектуальної мобільності.

Викладач ВНЗ повинен одночасно бути: викладачем (передавати знання, стимулювати активність студентів, формувати навички та вміння); вихователем (здійснювати всебічний розвиток особистості студента, формувати професійні й психологічні якості); ученим (здійснювати наукові пошуки в галузі дисципліни, яку викладає); менеджером (організовувати аудиторні заняття, стимулювати й контролювати самостійну роботу студентів); експертом і консультантом (допомагати студенту орієнтуватися у світі наукової інформації) [5].

З огляду цього, викладач повинен вміти швидко переключатися з одного виду діяльності на інший. Зауважимо, що навіть в межах одного виду діяльності викладач повинен швидко перелаштовуватися і адаптуватися. Таким чином, на теперішній час, важливого значення набуває розвиток професійної мобільності викладача.

Отже, поняття «мобільність викладача» визначається як адаптивна здатність, що сприяє професійному розвитку та активності фахівця в практичній діяльності при вирішенні навчальних завдань. Вважаємо, що здатність відмовитися від стереотипів, готовність до діяльності, взаємодії, перетворення, до творчого осмислення дійсності, критичність мислення, мотивація до самоосвіти є визначальними вимогами до особистості сучасного педагога. Таким чином, мобільність як педагогічна категорія виражає ідею поступальних змін відповідно освітніх потреб та умов освітнього середовища. Однак, проблема розвитку мобільності викладача потребує ґрунтовного дослідження, що зумовлюється низкою чинників до яких належать: зміни, що відбулися у змісті професійної діяльності та зумовлені процесами глобалізації, інтеграції; швидке оновлення інформаційно-комунікаційних технологій та функціональних можливостей сучасних комп'ютерних засобів; потреба суспільства у фахівцях, здатних бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Визначивши процес професійної самореалізації викладача ВНЗ як певний спосіб життєдіяльності людини, що виражає процес набуття нею необхідних фахових компетенцій та якостей у міру виникнення потреби в них, ми з'ясували, що необхідною передумовою професійної самореалізації фахівця як постійного професійного зростання через засвоєння нових знань і вдосконалення умінь і навичок професіонала, що прагне бути затребуваним і конкурентоспроможним на ринку праці, відчуваючи у цьому сенс життя, є сформованість його інтелектуальної мобільності. Недослідженість даної проблеми вказує на перспективний напрям наукових розвідок. Зокрема, до напрямів подальших наукових досліджень ми вважаємо за доцільне віднести визначення структури інтелектуальної мобільності викладача технічного ВНЗ, критеріїв та показників її сформованості.

Список використанних джерел

1. Егорова, Г. И. Интеллектуализация профессиональной подготовки специалиста технического вуза: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.И. Егорова. – Санкт-Петербург, 2005. – 407 с.
2. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Никитина Елена Александровна. — Иркутск, 2007. — 199 с.
3. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / Лілія Леонідівна Сушенцева; за ред. Н. Г. Ничкало; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 439 с.
4. Фамілярська Л. Л. Мобільність як перспективна складова освітнього процесу [Електронний ресурс] / Лариса Леонідівна Фамілярська. // Інформаційні технології і засоби навчання, № 41, вип. 3. – 2014. – Режим доступу: http://goo.gl/hIfp2a
5. Хорєв І. Теоретичні проблеми дослідження наукових засад професійної мобільності викладача вищої школи / І. Хорєв // Вісник Львівського університету. – 2009. – Вип. 25. – С. 242-249. – Режим доступу: http://lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_3/29_khorev.pdf.

References

1. Yegorova, G. I. Intellektualizatsiya professional'noy podgotovki spetsialista tekhnicheskogo vuza: dis. ... d-ra ped. Nauk: 13.00.08/ G.I.Yegorova. – Sankt-Peterburg, 2005. – 407 s.
2. Nikitina Ye. A. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya professional'noy mobil'nosti budushchego pedagoga: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01/Nikitina Yelena Alexandrovna. – Irkutsk, 2007. – 199 s.
3. Sushntseva L. L. Formuvannya profesiynoyi mobil'nosti maybutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiyno-tehnichnykh navchal'nykh zakladakh: teoriya i praktyka: monohraphia/ Liliya Leonidovna Sushentseva; za red. N.H.Nychkalo; Institut profesiyno-tekhnichnoyi osvity NAPN Ukrayiny. – Kryvyy Rih: Vydavnychyi dim, 2011. – 439 s.
4. Familyars'ka L.L. Mobil'nist' yak perspectyvna skladova osvitn'oho protsesu [Electronic resourse]/ Larisa Leonidivna Familyars'ka//Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchnnya, № 41, vyp. 3. – 2014. – Rezhym dostupu: http://goo.gl/hIfp2a
5. Khoryev I. Teoretychni problemy doslidzhennya naukovykh zasad profesiynoyi mobil'nosti vykladacha vyshchoyi shkoly/I.Khoryev//Visnyk L'vivs'koho universytetu. – 2009. – Vyp.25. – S.242-249. – Rezhym dostupu: http://lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_3/29_khorev.pdf

Майборода Р. В. Профессиональная мобильность преподавателя как составляющая соціального капитала

В статье рассматривается профессиональная мобильность преподавателя как составляющая социального капитала; систематизированы характерные признаки мобильности педагога. Профессиональная мобильность преподавателя является условием непрерывности развития личности, механизмом личностной гибкости и адаптации к изменениям в условиях профессиональной среды и выступает как результат целенаправленного саморазвития. Автор подчеркивает, что под мобильностью преподавателя понимается личностная способность адаптации к изменениям, что обеспечивает стабильность развития специалиста и его активную профессиональную позицию. А необходимым условием профессиональной самореализации специалиста как показателя постоянного профессионального роста через усвоение новых знаний и совершенствование умений и навыков профессионала, который стремится быть востребованным и конкурентоспособным на рынке труда, является сформированность его интеллектуальной мобильности.

Ключевые слова: гибкость; адаптация; профессиональная мобильность; образование; личность; педагог; профессиональную среду.

Mayboroda R. Professional mobility of a teacher as a component of social capital

The article deals with the professional mobility of a teacher as a component of a social capital. The characteristic features of the teacher's mobility are systematized. The professional mobility of a teacher is a condition for the continuity of the personality development, a mechanism of a personal flexibility and adaptation to the changes in the professional environment and it acts as a result of the purposeful self-development. The author emphasizes that the mobility of a teacher is understood as the personal ability to adapt himself or herself to the changes, that ensures the stability of a specialist's development and his or her active professional position. A necessary condition for the professional self-realization of a specialist as an indicator of constant professional growth through the assimilation of a new knowledge and the improvement of the skills of a professional who aspires to be in demand and competitive on the labor market is the formation of his intellectual mobility.

Consequently, the concept of "teacher mobility" is defined as an adaptive ability that promotes the professional development and activity of a specialist in the practical work of solving educational tasks. The author believes that the ability to abandon stereotypes, readiness for action, interaction, transformation, to creative reflection of the reality, critical thinking, and motivation to self-education are the determining requirements for the personality of a modern educator. Thus, mobility as a pedagogical category expresses the idea of a translational change, in accordance with educational needs and educational environment. However, the problem of the development of a teacher mobility requires a thorough study, due to a number of factors which include: changes that have occurred in the content of professional activity and due to the processes of globalization, integration; rapid updating of information and communication technologies and functional capabilities of modern computer facilities; the need for a society of professionals capable of being competitive on the labour market.

Key words: flexibility; adaptation; professional mobility; education; personality; the teacher; professional environment.

УДК 373.67

Юлія МАЛЕЖИК

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна

e-mail: 28julimal@gmail.com

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Проаналізовано основні тенденції розвитку навчально-методичного забезпечення предмету «Образотворче мистецтво» в загальноосвітніх школах України у другій половині ХХ століття. Виокремлено етапи історії розвитку викладання «Образотворчого мистецтва» в загальноосвітніх школах України, що зумовили необхідність конструктивного підходу до вивчення та вирішення проблем розвитку навчального предмета в навчально-методичному забезпеченні.З'ясовано також, що впровадження навчальних підручників та посібників з образотворчого мистецтва відбувалося занадто повільно й не набуло значного поширення на території колишнього Союзу, зокрема в Україні.

Узагальнено провідні ідеї та напрямки роботи навчально-методичної літератури, які створюють цілісну картину історії розвитку мистецької освіти у галузі образотворчого мистецтва для загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: мистецька освіта, образотворче мистецтво, друга половина ХХ століття, навчально-методичне забезпечення, підручник, навчальний посібник, методичні рекомендації.

Вивчення специфіки навчально-методичного забезпечення предмету «Образотворче мистецтво» в загальноосвітніх школах України, в історичному контексті, а саме, другої половини ХХ ст., потребує визначення пріоритетних завдань з методики його викладання у визначений період.

Аналіз підручників та навчальних посібників, методичних рекомендацій з образотворчого мистецтва, затверджених для навчання в загальноосвітніх школах зазначеного періоду, створюють чітке уявлення про специфіку навчально-методичного забезпечення з предмету в історії розвитку мистецької освіти.

У підручниках, складених на основі навчальних програм, розкривається основний зміст освіти. За результатами аналізу навчальної літератури, яку використовували у другій половині ХХ ст. в середніх школах, можна виявити не лише специфіку мети й завдань, а й сутність та методику навчально-виховного процесу загалом. Важливість створення якісних навчальних підручників та методичних посібників з образотворчого мистецтва як засобу навчання й виховання, а також одного з визначальних чинників повноцінного функціонування середніх навчальних закладів глибоко усвідомлювали художники, художники-педагоги, педагоги-мистецтвознавці, науковці й діячі культури зазначеного періоду.

Проблема вивчення навчально-методичного забезпечення загальноосвітніх шкіл України у різні рокові періоди було розглянуто багатьма дослідниками у галузі історії педагогіки, методики та теорії викладання предмета: Є. Антоновичем, Г. Бєдою, І. Глинською, М. Кириченко, С. Коновець, В. Кузіним,Б. Неменським, М. Ростовцевим, М. Солом'яним, М. Фоміною,Є. Шороховим, Б. Юсовим. Однак узагальнення та дослідження визначеного історичного періоду не було проаналізовано й потребує більш чіткого дослідження.

Підручники та посібники з проблем мистецької освіти і виховання науковців і практиків минулого є потужним підґрунтям для формування методологічної бази образотворчого мистецтва в майбутньому.

Аналіз й узагальнення специфіки навчально-методичного забезпечення з образотворчого мистецтва в загальноосвітніх школах України згідно встановленої періодизації другої половини ХХ ст. Визначення пріоритетних завдань з методики його викладання у визначений період.

З методики викладання предмету відомо, що основним орієнтиром на вивчення навчальної програми з предмету є підручник. Однак, як правило, матеріал підручника необхідно доповнювати додатковою інформацією, оскільки його зміст надто конспективний і знання, отримані учнями тільки з нього, будуть дещо обмеженими, тому, крім підручника, використовують додатковий матеріал, зокрема навчальні посібники. Для зручності, пропонуємо, виокремити етапи для більш

чіткого уявлення історичного розвитку предмету другої половини ХХ ст.

Перший етап (1949–1959 рр.). На початку 1940-х рр. вітчизняна школа малюнку міцно набуває рис реалістичного мистецтва, що обумовлено політичним та соціально-економічним становищем у країні; стверджуються «правильні» принципи й методи навчання образотворчого мистецта. З цього виникає потреба у розробленні більш глибокого наукового забезпечення процесу навчання образотворчого мистецтва, тому лише наприкінці 50-тих рр. ХХ ст., виникла ідея створення спеціальних підручників. Однак, підручники, які діяли на території України в 1950-х рр. ХХ ст., переважно належали російським авторам.

Аналіз навчально-методичного забезпечення предмету дає цілісне уявлення про основні напрямки роботи з предмету. На нашу думку, досить цінними є методичні рекомендації науковців виокремленого періоду, саме вони поглиблювали й уточнювали основні положення з предмету та надавали більшої конкретики та авторського бачення сформованої на той період методики. Наприклад, у методичних рекомендаціях «К вопросу о методах обучениярисованию в начальнойшколе» (1953), Г. Лабунської, специфіку навчання молодших школярів розглянуто в тісному взаємозв'язку із закономірностями їхнього психічного розвитку [9]. Автор, спираючись на роботи з вітчизняної психології (Б. Ананьєв, Б. Теплов), уперше у своїх посібниках порушила питання про потребу послідовного і систематичного формування знань і вмінь у взаємозв'язку з розвитком здібностей до образотворчої діяльності. У класифікації відповідних здібностей, знань і вмінь, Г. Лабунська передбачає два основні, на її погляд, види діяльності, що забезпечують процес малювання: формування зорової уяви; її відтворення.

Цінним для вчителя образотворчого мистецтва у зазначених рекомендаціях є те, що автор рекомендує вправи для зорового сприйняття, які розвивають спостережливість, зорову пам'ять, здатність до точного визначення просторових співвідношень, тонкого розрізнення форми і кольорів, до порівняння. Як бачимо, виховання й навчання засобами образотворчого мистецтва розглянуто як єдиний системний процес, до якого залучено всі психолого-педагогічні аспекти.

Згодом, для впорядкування методичної роботи в школах і ліквідації різноманіття методів викладання виникла ідея створення спеціальних підручників з образотворчого мистецтва. Лише в 1957–1958 рр. було надруковано невеликим накладом (10 тис. прим.) перші пробні підручники з образотворчого мистецтва для 1 і 2 класів, розроблені М. Ростовцевим [13]. У підручниках М. Ростовцева провідним завданням була зазначена цінність мистецтва, яке допомагає людині глибше пізнати навколишню дійсність, яскравіше відчувати і більше помічати, тобто учений, розглядає мистецтво як особливу форму пізнання та виховання [13, 3].

Аналіз підручників М. Ростовцева, дає уявлення про основні напрями роботи з методики образотворчого мистецтва. Автор наголошував на потребі привчати дітей до малювання з натури, з перших кроків; не змушувати їх абстрактно малювати прямі, криві й інші лінії. М. Ростовцев пропонував зображувати пряму з натури: чи дротовий стрижень, чи натягнутий шнур. Потім рекомендувалося малювати з натури дротові фігури. На нашу думку, малюючи з натури такі моделі, учні легко досягали подібності (відповідності між натурою й зображенням), що полегшувало їм роботу, але було досить примітивним.

Поряд із підручником, в цей період, з'являється навчальний посібник для вчителів «Методика преподавания рисования в 1 и 2 класах», під редакцією М. Ростовцева [12]. На думку вченого, малювання розвиває й збагачує дитину, а тому в школі його потрібно розглядати не як другорядний, а як загальноосвітній предмет, який має самостійну педагогічну цінність. Автор посібника вважає, що завданням викладання образотворчого мистецтва в школі є також навчання дітей основних прийомів роботи.

У цілому, розглянутий нами етап характеризувався спрямуванням на методику навчання предметного або конструктивного малювання, що сприяло теоретичній грамотності учнів, однак не враховувало їхньої творчої спрямованості. Аналіз розглянутих підручників та посібників дозволяє стверджувати, що в їх основу покладено ідею П. Чистякова.

Розглянемо найцінніші і найхарактерніші підручники та навчальні посібники з образотворчого мистецтва для загальноосвітньої школи *другого етапу (1960–1979 рр.)*, який характеризується появою значної кількості різноманітних навчально-методичних розробок з предмету.

З'являються посібники та методичні рекомендації українських авторів, що є цінним у специфіці викладання предмету з його національним колоритом. Наприклад, у навчальному посібнику українського автора В. Проців «Образотворче мистецтво. Перший клас» (1971), автор пропонує допомогти учням пізнати світ прекрасного і навчити передавати свої думки малюнком – лініями, формами і кольорами українського декоративного мистецтва [10]. Кожну тему посібника заплановано на один

урок, проте деякі з них охоплюють матеріал, який учитель не завжди може повністю розкрити на одному уроці. Зауважимо, що водночас автор рекомендує на уроках тематичного і ілюстративного малювання не давати учням готового малюнка, а опиратися більше на творчу уяву та фантазію школяра.

У 1970-х рр. на Україні з'явилася також низка так званих альбомів для учнів з образотворчого мистецтва, які виконували функцію навчального посібника та давали їм змогу систематично і наочно вивчати основи образотворчої грамоти. Так, одним з авторів цих видань була Л. Стебловська, яка разом з видавництвом «Радянська школа» видала декілька альбомів для учнів початкових класів під назвою «Учитесь рисовать. Альбом для учеников 1 класса» та відповідно для 2 класу, надрукованих в 1974–1975 рр. [13]. Аналіз цих альбомів дає підстави стверджувати, що вони наповнені багатим наочним матеріалом, який ознайомлює учнів з основними техніками та видами образотворчого мистецтва, зокрема з новими, ще не відомими для учнів молодшої школи, наприклад, малювання тушшю, моделювання та конструювання.

Посібник В. Колокольникова «Изобразительное искусство в школе» (1975), розроблений для учителів, загалом віддзеркалює особливості розвитку художньої творчості школярів, рекомендує вчителеві виокремлювати в образотворчій діяльності репродуктивний і творчий аспект. Автор називає перший з них «образотворчою грамотою», однак зазначає, що той та інший залежать від розвитку здібностей. При цьому наголошує на виробленні вмінь і навичок грамотного використання засобів образотворчого мистецтва [4, 11].

Вітчизняний науковець М. Кириченко в методичному посібнику «Уроки образотворчого мистецтва в 3 класі: Посібник для вчителів» (1976) подає низку методичних рекомендацій щодо реалізації навчальних завдань, які ставить програма образотворчого мистецтва для 3 класу [6]. Зокрема посібник пропонує низку методів і прийомів проведення занять з образотворчого мистецтва, їх обладнання, додає рекомендації щодо застосування художніх матеріалів під час виконання різних завдань.

Досить повно й унаочнено у посібнику представлено вправи та завдання щодо розвитку навичок правильного, геометричного зображення предметів, орнаментики різних стилістичних напрямів, уміння поєднувати та використовувати кольори в малюнку [6, 40].

Заслуговує на увагу методичний посібник для вчителів І. Глинської «Образотворче мистецтво. Методика навчання в 1–3 класах» (1978), який розраховано на ознайомлення вчителів з методикою викладання образотворчого мистецтва в початковій школі [3]. У методичному посібнику подано нові, на той час ефективні прийоми роботи, що сприяли, на думку автора, підвищенню рівня художньої освіти вчителя. Також посібник ознайомлював з позитивним досвідом роботи кращих учителів образотворчого мистецтва, що давало змогу вчителю зробити висновки та сформувати власну методику на основі набутого досвіду колег.

Такі фронтальні позиції віддзеркалені в навчальних і методичних посібниках, звичайно мають право на існування, проте, як відомо, продуктивним навчання може бути лише у випадку розумного поєднання творчості та теорії. Творчі прагнення без теоретичного підґрунтя можуть спричинити хаотичні, а іноді й непередбачувані результати у формуванні й вихованні особистості.

У методичних рекомендаціях «Методика преподавания изобразительного искусства в 1–3 классах» (1979), В. Кузін спробував детально викласти програмний зміст, пов'язаний з навчанням школярів засобам образотворчого мистецтва [8]. Основний акцент він робить на техніці зображення та на конкретних прикладах розкриває форми й методи роботи із школярами на уроках образотворчого мистецтва, підкреслюючи на основному завданні вчителя не лише навчити малювати, а й розвивати їхні творчі здібності, розширюючи кругозір, формувати естетичний смак.

Отже, цей етап у методиці навчання образотворчому мистецтву відзначено посиленою увагою до розвитку творчості та естетичних смаків у школярів, хоча і не позбавлений значною увагою до політично-ідеологічного спрямування країни у зазначений період розвитку мистецької освіти в загальноосвітній школі.

Третій етап (1980–1990 рр.), також характеризується значною кількістю навчальних посібників. Розглянемо найбільш важливі з них.

Навчально-методичний посібник українського художника-педагога С. Бучинського «Основи грамоти з образотворчого мистецтва», що вийшов у 1981 р., розраховано для вчителів образотворчого мистецтва та студентів педагогічних інститутів [1]. Автор ставив за мету – допомогти вчителям у проведенні уроків образотворчого мистецтва, зокрема в організації навчально-виховної роботи під час вивчення основних розділів програми – живопису, графіки, народного декоративно-прикладного мистецтва тощо. На нашу думку, цікавим, є використання автором різних форм навчально-виховної роботи, зокрема міжпредметних зв'язків на уроках, позакласної роботи,

а також ролі самого вчителя в навчально-виховному процесі. Посібник детально ознайомлює вчителя з усіма видами і техніками образотворчого мистецтва методично та наочно, що має слугувати неабиякою допомогою в підготовці вчителя до уроку.

Водночас в 1981 р. було видано навчальний посібник В. Проців «Уроки образотворчого мистецтва в 2 класі: Посібник для вчителів», у якому розроблено структуру кожного уроку, визначено найдоцільніші форми і методи їх проведення [10]. Заслуговує на увагу те, що в ньому чітко реалізовано комплексний підхід до навчально-виховного процесу, вдало поєднано завдання ідейно-політичного, морально-естетичного і трудового виховання. В посібнику широко використано різноманітні художні техніки образотворчого мистецтва, якийбуло розраховано на вчителів образотворчого мистецтва, учнів педучилищ, студентів педінститутів.

На нашу думку, одним з ґрунтовних та методично розроблених на етап 1980-х рр., був навчальний посібник для студентів педагогічних училищ, вітчизняного автора В. Кузіна «Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах» (1984) [7]. Уважаємо, що саме цей посібник забезпечував систематичність та послідовність знань з навчального курсу «Образотворче мистецтво та методика його викладання у початкових класах». Це засвідчує матеріал, системно викладений у 6 главах посібника. Наприклад, в окремому розділі посібника викладено специфіку навчання майбутніх учителів основам методики викладання образотворчого мистецтва в початковій школі. Водночас автор зазначає, що саме система підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва початкових класів має недоліки, одним з яких є відсутність навчальної та навчально-методичної літератури з цієї дисципліни для учнів та педагогів педагогічних училищ [7, 8].

Лише в 1990 р. в Україні з'явився перший розроблений В. Вільчинським підручник з образотворчого мистецтва для учнів молодшої школи «Образотворче мистецтво. Підручник для 1–2 класів», затверджений Міністерством народної освіти УРСР [2]. Аналіз підручника, дає уявлення про те, що він повністю відповідає поставленим цілям, та завданням сформульованим програмою з образотворчого мистецтва; пропонує багатий ілюстративно-методичний матеріал, цілком адаптований для учнів молодших класів; має п'ять розділів, зазначених програмою 1990 р., а саме: «Живопис», «Графіка», «Ліплення», «Аплікація» та новий вид діяльності – «Конструювання». У кожному розділі матеріал згруповано за принципом послідовності та наступності у викладенні знань. Завдання подано за принципом «від простого до складного». Автор підручника також пропонує учням застосування різних технік і матеріалів для розв'язання основного завдання уроку, що, на нашу думку, сприяло творчому розвитку особистості школяра.

З огляду на це вважаємо, що погляди, подані в розглянутих посібниках та підручниках щодо поєднання самостійності та обмеженої координованості на уроках образотворчого мистецтва, згодом можуть дати бажаний результат.

Характеризуючи *четвертий етап (1991–2000 рр.)*, слід наголосити, що з отриманням Україною незалежності та суверенітету, в країні відбувалися значні зміни та стрімкий розвиток національної, традиційної для українського народу культури, естетики, освіти, мистецької освіти зокрема засобами образотворчого мистецтва.

Слід згадати підручник з образотворчого мистецтва М. Кириченко «Изобразительное искусство. Учебник для 3 класса четырехлетней и 2 класса трехлетней начальной школы», виданий та затверджений Міністерством народної освіти України в 1992 р. [5]. На нашу думку, зазначений підручник М. Кириченко, найбільш повний і змістовний у викладенні матеріалу, в ньому враховано особливості вивчення українського декоративно-прикладного мистецтва, яке посідає одне із значних місць за обсягом годин і тем, запропонованих навчальною програмою та власне підручником з образотворчого мистецтва. Наприклад, М. Кириченко пропонує ознайомлення школярів з різними видами декоративно-прикладного мистецтва, а саме: з декоративним розписом (пропонуючи школярам підготовчі вправи); з різними видами української народної іграшки. Автор закріплює ілюстративний матеріал теоретично-методичними роз'ясненнями, адаптованими для школярів відповідного віку. Слід наголосити на зручності побудови підручника, яка полягає в тому, що теми постійно змінюються за видами художньої роботи. На нашу думку, це є позитивним та методично правильним моментом.

Також, відомі українські педагоги-науковці: Є. Антонович, Р. Захарчук-Чугай, М. Станкевич,працювали не лише над створенням підручників та навчальних посібників для загальноосвітніх шкіл у галузі художньої освіти та образотворчого мистецтва зокрема, а й розробляли посібники для студентів педагогічних інститутів. Протягом останнього десятиліття ХХ ст. учені-педагоги опублікували низку навчально-методичних посібників для вчителів і студентів (Є. Антонович, М. Кириченко, О. Ковальов, С. Коновець,

Г. Полякова, С. Трач, Б. Неменський), в яких викладено основні дидактичні положення методики викладання образотворчого мистецтва; методику навчання малюнку, живопису, народного й декоративно-прикладного мистецтва та дизайну в школі.

Отже, слід узагальнити, що значна кількість навчальних посібників та рекомендацій з образотворчого мистецтва з'являється протягом останніх десятиліть ХХ ст., які здебільшого було спрямовано на національний компонент у вирішені завдань з предмету, що є позитивним чинником у підготовці як майбутнього фахівця, викладача образотворчого мистецтва, так і учня.

Аналіз основного навчально-методичного забезпечення з образотворчого мистецтва в загальноосвітніх школах України другої половини ХХ ст. дозволяють узагальнити основні положення, розглянуті в статті. Так, *перший етап* (*1949–1959 рр.)* – характеризувався спрямуванням на методику навчання предметного або конструктивного малювання, що сприяло теоретичній грамотності учнів, однак не враховувало їхньої творчої спрямованості. *Другий етап (1960–1979 рр.)* у навчально-методичному забезпеченні з образотворчого мистецтва, позначився посиленою увагою до розвитку творчості та естетичних смаків у школярів, хоча і не позбавлений значною увагою до політично-ідеологічного спрямування країни. На *третьому етапі (1980–1990 рр.)* погляди, подані в посібниках та підручниках були спрямовані на розвиток поєднання самостійності та обмеженої координованості на уроках образотворчого мистецтва, які згодом надали бажаний результат. *На четвертому етапі (1991–2000 рр.),* з отриманням Україною незалежності та суверенітету, в країні відбувалися значні зміни та стрімкий розвиток національної, традиційної для українського народу культури, естетики, освіти, мистецької освіти зокрема засобами образотворчого мистецтва, що безпосередньо відобразилося на матеріалі навчальних підручників, посібників, рекомендацій.

У цілому, навчальні підручники та навчальні посібники, авторами яких є науковці та практики в галузі мистецької освіти і виховання другої половини ХХ ст., є потужним підґрунтям для формування методологічної бази образотворчого мистецтва в майбутньому. Ці положення планується покласти в основу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва та школярів на уроках загальноосвітньої школи при розробленні підручників, посібників, методичних рекомендацій з образотворчого мистецтва на сучасному етапі розвитку.

Список використаних джерел

1. Бучинський С. Л. Основи грамоти з образотворчого мистецтва / С. Л. Бучинський. – К. : Рад. школа, 1981. – 120 с.
2. Вільчинський В. М. Образотворче мистецтво: Підручник для 1–2 кл. чотирирічної початкової школи / В. М. Вільчинський. – К. : Рад. школа, 1990. – 127 с.
3. Глинская И. П. Изобразительное искусство: Методика обучения в 1–3 классах / И. П. Глинская. – К. : Рад. школа, 1978. – 109 с.
4. Изобразительное искусство в школе [Текст] : рисование, декоративная работа, графика / под ред. В. В. Колокольникова, [Ин-тхудож. воспитания Акад. пед. наук СССР] ; авт. В. Н. Ветров, В. В. Колокольников, Н. А. Кржимовская [и др.]. – М. : Педагогика, 1975. – 94 с.
5. Кириченко М. А. Образотворче мистецтво [Текст] : підручник для 3 класу чотирирічної і 2 класу трирічної початкової школи / М. А. Кириченко. – К. : Радянська школа, 1992. – 128 с.
6. Кириченко М. А. Уроки образотворчого мистецтва в 3 класі [Текст] : посібник для вчителя / М. А. Кириченко. – К. : Радянська школа, 1976. – 39 с.
7. Кузин В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальних классах: учебное пособие [для учащихся пед. уч-щ по спец. № 2001 «Преподавание в начальних класах общеобразовательных школ»] / В. С. Кузин. – М. : Просвещение, 1984. – 319 с.
8. Кузин В. С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1–3 классах / В. С. Кузин. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.
9. Лабунская Г. В. К вопросу о методах обучения рисованию в начальной школе / Г. В. Лабунская, Е. Е. Рожкова, Г. Н. Назаревская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 113 с.
10. Проців В. І. Образотворче мистецтво. Перший клас / В. І. Проців. – К. : Рад. школа, 1971. – 95 с., іл.
11. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: [Учеб. для студ. худграф. пед. институтов] / Н. Н. Ростовцев. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М. : Просвещение, 1980. – 239 с.
12. Ростовцев Н. Н. Рисование 1 – 4 классы. Учебник / Н. Н. Ростовцев – М. : Учпедгиз, 1957.
13. Стебловская Л. П. Учитесь рисовать: Альбом для учащихся первого года обучения. – К. : Рад. шк., 1974. – 75 с.

References

1. Buchynskyi S. L. Osnovy hramoty z obrazotvorchoho mystetstva / S. L. Buchynskyi. – K. : Rad. shkola, 1981. – 120 s.
2. VilchynskyiV. M. Obrazotvorche mystetstvo: Pidruchnyk dlia 1–2 kl. Chotyryrichnoi pochatkovoi shkoly / V. M. Vilchynskyi. – K. : Rad. shkola, 1990. – 127 s.
3. HlynskaiaY. P. Yzobrazytelnoe yskusstvo: Metodyka obuchenyiav 1–3 klassakh / Y. P. Hlynskaia. – K. : Rad. shkola, 1978. – 109 s.

4. Yzobrazytelnoe yskusstvo v shkole [Tekst] : rysovanye, dekoratyvnaia rabota, hrafyka / podred. V. V. Kolokolnykova, [Yntkhudozh. Vospytanyia Akad. ped. Nauk SSSR] ; avt. V. N. Vetrov, V. V. Kolokolnykov, N. A. Krzhymovskaia [y dr.]. – M. : Pedahohyka, 1975. – 94 s.
5. Kyrychenko M. A. Obrazotvorche mystetstvo [Tekst] : pidruchnyk dlia 3 klasu chotyryrichnoi i 2 klasu tryrichnoi pochatkovoi shkoly / M. A. Kyrychenko. – K. : Radianska shkola, 1992. – 128 s.
6. Kyrychenko M. A. Uroky obrazotvorchoho mystetstva v 3 klasi [Tekst] : posibnyk dlia vchytelia / M. A. Kyrychenko. – K. : Radianska shkola, 1976. – 39 s.
7. Kuzyn V. S. Yzobrazytelnoe yskusstvo y metodyka eho prepodavanyia v nachalnыkh klassakh: uchebnoe posobye [dlia uchashchykhsia ped. uch-shchpospets. № 2001 «Prepodavanye v nachalnыkhklassakhobshcheobrazovatelnыkhshkol»] / V. S. Kuzyn. – M. : Prosveshchenye, 1984. – 319 s.
8. Kuzyn V. S. Metodyka prepodavanyia yzobrazytelnoho yskusstva v 1–3 klassakh / V. S. Kuzyn. – M. : Prosveshchenye, 1979. – 192 s.
9. Labunskaia H. V. K voprosu o metodakh obuchenyia rysovanyiu v nachalnoi shkole / H. V. Labunskaia, E. E. Rozhkova, H. N. Nazarevskaia. – M. : Yzd-vo APN RSFSR, 1953. – 113 s.
10. Protsiv V. I. Obrazotvorche mystetstvo. Pershyi klas / V. I. Protsiv. – K. : Rad. shkola, 1971. – 95 s., il.
11. Rostovtsev N. N. Metodyka prepodavanyia yzobrazytelnoho yskusstva v shkole: [Ucheb. dlia stud. khudhraf. ped. ynstytutov] / N. N. Rostovtsev. – [2-e yzd.,dop. y pererab.]. – M. : Prosveshchenye, 1980. – 239 s.
12. Rostovtsev N. N. Rysovanye 1 – 4 klassы. Uchebnyk / N. N. Rostovtsev – M. : Uchpedhyz, 1957.
13. Steblovskaia L. P. Uchytes rysovat: Albom dlia uchashchykhsia pervoho hoda obuchenyia. – K. : Rad. shk., 1974. – 75 s.

Малежик Ю. Н. Анализ учебно-методического обеспечения по изобразительному искусству в общеобразовательной школе украины второй половины XX века

Проанализированы основные тенденции развития учебно-методического обеспечения предмета «Изобразительное искусство» в общеобразовательных школах Украины во второй половине XX века. Выделены этапы истории развития преподавания «Изобразительного искусства» в общеобразовательных школах Украины, обусловивших необходимость конструктивного подхода к изучению и решению проблем развития учебного предмета в учебно-методическом обеспечении. Выяснено также, что внедрение учебников и пособий по изобразительному искусству происходило слишком медленно и не получило широкого распространения на территории бывшего Союза, в частности в Украине.

Обзор ведущие идеи и направления работы учебно-методической литературы, которые создают целостную картину истории развития художественного образования в области изобразительного искусства для общеобразовательных школ.

Ключевые слова: художественное образование, изобразительное искусство, вторая половина XX века, учебно-методическое обеспечение, учебник, учебное пособие, методические рекомендации.

Malezhik Y. N. Analysis of educational and methodological providing from educational art in the general schools of ukraine of the second half of the 20th century

The main tendencies of the educational-methodical development of the subject "Fine Arts" in general secondary schools of Ukraine in the second half of the twentieth century are analyzed.

The stages of the history of the development of "Fine Arts" teaching in the secondary schools of Ukraine have been distinguished, which has necessitated a constructive approach to studying and solving problems of the development of a subject in educational and methodological support.

It was established that only in 1957-1958 the first pilot textbooks for fine arts for grades 1 and 2 were published, digested by M. Rostovtsev. The idea of creating special educational textbooks for drawing up was to streamline methodological work in schools and eliminate the diversity of teaching methods.

It was also found that the implementation of textbooks and manuals on fine arts was too slow and not widely distributed on the territory of the former Union, in particular in Ukraine.

In 1990 in Ukraine appeared its own textbook on fine arts – "Fine Arts. Textbook for 1-2 classes ", digested by V. Vilchinsky and approved by the Ministry of Education of the USSR for students of junior high school.

It is determined that textbooks and manuals, sponsored by scholars and practitioners in the field of arts education and upbringing of the second half of the 20th century, provide a powerful foundation for the formation of a methodological base for fine arts in the future. These provisions were served as the basis of the development of the concept of artistic and aesthetic education and the preparation of textbooks, manuals, methodological recommendations on fine arts at the present stage of development.

Summarized the leading ideas and directions of the work of educational-methodical literature, which create a coherent picture of the history of the development of artistic education in the field of fine arts for general education schools.

Keywords: art education, fine arts, the second half of the twentieth century, educational and methodological support, textbook, manual, methodical recommendations.

УДК 371.32.53

Ірина МАНЬКУСЬ

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики та математики
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: molodwave@gmail.com

Людмила НЕДБАЄВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики та математики
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: docent1812@gmail.com

Роман ДІНЖОС

доктор технічних наук, доцент кафедри фізики та математики,
декан механіко-математичного факультету
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: dinzhosrv@gmail.com

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В ЗВО: ІННОВАЦІЇ В МЕТОДАХ І ФОРМАХ

У статті висвітлено сутність структури інноваційного освітнього студентоцентрованого середовища, основою якої є навчально-практичний центр.

Запропоновано впровадження інноваційних методів і форм освітньої діяльності у підготовку майбутніх викладачів природничих дисциплін.

Розроблено методику організації освітньої діяльності університетських студій, яка сприяє стимулюванню творчого розвитку та самовдосконаленню майбутніх фахівців.

Ключові слова: STEM-освіта, компетентності, фізичний експеримент, фестиваль, інноваційне освітнє студентоцентроване середовище.

Реалізація державної політики з огляду на адаптацію України до Болонського процесу та Європейського освітнього простору сприяє впровадженню передового досвіду та інновацій в освітній діяльності набутих європейською спільнотою в сфері підвищення якості освіти.

Посилення розвитку науково-технічного напряму в навчально-методичній діяльності на всіх освітніх рівнях; створення науково-методичної бази для підвищення творчого потенціалу молоді та професійної компетентності педагогічних працівників обумовлює необхідність використання інноваційних форм і методів освітньої діяльності ЗВО.

Дискусія навколо проблем формування професійних компетентностей майбутніх викладачів відбувається у США, Канаді, Новій Зеландії, країнах ЄС та в Україні. Цими питаннями освіти опікуються і міжнародні організації: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи та інші.

Компетентнісний підхід в системі вищої освіти є предметом досліджень і вітчизняних науковців – Н. Бібік, С. Ніколаєнка, О. Помєтун, К. Савченко, С. Сисоєвої, а також зарубіжних дослідників, серед яких Дж. Равен, Дж. Боудон, М. Лейтер, Р. Уайт, Р. Хайгерт та ін.

Європейський простір вищої освіти визначає основні компетентності фахівців, а саме: спілкування державною та іноземною мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках, уміння навчатися впродовж життя, соціальні і громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна, екологічна грамотність і здорове життя мають гармонійно поєднуватися в освітніх середовищах будь-якого рівня і створювати основу самореалізації особистості як фахівця і як громадянина.

Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості у вищій освіті визначають головні умови формування зазначених

компетентностей: запровадження студентоцентрованого навчання і викладання, забезпечення умов і підтримки необхідних для досягнення студентами прогресу у своїй академічній кар'єрі, вмотивованість викладачів ЗВО.

Формула якості освітньої діяльності ЗВО об'єднує дев'ять ключових компонентів основними із яких є: педагогіка, що ґрунтується на партнерстві, сучасне освітнє середовище, яке забезпечує необхідні умови, засоби і технології для навчання студентів та освітян не лише в приміщенні навчального закладу, а і за його межами, умотивований викладач, який матиме свободу для творчості і професійного розвитку, новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.

Зокрема сучасне освітнє середовище, яке має забезпечити необхідні умови, засоби і технології діяльності всіх його учасників, інновації в методах і формах освітньої діяльності створено сьогодні в більшості закладів вищої освіти на основі модернізації методів і форм освіти.

Новий зміст освіти відповідно вимагає урізноманітнення технологій освітнього простору, що означає зростання частки проектної, командної і групової діяльності. Відтак, одним із компонентів організації таких видів діяльності є створення при ЗВО навчально-практичних центрів.

Вищезазначена проблема є складною та багатоаспектною і недостатньо дослідженою, тому постає питання розробки інноваційних форм і методів діяльності освітніх середовищ у ЗВО.

Мета статті полягає у розкритті сутності структури інноваційного освітнього середовища, яке являє собою розгалужену систему пошуку, розвитку, підтримки та супроводу обдарованої молоді на основі інновацій в методах і формах освітньої діяльності та поєднує змістову компоненту з технічною, математичною, художньою творчістю, використанням мультимедійних засобів навчання та фізичним експериментом для формування навичок наукової діяльності, винахідництва та креативу майбутніх фахівців.

Завдання освітньої діяльності середовища:

- впровадження в освітню діяльність ЗВО сучасних технологій вищої школи, студентоцентрованого навчання і викладання;
- осучаснення методів, засобів та форм освітньої діяльності відповідно до Європейських стандартів якості освіти у вищій школі;
- впровадження розроблених освітніх продуктів на ринку освітніх послуг (заклади освіти, підприємства, установи);
- стимулювання творчого розвитку та самовдосконалення всіх учасників проекту: студентів ЗВО різних рівнів акредитації, освітян, учнів ЗОШ.

Структура освітнього середовища

Навчально-практичний центр	*Методи та форми освітньої діяльності*
Університетські студії (Механіко-математичний факультет, МНУ ім. В. О. Сухомлинського)	Майстер-клас, освітні проекти, інформаційно-комунікаційні технології, студія «Füsis»
Мережа інтерактивних майданчиків (ЗОШ, коледжі, ліцеї, інші заклади освіти, вулиці міста і т.д.)	Проектна діяльність наприклад: проекти «Сузір'я корифеїв», «Е кзопланти», «Перлини світу», «Цікава наука на вулицях міста»
Система студій Майстер-STEM при ЗВО I–II рівня акредитації та на кафедрі фізики та математики МНУ ім. В. О. Сухомлинського	«Паркінг цікавої науки», «Галерея творчих особистостей»
Кластер соціального партнерства	Фестиваль творчості, натхнення і науки «Молодіжна хвиля»
Науково-методична лабораторія технологічної підготовки викладача природничо-математичних дисциплін на кафедрі фізики та математики МНУ ім. В. О. Сухомлинського	Педагогічна майстерня «Пізнаємо творчу особистість»
Освітньо-наукова лабораторія «Крок до науки» на кафедрі фізики та математики МНУ ім. В. О. Сухомлинського	Розробка та впровадження освітніх продуктів в різнорівневі освітні середовища та визначення їх якості

У ході реалізації студентоцентрованого навчання на основі провідних принципів STEM-освіти, трансдисциплінарних підходів створено інноваційне освітнє середовище, структура якого забезпечує реалізацію вимог Євроінтеграції освіти та підвищення якості підготовки фахівців у ЗВО.

Розкриємо сутність і роль кожного компоненту навчально-практичного центру у процесі формування основних компетентностей фахівців відповідно до європейських стандартів.

Університетські студії є основним елементом інноваційної наукової структури, в яких розробляються освітні продукти для різнорівневих освітніх середовищ. Концептуальною основою діяльності студій є поєднання академічної підготовки фахівця у ЗВО з технологічною, інженерною, математичною відповідно до вимог його кваліфікації на ринку праці.

Так, наприклад, майстер-клас, розроблений в університетській студії, залучає учасників до чогось нового, цікавого, невідомого, чарівного

у світі природничої науки та формує у них життєві компетентності, робить вагомий внесок у формування креативної особистості.

«***Перлини світу***» – це один з майстер-класів, який одразу позитивно сприйнявся аудиторією і тому стрімко набрав учасників для його проведення.

Ідея майстер-класу: формування уявлення про цілісність різноманітного оточуючого світу засобами фізичного експерименту.

Основне завдання майстер-класу: познайомити його учасників з умовами збереження життя різних представників живої природи, з`ясувати чи вдасться зберегти заповідник в його початковому вигляді. Запропонувати свої ідеї щодо покращення умов життя представників флори і фауни, презентувати одну із перлин світу за допомогою фізичного експерименту, обладнання для якого в основному виготовляється учасниками майстер-класу.

Робота університетських студій на засадах студентоцентрованого навчання з використанням нових форм і методів освітньої діяльності забезпечує підвищення якості професійної підготовки фахівців, що обумовило створення у навчально-практичному центрі мережі інтерактивних майданчиків.

Інтерактивні майданчики. Метою функціонування мережі інтерактивних майданчиків є організація різних видів освітньої діяльності, які відповідають ідеї проекту Європейського стандарту якості освіти щодо створення інноваційного освітнього середовища на основі сучасних методів та форм освітньої діяльності.

Завдання створеної мережі:

- розроблення структури мобільних робочих місць, які легко трансформуються для командної роботи на інтерактивних майданчиках;
- забезпечення лабораторно-практичної бази для їх функціонування;
- моделювання різних видів інтерактивних майданчиків;
- створення умов для професійного творчого зростання майбутнього викладача як модератора в індивідуальній освітній траєкторії розвитку дитини;
- розроблення способів навчання в різновікових предметних або між предметних командах.
- Основним завданням, яке забезпечує реалізацію мети освітнього середовища є, наприклад, моделювання різних видів STEM-майданчиків:
- постійно-діючі STEM-майданчики (проектні);
- бліц STEM-майданчики;
- STEM-майстер.

Проектні STEM-майданчики розробляються відповідно до особливостей освітніх середовищ та освітніх стандартів, що в них діють. Наприклад, за програмою з фізики для 9 класу розроблено STEM-майданчики на основі саморобного фізичного обладнання: «Магнітні властивості речовин», «Складання найпростішого оптичного приладу», «Складання радіоактивної карти міста та прилеглих районів», «Звуки в житті людини», «Фізика в житті сучасної людини».

Бліц STEM-майданчики – це одночасна робота декількох мобільних робочих місць за різною тематикою, наприклад, «Стихії поруч»: стихія гравітації (досліди з маятником Фуко, з припливів і відпливів, літаючої кульки та ін.); стихія повітря (досліди: сила Архімеда, ефект Магнуса, магдебурзькі півкулі, міражі); стихія води (досліди: рідина, що світиться, мильні кульки, модель бермудського трикутника); стихія вогню (досліди: запалювання свічки на відстані, виготовлення енергонакопичувальної печі, отримання вогню від сонячних променів).

Особливостями майданчика STEM-майстер є об'єднання діяльності двох попередніх видів: проектного і бліц шляхом ущільнення часу роботи учасників і послідуючою презентацією готового освітнього продукту.

Модернізація мережі інтерактивних майданчиків з метою розширення можливості освітньої діяльності навчально-практичного центру і підвищення якості підготовки фахівців не тільки в університеті, а й за його межами обумовила створення системи студій майстер-STEM.

Система студій майстер-STEM. Освітні продукти цієї системи студій презентуються на конкурсі з фізичного експерименту «Крокуємо до майстерності», на фестивалі творчості, натхнення і науки «Молодіжна хвиля» та в «Паркінгу науки». Основою більшості досліджень є: моделювання, конструювання, робототехніка. Так наприклад: «Екзопланети і їх особливості», «Визначення оптимальної відстані між сідлом і кермом велосипеда для велосипедиста при участі в гонці», «Літній душ», «Теоретичне моделювання електропровідності полімерних електролітів» та інші.

Розроблені освітні продукти на основі проектних технологій впроваджуються в різнорівневі освітні середовища, так наприклад: «Галерея творчих особистостей» – відкритий освітній проект, який розроблений і впроваджується командою механіко-математичного факультету (інформація на сайтах http://sites.google.com/site/testfizua, http://mehmat.mk.ua).

Робота тренінгових майданчиків інтерактивної галереї творчих особистостей сприяє

популяризації науки як сфери діяльності особистості, об'єднує навколо науки творчі особистості різних поколінь в контексті STEM та Art освіти.

Інтерактивні майданчики галереї презентують творчі особистості через їх наукові досягнення, вагомі внески у розвиток науки і техніки, відданість педагогічній справі.

Співпраця учасників в галузі фізичного експерименту, осучаснення змісту і структури природничо-математичної освіти, інтегрованого навчання на інтерактивних майданчиках галереї є однією із форм організації навчального процесу у ЗВО.

Тренінговий майданчик «Видатні фізики поруч» студії «Галерея творчих особистостей» презентує видатних фізиків через їх відкриття. Ідея – впізнай фізика за дослідами, відтвори його відкриття власноруч.

Ефективність впровадження результатів роботи галереї підтверджується створенням проектів-супутників в освітніх закладах міста та області: ЗНЗ № 3, ЗНЗ № 18, Криничанський ЗНЗ та ін. Явкинський ЗНЗ Баштанського району отримав грант Євросоюзу на створення Галереї творчих особистостей для шкіл Баштанського району.

Різноманітна освітня діяльність системи студій майстер-STEM зацікавила провідні підприємства та організації Миколаївщини щодо залучення в їх структури конкурентоспроможних фахівців.

Реалізація ідеї проекту щодо впровадження інноваційних форм і методів освітньої діяльності центру визначило необхідність створення науково-методичної лабораторії.

Науково-методична лабораторія технологічної підготовки викладача природничо-математичних дисциплін є однією з наукових складових навчально-практичного центру. Колектив лабораторії досліджує проблеми осучаснення змісту і технологій природничо-математичної освіти. Результати досліджень обговорюються на постійно діючому міжвузівському семінарі «Питання удосконалення змісту і методики викладання природничо-математичних дисциплін в середній і вищій школі». Кафедра видає щорічний науково-методичний журнал, який має державну реєстрацію Міністерства юстиції України від 24.11.2016 р. № 3348/5.

Результати виконання наукових досліджень представлені викладачами кафедри у навчальних посібниках «Сучасний урок фізики у контексті STEM-освіти», «Сучасна фізика в школі», «Сучасні досягнення фізики: матеріали до уроку», «Диференціальні рівняння».

Наприклад, ми пропонуємо при вивченні явищ поверхневого натягу рідин і змочування рідинами поверхні твердих тіл важливо не тільки розкрити фізичні основи цих явищ, а й показати їх практичне застосування, особливо в нанотехнологіях, які є новим етапом пізнання матерії. Деякі сучасні технології основані на результатах спостереження за живою природою і запозичення у неї унікальних принципів і ефектів. Одним із прикладів «співробітництва» людини з природою є так званий «ефект лотоса».

Під цим ефектом розуміють явище самоочистки листя і квітів деяких рослин, яке основане на особливій будові їх поверхні. Цей ефект названо на честь лотоса – рослини, на якій він проявляється найбільш яскраво (рис. 1).

Рисунок 1

Ефект лотоса оснований виключно на відомих фізичних явищах і властивий не тільки живим системам, а тому самоочисні поверхні можна відтворити, виготовивши відповідні матеріали і покриття. І це стало можливим завдяки сучасним нанотехнологіям.

Нанотехнології дозволили створити покриття, яке схоже на мікрощітку. Таку поверхню називають нанотравою, вона являє собою безліч паралельних нанодротиків однакової довжини, розташованих на однаковій відстані один від одного. Крапля води, потрапляючи на нанотраву, збирається в кульку, утворюючи дуже високий краєвий кут θ, який є кількісною мірою змочуваності (рис. 2). Таке покриття може самоочищатися

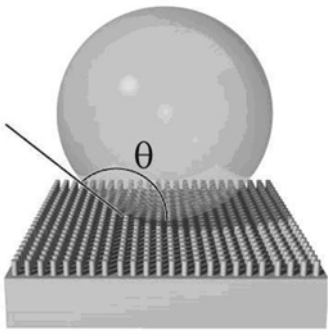

Рисунок 2

завдяки тому, що шматочки бруду, що опинилися на поверхні, захоплюються краплями води, що скочуються.

Існують покриття і іншого типу, які також повторюють унікальні властивості лотоса. Це дуже тонкі плівки з виступами і впадинами. Краєві кути змочування мікрокраплями води на таких плівках – від 150º до 160º. Такими плівками можна покрити будь-які поверхні: скла, пластика, паперу та ін.

Нанотехнологи розробили нову тканину, що не промокає навіть при повному зануренні у воду. Ця нанотканина виготовляється із ниток поліестеру, що вкриті 40 нанометровим шаром гострокінцевих нановолокон. Крім того, що ця тканина ніколи не стане мокрою або брудною, вона ще й зменшує тертя у воді, що дає можливість виготовляти із неї спортивні купальники.

Найбільш широкого застосування технології на основі «ефекту лотоса» набули в автомобільній галузі. Це в першу чергу створення лаків і фарб із самоочисним ефектом. Наприклад, легковий автомобіль Mercedes-Bens деяких серій, починаючи з 2003 року покривають прозорим лаком з нанорозмірними (біля 20 нм) керамічними шматочками, створеними на основі нанотехнологій, які у процесі висушування у фарбувальному цеху твердnуть, утворюючи на поверхні лакового покриття надзвичайно щільну сітчасту структуру. Цей автомобіль з лакофарбним покриттям, яке володіє самоочисним ефектом, був відмічений на виставці як «самий легкомиючийся автомобіль».

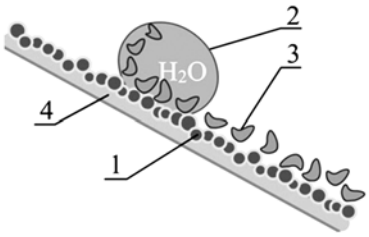

Рисунок 3

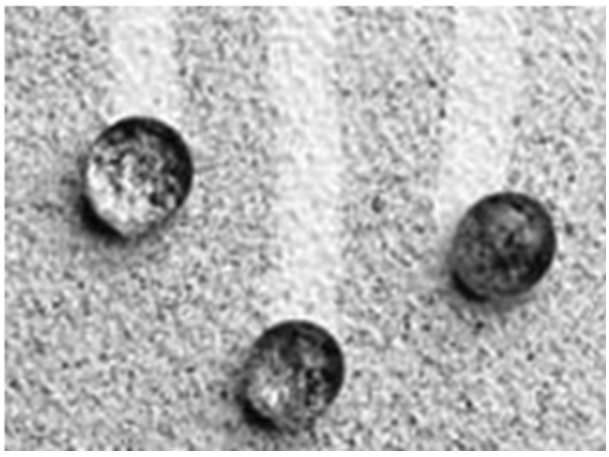

Рисунок 4

Важливим кроком стало також винайдення гідрофобних покриттів для скла в автомобілях, яке постійно зазнає дії води і бруду. На рис.3 представлено механізм «самоочищення» скла (4) автомобіля, яке має таке покриття (1). Крапля води (2) котиться по ньому, збираючи бруд (3). При використанні таких покрить дощ, сніг, бруд не затримується на поверхні скла, а зносяться зустрічним потоком повітря. В результаті водовідштовхувального ефекту і більш прозорого скла підвищується безпека на дорозі.

«Ефект лотоса» знайшов широке застосування не лише в автомобільній галузі. Наразі створено багато матеріалів, які здатні до самоочищення і які мають гідрофобні властивості. Наприклад, водонепроникні фарби для фасадів. Після обробки фасадів будинків такою фарбою дощ добре змиває з них бруд, спори шкідливих грибків. На рисунку 4 показані краплі води на стіні, покритій фарбою з «ефектом лотоса». Існує і самоочисна черепиця. Навіть в основі принципу антипригарних покрить кухонних сковорідок лежить все той же «ефект лотоса».

Елементом осучаснення змісту освіти є ознайомлення освітнього середовища з останніми досягненнями сучасної фізики, які відзначенні Нобелівською премією: світло діоди, флуоресцентні мікроскопи, нейтрино.

Колектив лабораторії є організатором трьох Міжнародних науково-практичних конференцій «Розвиток інноваційної діяльності в галузі технічних і фізико-математичних наук», на яких обговорюються проблеми удосконалення змісту освіти сучасними досягненнями природничо-математичних наук.

Розробка та впровадження освітніх продуктів (саморобне фізичне обладнання, діючі моделі механізмів, моделі фізичних явищ, майстер-класи, міні-проекти та ін.) в різнорівневі освітні середовища привела до необхідності створення у навчально-практичному центрі освітньо-наукової лабораторії «Крок до науки»

Освітньо-наукова лабораторія «Крок до науки», колектив якої розробляє та впроваджує освітні продукти в різнорівневі освітні середовища. Розроблено і запроваджено 4 інноваційні проекти, на які отримано авторські свідоцтва: «Крок до науки» (№ 67449 від 26.08.2016 р.), «Галерея творчих особистостей» (№ 75304 від 11.12.2017 р.), «Цікава наука на вулицях міста» (№ 75305 від 11.12.2017 р.), «STEM-майданчики, як компонент розвитку нової української школи» (№ 77298 від 05.03.2018 р.)

Зокрема мета проекту «Цікава наука на вулицях міста»: створення освітнього середовища, яке забезпечує пошук, розвиток та підтримку творчих

та обдарованих особистостей через широку популяризацію природничо-математичних наук.

Реалізація поставленої мети здійснювалась шляхом розв'язання завдань проекту:

- осучаснення методів, засобів та форм навчального процесу у вищій школі відповідно до концепції STEM та Art освіти;
- впровадження у навчальний процес ВНЗ та різнорівневі освітні середовища технологій STEM освіти;
- розробка та впровадження освітніх продуктів проекту на ринку освітніх послуг.

Співпраця роботодавців, органів місцевого самоврядування та громадських організацій об'єднала учнівську творчість, студентську та фундаментальну науку в науковому містечку «Сходинки до науки».

У містечку, що було розбито в Каштановому сквері міста, цікаву науку для всіх бажаючих презентували студенти механіко-математичного факультету Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського та учні загальноосвітніх шкіл.

Містечко науковців працювало протягом трьох днів, захоплюючи городян міста науковими цікавинками та несподіванками. Кожен бажаючий міг долучитися до науки, спробувати себе як дослідник, експериментатор, інтелектуал, і загалом відчути в собі творчу особистість.

«Сходинки до науки» пропонували співпрацю в наступних наукових офісах: «Офіс майстрів», «Чарівні світи», «Майстерня митців», «Грай тут», «Музей фізичного експерименту». Всі п'ять офісів працювали як тренінгові майданчики, на яких студенти механіко-математичного факультету та учні загальноосвітніх шкіл засобами інтерактивних технологій за допомогою спеціально виготовленого саморобного обладнання залучали мешканців міста до цікавинок науки та пізнання наукових відкриттів.

Відгуки миколаївців, гостей міста, іноземних громадян про роботу наукового містечка засвідчують ефективність і доцільність проекту та надають можливість перетворити проект в постійно діючий технопарк наук.

Робота навчально-практичного центру забезпечується тісною співпрацею команд проекту, тобто його цільових груп на засадах педагогіки партнерства.

Список використаних джерел

1. Ron Clark. The Excellent 11: qualities teachers and parents use to motivate, inspire and educate children. – Hyperion, 2004. – 266 с.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. – К.: К.І.С., 2004.
3. Вища освіта в Україні : навчальний посібник / за ред. В.Г.Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
4. Недбаєвська Л.С. Сучасний урок фізики в контексті STEM-освіти / Л.С.Недбаєвська, І.В.Манькусь, Р.В.Дінжос. – Миколаїв: МНУ, 2017. – 93 с.
5. Сущенко С.С., Недбаєвська Л.С. Досягнення сучасної фізики / С. С. Сущенко, Л. С. Недбаєвська. – Х.: Вид. група «Основа», 2015. – 123 с.

References

1. Ron Clark. The Excellent 11: qualities teachers and parents use to motivate, inspire and educate children. – Hyperion, 2004. – 266 с.
2. Bibik N.M. Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competency approach: reflexive application analysis]. – K.: K.I.S., 2004. [in Ukrainian]
3. Vyshcha osvita v Ukraini : navchalnyi posibnyk [Higher education in Ukraine: textbook] / za red. V.H. Kreminia, S.M. Nikolaienka. – K.: Znannia, 2005. – 327 p. [in Ukrainian]
4. Nedbaievska L.S. Suchasnyi urok fizyky v konteksti STEM-osvity [Modern lesson of physics in the context of STEM-education] / L.S.Nedbaievska, I.V.Mankus, R.V.Dinzhos. – Mykolaiv: MNU, 2017. – 93 p. [in Ukrainian]
5. Sushchenko S.S., Nedbaievska L.S. Dosiahnennia suchasnoi fizyky [Achievements of modern physics] / S.S.Sushchenko, L.S.Nedbaievska. – Kh.: Vyd. hrupa «Osnova», 2015. – 123 p. [in Ukrainian]

Манькусь И. В., Недбаевская Л. С., Динжос Р. В. Подготовка специалистов в ЗВО: инновации в методах и формах

В статье раскрыта сущность структуры инновационной образовательной студентоцентрированной среды, основой которой является учебно-практический центр.

Предложено внедрение инновационных методов и форм образовательной деятельности в процесс подготовки будущих преподавателей естественных дисциплин.

Разработана методика организации образовательной деятельности университетских студий, которая обеспечивает стимулирование творческого развития и самосовершенствования будущих специалистов.

Ключевые слова: STEM-образование, компетентности, физический эксперимент, фестиваль, инновационная образовательная студентоцентрированная среда.

Mankus I.V., Nedbayevska L.S., Dinzhos R.V. Preparing future teachers institutions of higher education: innovations in the methods and forms

The article reveals the essence of the structure of the innovative educational student-centered environment, the basis of which is the educational and practical center.

The center contains university studios (mechmat NSU named after V.A. Sukhomlinsky), a system of interactive sites (general schools, lyceums, colleges, etc.), a system of master-STEM studios (higher educational institutions of I-II level of accreditation, the Department of Physics and Mathematics NSU named after V.A. Sukhomlinsky), and also contains a cluster of social partnerships (enterprises and organizations of the Mykolaiv region, local self-government bodies, centers of children's and youth creativity), scientific-methodical laboratory of technological training of the teacher of natural-mathematical disciplines, the scientific laboratory "Step to Science".

The introduction of innovative methods and forms of educational activity in the process of preparing future teachers of natural disciplines is suggested.

The main innovative form of the center's activity is university studios. The conceptual basis of the studio's work is the integration of the student's academic preparation with technological, engineering, and mathematical training, according to the requirements for his qualification in the labor market.

The system of master-STEM studios makes it possible to prepare teachers for the use of STEM-education technologies.

The scientific-methodical laboratory studies the problems of modernizing the content and technologies of natural-mathematical education.

The scientific laboratory of the center is engaged in the introduction of educational products to different levels of educational environment, determines the level of their innovation and quality.

A methodology for organizing the educational activities of university studios has been developed, which provides incentives for the creative development and self-improvement of the future specialists.

The functioning of the training and practice center on the basis of student-centered training confirms the idea of shifting the emphasis of educational activity in institutions of higher education from the teaching process to the process of acquiring competencies.

Key words: STEM-education, competency, physical experiment, festival, innovative educational student-centered environment.

УДК 372.878

К. О. МАТВІЙЧУК

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

РОЛЬ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ ДІАФРАГМАЛЬНОГО ДИХАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У статті розглядаються проблеми, пов'язані з розвитком і постановкою правильного співацького дихання у молодших школярів; досліджуються особливості діафрагмального дихання. Також аналізуються проблеми, які найчастіше трапляються у початківців, а саме:мляве або форсоване дихання. Ми доводимо важливість співу на опорі. Розвиток діафрагмального дихання неможливий без врахування фізіологічних особливостей дітей. Виділяються три етапи у розвитку співацького дихання дитини. Далі наводяться вправи щодо постановки діафрагмального дихання на першому етапі роботи з молодшими школярами.

Ключові слова: співацьке дихання, опора, дихальна гімнастика.

Багато науковців, такі як Н. І. Євстігнєєва, В. А. Багадуров, М. М. Букач та ін., цікавилися проблемами, пов'язаними з розвитком і постановкою діафрагмального дихання. Дослідницьким шляхом було доведено, що постановка діафрагмального дихання на початковому етапі роботи з молодшими школярами дає змогу знайти опору, що значно поліпшує якість звуку при співі.

Мета: дослідити ефективність вправ для постановки правильного співацького дихання.

Існують два основних типи дихання, придатних для співу: грудне і діафрагмальне. Діафрагмальне дихання – найприродніший тип дихання для людини. Дитина з народження починає дихати правильно, діафрагмою, але потім, у міру дорослішання та внаслідок різних комплексів, страхів,

м'язових зажимів діафрагма теж затискається і людина починає дихати грудьми – так зване ключичне дихання. Для гри на музичних інструментах, в яких задіяно дихання (саксофони, флейти та інші духові), а також усіх видів вокалу необхідно дихати діафрагмою або, як ще кажуть, «дихати животом». Багато педагогів на початку роботи з молодшими школярами (8-10 років) використовують термін «вокальна опора», що має пряме відношення до діафрагмального дихання. «Вокальна опора» означає, що розвинувши і правильно скоординувавши дихальний апарат, дитина забезпечує собі достатній запас повітря, на який може опертися під час виконання партій будь-якої складності. Розвинувши роботу такого дихання, з'являється можливість співати голосно, потужно і виразно, дотягувати будь-якізвуки до кінця, і головне – потужно виражати свої емоції під час співу.

Одне з основних завдань, яке стоїть перед педагогом і учнем в процесі навчання вокалу – це постановка і розробка правильного співацького дихання. Вже на початку роботи з дітьми треба звернути їх увагу на те, що процесом дихання можна, і навіть потрібно управляти, і що дихання при співі дещо відрізняється від звичайного. Співацьке дихання, як і звичайне, складається з фази вдиху і видиху, але багато в чому і відрізняється від нього:

1. Звичайне дихання мимовільне, а співацьке – це усвідомлений, регульований процес.
2. Фонації відбувається у фазі видиху, через що видих значно подовжується, а вдих коротшає.
3. Змінюється не тільки ритм, але і темп звичайного дихання, дихальних рухів у хвилину стає набагато менше.
4. Кількість вдихуваного повітря нерівномірне, і залежить від співацьких завдань.
5. Для відтворення звуку потрібно створення значного тиску повітря під голосовими складками і, отже , в порожнині грудної клітини. У зв'язку з цим робота дихальних м'язів стає інтенсивнішою.

Дихання у дітей, які тільки починають вчитися, буває мляве або форсоване. Мляве дихання – це нерозвинені м'язи, недостатній вдих, млявий видих. Форсоване дихання пов'язано з надмірною активізацією дихальних м'язів, вдих шумний, з перебором дихання, видих з зайвим напором. Для педагога на початку роботи з учнем є вкрай важливим звертати увагу на якість вдиху та видиху. Найскладніше завдання співацького дихання – це контрольований і регульований видих, що і забезпечується володінням діафрагмою, так як саме вона допомагає регулювати і розподіляти повітряний струм, зберігати співочий об'єм грудної клітки. Спів – це майстерність видиху, але далеко не всі професіонали опановують цією майстерністю. Спочатку треба навчити учня не скидати відразу все дихання на перших звуках фрази, а розподілити його до кінця, поступово подаючи рівним потоком, що забезпечує і рівний звук.

Як показує практика, прямий вплив на співацьке дихання у дітей зробити дуже важко. Діти молодшого шкільного віку не цілком усвідомлюють, що значить «дихати глибше», «вдихнути глибше», і після показу і пояснення правильного дихання часто починають виробляти не ті дії, які потрібні, а протилежні, що заважають співу.

Дітям можна пояснити і необхідність безперервного дихання, яке постійно ллється. Цьому може допомогти вправа з пір'їнкою, яка підвішується на ниточці, прикріпленій до палички. Діти роблять вдих, а потім повільно безперервно видихають, намагаючись, щоб пір'їнка, яка знаходиться на невеликій відстані від дитини на рівні рота, відхилившись від видиху, не впала. У процесі цієї вправи добре тренується система дихання, зміцнюються дихальні м'язи.

Розвиток діафрагмального дихання неможливий без врахування фізіологічних особливостей дітей. Можна виділити три етапи у розвитку співацького дихання дитини. Для *першого* етапу характерний автоматизм природного фізіологічного дихання, чого не можна сказати про співацьке. На цьому етапі перед педагогом постає задача: пояснити різницю між природним і співацьким диханням та навчити правильному вдиху. *Другий* етап характеризується першими спробами довільних рухів діафрагми – при цьому необхідно контролювати якість вдиху; на *третьому* – можливі в достатній мірі довільні рухи дихальних м'язів, тому завдання педагога – довести діафрагмальне дихання до автоматизму, замінивши їм природнє.

Головними ж чинниками, що зміцнюють дихання в цей період, є поступове ускладнення вправ для дихання, а також раціональна побудова кожного заняття, яке має включати в себе вправи на дихання (цьому достатньо приділяти 5-7 хвилин на початку уроку).

Чимало педагогів (І. П. Прянішников, С. Н. Сонті, Н. Б. Гонтаренко, Д. Є. Огороднов, О. М. Стрельнікова) для зміцнення дихальної мускулатури і голосових зв'язок піж час своїх уроків використовували дихальну гімнастику. Беззвучні вправи в методиці російського педагога І. П. Прянішникова [7] спрямовані на тренування і зміцнення діафрагми. А ось видатний педагог С. Н. Сонті крім комплексу «механічних», беззвучних вправ використовував озвучену дихальну

гімнастику, спрямовану не лише на подовження видиху під час співу, а й на вироблення відчуттів в області резонаторів. Сучасні педагоги Н. Б. Гонтаренко і Д. Є. Огороднов [5; 6] також використовують дихальні вправи, спрямовані на організацію вдиху і видиху під час співу.На першому етапі постановки діафрагмального дихання ми вважаємо доцільними вправи Бутенко С. М., з яких зручно розпочати роботу. Слід зауважити, що наведені вправи виконуються поступово. Починаючи з першої вправи, переходити до виконання наступної треба не раніше, ніж дитина зможе правильно та без зусиль повторити попередню.

Вправа 1. Для початку треба прийняти положення лежачи, ноги випрямлені, руки вздовж тулуба. Дитина спокійна, розслаблена. Рука дитини кладеться на верхню частину живота,в цей час увага дитини звертається на те, що її живіт «добре дихає». Можна покласти на живіт легку книжку або невелику іграшку для контролю правильного дихання. Початок дихання відбувається таким чином: вдих на рахунок 1-2, видих на рахунок 1-2-3-4. Необхідно звернути увагу, що під час видиху плечі не піднімаються; вправа виконується без зусиль, м'яко, щоб уникнути підвищення м'язового тонусу. Подану вправу треба виконувати щодня протягом 2-3 хвилин. Ця вправа дає змогу дитині наочно побачити та відчути вдих, а також виконати контроль за правильним набором дихання. Через тиждень з початку виконання подана вправа ускладнюється: при положенні стоячи, аналогічно виконується вдих на два рахунки і видих на чотири.

Вправа 2 виконується невідривно від вправи 3. Положення стоячи, робиться активний вдих через ніс, далі необхідно завмерти на вершині вдиху на 2-3 секунди, після чого слідує спокійний видих ротом. Дана вправа дозволяє зафіксувати вдих і є першим кроком до знаходження співацької опори.

Вправа 3 – при положенні стоячи, робиться спокійний вдих через ніс та 10 коротких активних видихів ротом. Під час виконання вправи необхідно слідкувати,щоб видихи робилися діафрагмою,для контролю можна поставити руки на пояс або покласти одну руку на живіт. Виконуючи цю вправу,ми готуємо діафрагму дитини до подальшого вокального навантаження, привчаємо до того, що звук буде активно «виштовхуватись» струменем повітря.

Перед тим, як приступати до вправи 4, педагог повинен впевнитися, що комплекс із перших трьох вправ добре засвоєний та доведений до автоматизму. Коли це відбулося, вправи 1 і 2 можна припинити, розпочинаючи дихальну гімнастику одразу із вправи 3.

Вправа 4 – висхідне положення стоячи, руки на поясі. Робимо вдих через ніс, під час видиху рахуємо на твердій атаці – «раз», «два», «три». Згодом рахунок можна збільшити до 10 – це залежить від можливостей дитини. Ця вправа є логічним продовженням попередньої та також має на меті підготовку до співу на опорі.

Вправу 5 виконують одразу після 4-ї. Висхідне положення – стоячи, руки на поясі. Робимо глибокий вдих через ніс, на видиху твердою атакою вимовляємо звуки «А», «О», «У», «І», «Е». Звернути увагу: звук «А» – підборіддя опущене, рот повністю відкритий, «О» – рот заокруглити, «І», «Е» – на напівусмішці. Подана вправа вчить дитину не тільки відчувати опору, а і правильно формувати артикуляцію голосних.

Вправа 6. Висхідне положення – див. вправу 5. На плавному видиху протягувати звуки «А», «О», «У», «І», «Е», кожен наступний звук повинен «витікати» з попереднього. Вправа виконується м'яко, без ривків, звуки формуються незначною зміною положення губ. Мета вправи – досягти плавного, безперервного видиху без зупинок і переривань, що є необхідною умовою для подальшого співу.

Після виконання вправ на уроці проводиться розспівування учня, та розучування нескладної за мелодією пісні в примарній зоні.

Також існують і вокальні вправи для розвитку дихання. Одні з них розвивають так зване «довге дихання» – коли дитина при співі вчиться робити дуже маленькі перерви між вдихами. Для цього треба вміти добре «брати дихання», і добре «економити» його. Зрозуміло, що кожна така вправа повинна містити багато нот. Наприклад, в такій вправі гамма або арпеджіо можуть проспівуватися не один раз, а кілька разів поспіль. Інші вправи, навпаки, розвивають коротке дихання, або вміння робити короткі маленькі вдихи, та багато частих маленьких вдихів протягом тривалого часу. Ці вправи, як кажуть педагоги, вчать не «брати дихання», а «перехоплювати подих».

Діафрагмальне дихання є головним чинником в процесі співу. Завдяки ньому вокаліст може забезпечувати себе достатнім об'ємом повітря, що дає змогу виконати мелодію будь-якої складності. Саме тому важливо приділити увагу постановці правильного співацького дихання вже на початку вокальної роботи з учнем. Важливим завданням цього етапу є контрольований видих, який забезпечується діафрагмою. Треба навчити учня регулювати кількість повітря на перших звуках фрази для забезпечення рівномірного звуку без динамічних провалів.

Ми радимо починати роботу над диханням саме з невокальних вправ, які можна назвати

дихальною гімнастикою. Враховуючи досвід як сучасних, так і педагогів попередніх поколінь, можна стверджувати, що цілеспрямоване поетапне та систематичне використання дихальної гімнастики, яка має на меті формування навичок співацького дихання, є хорошим помічником у вокальній роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Аналізуючи вищенаведені вправи, ми бачимо, що вони є ефективними на початковому етапі постановки діафрагмального дихання. З їхньою допомогою у учня формується відчуття опори, що дає змогу співати потужно і збагачує емоційну виразність твору.

Список використаних джерел

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы / Е. А. Аркин. – М. : Просвещение,1968 – Гл.14 Голос и речь
2. Багадуров В. А. Очерки из истории вокальной методологии / В. А. Багадуров. – Ч.1 – М. : Музсектор Госиздата, 1929.
3. Владимирова И. Г. Детский певческий голос, его постановка – http://mec-krasnodar.ru/mec/metodiki/83-detckii-golos
4. Огороднов Д. Е. Памятка педагогу в вокальной работе по алгоритму с детьми и самим собой / Д. Е. Огороднов. – М. : Свердловськ, 2006. – 388 с.
5. Прянишников И.П. Советы обучающимся пению/ ред. І.Назаренко. – М.,1958.

References

1. Arkin Ye.A. Rebenok v doshkol'nyy gody. – M .: Izdatel'stvo "Prosvita", 1968 – gl.14 Golos i rech'
2. Bagadurov V.A. "Ocherki iz istorii vokal'noy metodologii". CH.1, M., Muzsektor Gosizdata, 1929.
3. Vladimirova I.G., "Detskiy pevcheskogo golos, yego postanovka" – http://mec-krasnodar.ru/mec/metodiki/83-detckii-golos
4. Ogorodnov D.Ye., "Pamyatka pedagogu v vokal'noy rabote po algoritmu s det'mi i samim soboy". – M .: Sverdlovsk, 2006. 388 s.
5. Pryanishnikov I.P. "Sovety obuchayushchimsya peniyu" / red. I.Nazarenko M., 1958

Матвийчук К. А. Роль упражнений в формировании диафрагмального дыхания на начальном этапе работы с младшими школьниками

В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с развитием и постановкой правильного певческого дыхания у младших школьников; исследуются особенности диафрагмального дыхания. Также анализируются проблемы, которые чаще всего встречаются у начинающих, а именно: вялое или форсированное дыхание. Мы доказываем важность пения на опоре. Развитие диафрагмального дыхания невозможно без учета физиологических особенностей детей. Выделяются три этапа в развитии певческого дыхания ребенка. Далее приводятся упражнения по постановке диафрагмального дыхания на первом этапе работы с младшими школьниками.

Matviychuk K. O. Role of rights in formation of diafragmal spirit on the first stage of working with more schools

Many scientists such as N. I. Yevstihnyeyeva, V. A. Bahadurov, M. M. Bukach et al. Interested in problems related to the development and formulation of diaphragmatic breathing. Research has been proved by that staging diaphragmatic breathing initially work with junior pupils a way to find of resistance which significantly improves voice quality in singing.

There are two main types of breathing suitable for singing: breast and diaphragmatic. Diaphragmatic breathing – breathing the most natural for humans. A child from birth begins to breathe correctly, the diaphragm, but then the person starts breathing chest – so-called clavicular breathing. Many teachers at the beginning of work with junior pupils (8-10 years) use the term "vocal support", which is directly related to diaphragmatic breathing. "Vocal support" means that developed the respiratory device, the child provides a sufficient supply of air, which may lean on when performing party of any complexity. Having developed the work of the respiratory system, it is possible to sing loudly, powerfully and clearly hold out any sounds until the end, and above all – powerfully express their emotions while singing.

Breathing in children who are just beginning to learn, is sluggish or forced. For the teacher at the beginning of a child is very important to pay attention to the quality of inhalation and exhalation. The most difficult task of the singers breath – is controlled and regulated exhale as provided possession of the diaphragm, so how it helps regulate and distribute the air current, keep singing volume of the chest. Development of diaphragmatic breathing impossible without physiological characteristics of children.Diaphragmatic breathing is the main factor in the singing. Thanks to him vocalist can provide a sufficient volume of air that allows you to tune any complexity. It is therefore important to pay attention to the correct formulation of the singers breathing in early vocal work with the child. We recommend you begin working on breathing with no vocal exercises that can be called respiratory exercises. Given the experience as modern teachers and teachers of previous generations, it can be argued that targeted a gradual and systematic use of breathing exercises, which aims at developing skills of the singers breathing is a good helper in vocal work with children of primary school age.

UDK 53 (07)+371.3

Volodymyr MYKOLAIKO

Post-graduate student of the Department of Physics,
Astronomy and Methodology of Teaching
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman
e-mail: M40544@i.ua

INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES OF SUPPORT IN A PRODUCTIVE TEACHING OF PHYSICS IN THE SECONDARY SCHOOL

The article presents the results of the analysis of the ICT using support tools in productive physics education. With the introduction of information and communication technologies, the structure of the educational process changes, the form of knowledge transfer and, most importantly, the communication between those who teach and those who are taught is changing too. Conducting lessons in the integrated application of productive and information and communication technologies ensures that students acquire not only deep knowledge but also the ability to develop intellectual, creative abilities, independently acquire new knowledge and work with different sources of information.

Key words: physics; productive training; web resources; e-mail; electronic textbook; interactive whiteboard; multimedia.

One of the main innovations in General secondary education is the introduction of productive learning, the main issue of which is not only mastering a certain amount of knowledge, but also the direction of the acquired knowledge to the solution of urgent practical and theoretical problems for the development of student's personality, raising intellectual level. However, the introduction of new technologies into the educational process will be effective and expedient only in that case, when they manage to preserve the benefits of traditional forms of learning and give new opportunities during their development and usage.

All learning resources are real in the traditional process of learning Physics, and the possibility of access to them for students depends on real time, real places and real context. The regime, order, and intensity of training in this case do not almost depend on the student, but a substantial disadvantage of educational process organization is the conservatism of the technologies, developed didactic and methodical materials, absence of the mobile feedback. The dominant technology is the printed (paper) educational materials in the form of textbooks, collections of tasks, methodological manuals, scientific and methodical periodical literature etc. The teacher has to do a lot of preparatory work for the lesson, as well as a large amount of work for checking educational tasks that are done by students themselves (a well-known problem of checking copybooks). Finally, it takes a lot of time to work with such documents as a class register, report etc.

A significant way of solving the problems is the application to informational and communicational technologies, with the help of which students and teachers have access to the endless amount of information and means of its processing operations. It is important to get to know how to orient in the information flow and to develop skills of effective searching necessary information, to evaluate the quality and reliability of the obtained data. Modern student can compare the process of productive learning with a labyrinth, where there is an entrance and a lot of different ways to exit. You can wander in one of them for a long period of time and as a result lose the interest, but others are shorter, more interesting and effective [14].

The problem of introduction of electronic means into the educational process is the subject of research for many scientists that investigate various aspects of the mentioned problem: the issue of modelling and computer study, program education in researches of Yu. K. Babanskyi, V. P. Bespalko, R. S. Hurevych, B. S. Hershynskyi, I. Ya. Lerner, N. F. Talyzina [1, 5]; development and functioning of informational and analytical systems of management of educational process in the researches of V. I. Bykov, M. I. Zhaldak, Ye. I. Pudalova [3, 6]; they investigate the process of organization and management of educational activity in the computer-oriented environment; activation of the learning activity and the development of pupils' creative skills with the means of informational and communicational technology (ICT) during the process of teaching Physics are investigated in scientific works of V. P. Myliar, N. L. Sosnytska, S. M. Pastushenko, T. M. Yatsenko, O. I. Denysenko, Y. V. Yechkalo, V. E. Krasnopolskyi, N. P. Lytkina, I. O. Teplytskyi [11, 17]; the use of computers in

students' individual work of Physics was investigated by Y. O. Zhuk, Y. P. Reva, O. M. Sokoliuk [9, 16]; the use of informational technologies in school educational experiment became the subject of investigation for S. P. Velychko, V. O. Izvozchykov, L. M. Nakonechna, Y. M. Oryshchyna, N. L. Sosnytska, V. I. Sumskyi and others [10]; the formation of pupils' informational competence at the lessons of Physics study L. H. Karpova, O. V. Liskovych, O. P. Pinchuk, V. D. Sharko and others [1, 14]. Investigations connected with the development and use of e-books were held by B. Hurshynskyi, O. Yershov, Y. Mashbits, V. Monachov and others [2, 7, 13, 15]. There is an interesting research of pedagogues (O. H. Asmolov, O. L. Semenov, O. Y. Uvarov, Y. D. Patarakin) towards the possibilities of social services WEB 2.0 usage in educational process.

Despite the tremendous amount of research on the problem of information introduction technologies in educational process of Physics, not all methodological questions are developed in detail that is why it complicates the implementation of ICT into teaching practice. Moreover, it is possible to ascertain the substantial backlog of the education system in the field of ICT in education. Deep introduction of computer technologies into the educational process prevents the problem of the organic combination of traditional teaching methods and informational and telecommunication technologies.

The aim of the article is highlighting theoretical basis and methodic of ICT use during the productive teaching of Physics.

The concept of *information technology* appeared in the 1980-ies. International organizations ISO and IEC, creating the joint technical Committee for standardization of information technology JTC1 (Joint Technical Committee, 1987), in the statutes of the Committee JTC1 gave such a definition of «information technology»: «In this concept are combined methods, means and systems related to the collection, production, treatment, transmission, distribution, storage, operation, performance, use, protection of various types of information» [12]. Subsequently, next to the word «information» appeared the word «communication». Clarification of the term was necessary for emphasizing the importance of a dissemination of global and local computer networks, which provide new opportunities to searching, transmission, exchange of information. Together with powerful storage devices they contribute to creating a society in a global distributed information resource, available to anyone. Now ICT includes hardware (computers, servers) and software (operating systems, network protocols, search engines, etc.).

Physics is one of the subject, which gives a lot of material for developing a variety of methods and techniques of working with information. Teaching Physics is connected with the use of a large amount of diverse information and it makes the use of computer technology especially effective as it allows you to process information very quickly and present it in the form of tables, charts, diagrams, models, and to determine the relationship between different objects and phenomena, structures and functions.

The technology of productive physics training organically complements the active use of the ***global network Internet.*** The Internet is a structure that develops the most dynamically and has almost unlimited informational, communicational and educational prospects. Internet resources can be used in teaching Physics, including World Wide Web (WWW) and Electronic mail (E-mail).

World network of World-Wide Web (WWW) has caused a real revolution in informational technologies and a boom in the development of the Internet. The number of servers that make up the main content of the network doubles every 50–60 days and today it has already exceeded a million. Educational resource in the Internet is an opportunity to present their achievements, post relevant information for stakeholders (parents, students, schoolchildren, teachers, students, teachers, colleagues, etc.), to inform the society about the educational services, to publish their achievements, materials, research results, to implement the exchange of experience, consultations and the like. WWW servers can be used: by the teacher to search for additional and updated information for the lessons; by students to search for information for preparing various kinds of creative works (papers, abstracts, business games, educational conferences, etc.).

Currently, there are a number of promising web technologies. A particular place is held by educational web sites as components of the Internet space. A website (web – «the network» and site – «place») is a set of web pages available on the Internet through Http/https, united by a common root, and usually a theme, a logical structure, design and authorship. Using web sites of the network Internet provides access to a wide range of achievements of the world science and technology. It is evident in the great number of electronic resources for educational, informational, illustrative, entertaining and literary content that can affect the overall development, education and competence of school users.

Another kind of web resources is educational blogs. If you go deep enough, the blog is a resource/ website/page on the Internet, where everyone can represent himself, his thoughts, interests, hobbies, knowledge of his own preferences. This blog may perform not only informational goal, but also controlling, organizing, introductory and developmental goals.

Blog possibilities are the following: recommendations for students towards various topics of studying; viewing educational lectures videos, by embedding them into the blog; publications of questionnaires, online tests, integrated calendars, a variety of slide shows; reports on events in the classroom; the exchange of useful links to Internet resources; exchange of knowledge on ICT; exchange of gadgets with different functions (e.g., interactive periodic table); useful tips for parents interested in their children's education; work with gifted children.

Using a blog, a teacher can conduct monitoring and evaluation of knowledge. It is very convenient to use forms created with Google means. In the blog you can post a link to the task as well as build the questionnaire.

Embedding objects into the blog saves time for searching and downloading tasks. Directly before the lesson, even if the speed of the Internet connections is low, a teacher can load the desired page from the content of the lesson and work with objects. Another interesting example of built-in tasks are educational games created with the online Learning Apps.org (as an example). These games have several varieties: jigsaw puzzles, crosswords, find a couple etc. Personally, we use these games to update knowledge and enhance students ' interest in the subject.

The blog of a teacher can become a kind of repository of materials for organization of students' individual work. This can also be additional material on the subject on the basis of which students can complete individual tasks. It is also a number of links to resources on the topic – a kind of entry point into the informational space network. Besides, it includes multimedia content – as a material for observations and individual conclusions that allows you to create a problem situation in the learning process. These presentations are created by students and mutually reviewed by them. In addition, the blog post can be a kind of «announcements» for future lessons, seminars, discussion classes, workshops and knowledge control. Questions to the lesson, samples of tasks for future examinations with a review of their solution, instructions, everything is placed in one subject blog and contribute to a better organization of the educational process. Quite often we give children these «instructions» just verbally, and they do not always have the opportunity to comprehend them fully. If it is necessary, they are able to return to these instructions and look through them one more time and this means that preparatory stage of this kind of academic work is not always full and provides further successful work.

As a result, educational web-resources (sites, blogs) provide informational and presentational, consultative, informational and methodical, educational and training support of teacher's and pupil's activity, open new opportunities for interaction with civilization.

Electronic mail (*e-mail*, or *email*, short for *electronic mail*) – is a popular service in the Internet that makes exchange of data of any contents (text documents, audio and video files, archives, programs) possible. Almost all services of the Internet, which are used as services of direct access (online), have interface of electronic mail. It can be used by teachers for the exchange of educational and methodical information with their colleagues, methodologists, leading scientists from various regions of the country and the world; by pupils for exchange of educational creative projects with their peers from other Universities; by teachers and students for mutual exchange of information.

One of the effective ways to increase the efficiency of productive training in physics is electronic textbooks. An electronic textbook (ET) is a computer pedagogical program designed primarily for the presentation of new information supplementing the printed publication and serves for individual and individualized learning and allows testing in a limited form the student's knowledge and abilities.

ET is an educational program system of complex appointment, which ensures the continuity and completeness of the didactic cycle of the learning process, presents theoretical material, provides training and control of the level of knowledge, as well as information retrieval activities, mathematical and simulation with computer visualization and service functions provided on an interactive feedback basis.

At present, electronic textbooks exist in two forms: on compact disks and on the Internet. These ETs have both common features and differences. In both cases, the electronic textbook allows you to get knowledge of the subject anywhere and anytime using a personal computer. But ETs available on the Internet have several advantages: they can be used similar by many students; the teacher is provided with an opportunity to get acquainted with the results of the students' activities and make appropriate decisions on optimizing the learning process.

Many authors of the ET understand the electronic version of the print edition (doc, docx, pdf, djvu). Defining the term «electronic textbook» the scientists refer to the non-identity of electronic versions of printed textbooks and ET as a modern educational qualitative product, taking into account the level of information technologies development.

The analysis of software and pedagogical tools in physics, which are created and used in the educational process, shows that such products have almost 40 productions of 9 Ukrainian companies.

In our opinion, the software and pedagogical means of production of «Kvazar – Micro Techno», which has been distributed in schools since 2006 and has the relevant recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine, is one of the most complete and demanded product due to its high efficiency and mobility. We can not talk of course about the high quality of this product (especially the video created in the 80's of the 20th century), but the presence of such components as the teacher's constructor, the teacher's console, allows the teacher to supplement the product, create his own lessons using multimedia effects and animation.

Another tool for intensifying learning is the interactive whiteboard. ***The interactive whiteboard*** is a touch screen (like an enhanced version of the monitor), which can be controlled not only with the mouse, but also with the touch of a finger, to make headings with special color markers. The interactive whiteboard is used in conjunction with a computer, a multimedia projector and a multimedia product [9].

Elite Panaboard software is a product that allows you to create vivid, dynamic, visual, informative and powerful footnotes and presentations using drawings, videos, object and text galleries, as well as various resources, including the Internet. The note is shown in a presentation format with the extension «peb». In the lesson, not all pages of the prepared notebook can be used or not all hidden objects can be opened, thus reducing the time of demonstration. Unscheduled pages may be used for extracurricular activities or to invite students to work on their own. The software for interactive whiteboards allows you to clearly structure your classes. Ability to save lessons, supplement them with records improves the way of submitting the material. Due to the variety of materials that can be used on the interactive whiteboard, students are more likely to capture new ideas. They actively discuss new topics and quickly memorize the material.

The interactive whiteboard is used at different stages of the lesson. By creating a multimedia tutorial, the teacher can construct slides. It is expedient to show them as separate pages during actualization, repetition, study of new material, fixing the learned. There are possibilities to create materials for individual and frontal surveys, current and final control. Tasks, the level of their complexity, time and place of inclusion in the lesson are determined by the teacher himself. The materials of the interactive abstract are additional to the basic teaching materials (textbooks, workbooks, etc.) that are used in the process of computer science education.

Today's ***multimedia technologies*** are the most widespread use of information and computer technologies in physics classes, which can dramatically increase the effectiveness of active teaching methods for all forms of educational process organization. Broadly speaking, «multimedia» means a range of information technologies that use a variety of software and hardware for the most effective impact on the user (who has become listener, reader and viewer at the same time). Due to the application of simultaneous media, audio and visual information in multimedia products and services, these tools have a great emotional charge and actively involve the user's attention [4].

It has been experimentally established that during the oral presentation of the material perceived by the listener and able to process up to one thousand conventional units of information, and in the case of «connection» of the vision organs – up to 100 thousand such units [4]. Therefore, it is obvious that the use of multimedia media is highly effective, based on visual and auditory perception of the material.

One of the undeniable advantages of multimedia is the ability to develop on their basis interactive computer presentations in physics. Presentation is a set of successively changing pages of one another – slides, on each of which you can place any text, drawings, diagrams, video, audio fragments, animation, using various design elements. They do not require special training of teachers and students and actively involve the latter in cooperation.

Comparing computer presentations with traditional learning tools, the following benefits should be noted: the sequence of presentation of the material may vary, depending on the audience or purpose of the report, there is an opportunity to return to the issues already considered; the presentation may contain a brief note of the report and notes for the speaker; the use of multimedia effects in the presentation will make it possible to focus listeners on the mainstream and contribute to better memorization of information; you can quickly create the required number of copies of an electronic presentation; The convenient transportability of the presentation – a small amount and the ability to send materials by e-mail.

The benefits of the method of using presentations in the learning process as the main carrier of educational information and the main means of its presentation are probably not limited to the above list. Undoubtedly, with its further use (especially in closer connection with Internet technologies), the possibilities of using such method in the educational process will be further expanded, but even a cursory analysis of the first experience shows its promise.

Noting the positive use of presentations in the learning process, there are some limitations: with the

frequent use of computerized training systems, stereotyping of thinking increases; volitional quality decreases; creativity decreases with independent student materials preparation; much time is spent on creating a quality presentation; there is a possibility to include too much or too little information in the slide.

Thus, the use of ICT in the educational process, in particular physics, is not limited to solving the mentioned pedagogical tasks, but also has significant didactic possibilities for activating cognitive activity.

Productive educational and cognitive activity by means of ICT can be organized in the following directions: sequential or selective elaboration of theoretical material; fixing of study material, which is studied by traditional methods; mastering the content of phenomena and processes by means of simulation computer simulation; fastening the studied material using a specially designed test system; testing of skills and tasks of solving tasks; implementation of virtual laboratory work; preparation for the use of real laboratory work; obtaining background information (working with a reference system, an information retrieval system, a database).

At the physics lesson, all these areas are very important, because they increase the level of cognitive activity of students, and especially senior pupils. Conducting lessons in the integrated application of productive and information and communication technologies ensures that students acquire not only deep knowledge but also the ability to develop intellectual, creative abilities, independently acquire new knowledge and work with different sources of information.

The presence of a computer in physics classes is not a guarantee of successful student's mastery with relevant knowledge. The task of computerization of physical education requires deeper approaches to it solution: changes in teaching models, modernization of methodological systems in the context of new information technology teaching. Prospects for the use of ICT in physics classes are as follows: the formation of key competencies of students in the process of learning and in extracurricular activities; increasing motivation for student learning; mastering of computer literacy by students, raising the level of computer literacy of a teacher; organization of independent and research activity of students; creation of own bank of educational and methodical materials ready for use in educational process; development of modern style of thinking, cognitive abilities of students; aesthetic appeal of lessons.

Список використаних джерел

1. Бугайов О. І. Головко М. В., Коваль В. С. Програмно-методичний комплекс «Фізика-8». Фізика та астрономія в школі. 2005. № 5. С. 22–27.
2. Бригинець В. Подласов С., Холмська Г. Електронний навчальний посібник з розв'язування фізичних задач. Фізика та астрономія в школі. 2001. № 2. С. 31–33.
3. Волинський В. Класифікація комп'ютерних програмно-педагогічних засобів навчання. Фізика та астрономія в школі. 2005. № 4. С. 42–46.
4. Вембер В. П. Особливості подання нового матеріалу в електронних засобах навчального призначення за допомогою презентацій. Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання. К.: Міленіум, 2007. Т.8, Вип. 3. 192 с.
5. Денисенко О. І. Застосування комп'ютерної техніки при викладанні фізики. Теорія і методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. праць. Кривий Ріг: вид. відділ НметАУ, 2003. Вип. 3 (2). С. 108–110.
6. Желюк О. Педагогічні програмні засоби в навчальному курсі фізики. Фізика та астрономія в школі. 2002. № 1. С. 28–29.
7. Мисловська С. Новий підручник «Фізика-7»+комп'ютер» приведе до зміни технології навчання. Фізика та астрономія в школі. 2004. № 5. С. 16–19.
8. Муляр В. П. Засоби інформаційних технологій у вивченні питань квантової фізики в середній школі: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання фізики» / В.П. Муляр. К, 1999. 16 с.
9. Ніколаєнко М. С., Божек П. М. Застосування інтерактивної комп'ютерної технології Netop school у навчальному процесі. Компютер у школі та сімї. 2013. № 6. С. 36–39.
10. Сосницька Н.Л. Удосконалення навчального експерименту з хвильової оптики засобами нових інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Н.Л. Сосницька. Бердянськ, 1998. 20 с.
11. Пастушенко С.М. Нові технології навчання фізики в технічному університеті. Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : сер.5: Пед. науки: реалії та перспективи. К.: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 22. С. 350–354.
12. Тихонова Т. В. Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності педагога: сутність поняття. Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2011. Вип. 1.33. С. 101–105.
13. Тищенко О.Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный ученик. Компьют. в уч. процессе. 2008. № 10. С. 89–92.
14. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006.
15. Юрченко А.О., Удовиченко О. М. Електронні підручники: аналіз тенденцій. Міжнар. дистанційна наук.-метод. конф.: Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2014» (20-21 березня 2014 р., м. Суми). Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія» ТОВ, 2014. С. 58–60.

16. Яценко Т. М. Управління навчальною діяльністю учнів з використанням персональних комп'ютерів (на матеріалі вивчення фізичної оптики) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання фізики» / Т. М. Яценко. К., 1998. 24с.
17. Semenikhina O.V., Shamonya, V.G. Udovychenko O.N., Yurchenko A. A. Electronic Textbook in the Context of Educational Trends and Modern Internet Technologies. Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya. 2014. Vol. (2). – P. 99–107. http://ejournal18.com/journals_n/1420450397.pdf

References

1. Buhaov O. I., Holovko M. V., Koval V. S. (2005). *Prohramno-metodychnyi kompleks «Fizyka-8». Fizyka ta astronomia v shkoli*, 5, 22–27. (in Ukrainian)
2. Bryhynets V., Podlasov S., Holms'ka H. (2001). Elektronnyi navchal'nyi posibnyk z rozvyazuvannya fi zychnykh zadach». *Fizyka ta astronomia v shkoli*, 2, 31–33. (in Ukrainian)
3. Volyns'kyi V. (2005). *Klasyfi katsia kompyuternykh programno-pedahohichnykh zasobiv navchannya. Fizyka ta astronomiya v shkoli*, 4, 42–46. (in Ukrainian)
4. Vember V. P. (2007). *Osoblyvosti podannya novoho materialu v elektronnykh zasobakh navchalnoho pryznachennya za dopomohoyu prezentatsiy. Aktualni problemy psykholohiyi: Psykholohichna teoriya i tekhnolohiya navchannya*. – K.: Milenium, 8(3), 12–19. (in Ukrainian)
5. Denysenko O. I. (2003). *Zastosuvannya kompyuternoi tekhniky pry vykladanni fi zyky. Teoria i metodyka navchannya matematyka, fi zyka, informatyka: Zb. nauk. prats*, 3(3), 108–110. (in Ukrainian)
6. Zheliuk O. (2002). *Pedahohichni prohramny zasoby v navchal'nomu kursi fi zyky. Fizyka ta astronomia v shkoli*, 1, 28–29. (in Ukrainian)
7. Myslovs'ka S. (2004). *Novyi pidruchnyk «Fizyka-7»+kompyuter» pryvede do zminy tehnolohii navchannya. Fizyka ta astronomiya v shkoli*, 5, 16–19. (in Ukrainian)
8. Mulyar V. P. (1998). *Zasoby informatsiynykh tekhnolohiy u vyvchenni pytan' kvantovoi fi zyky v seredniy shkoli (Candidate's dissertation, V. P. Mulyar, 13.00.02 National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kiev, Ukraine).
9. Nikolayenko M. S., Bozhek P. M. (2013). *Zastosuvannya interaktyvnoyi kompyuternoyi tekhnolohiyi Netop school u navchalnomu protsesi. Kompyuter u shkoli ta simyi*, 6, 36–39. (in Ukrainian)
10. Sosnytska N. L. (1992). *Udoskonalennya navchal'noho eksperymentu z hvyliovoi optyky zasobamy informatsijnykh tekhnolohiy. (Candidate's dissertation, N. L. Sosnytska, 13.00.02 National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.* Kiev, Ukraine).
11. Pastushenko S. M. (2010). *Novi tehnolohii navchanna fizyky v technichnomu universyteti*. *Nauk. chasopys NPU im. M. P. Drahomanova : Ped.nauky: realii ta perspektyvy*. K.: Vydvo NPU im. M. P. Drahomanova. 22 (*5*), 350–354. (in Ukrainian)
12. Tykhonova T. V. (2011). *Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi profesiynoyi diyalnosti pedahoha: sutnistponyattya. Naukovyy visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho*, 1 (33), 101–105. (in Ukrainian)
13. Tishchenko O. B. (2008). *Novoye sredstvo komp'yuternogo obucheniya – elektronnyy uchebnik. Komp'yut. v uch. protsesse*, 10, 89–92. (in Rus.)
14. Sharko V. D. (2006). *Metodychna pidhotovka vchytelya fizyky v umovakh neperervnoyi osvity.* Kherson: Vydavnytstvo KHDU.
15. Yurchenko A. O., Udovychenko O. M. (2014). *Elektronni pidruchnyky: analiz tendentsiy. Mizhnarodnoyi dystantsiynoyi naukovo-metodychnoyi konferentsiyi: Rozvytok intelektualnykh umin i tvorchykh zdibnostey uchniv ta studentiv u protsesi navchannya dystsyplin pryrodnycho-matematychnoho tsyklu «ITM*plyus – 2014» (20–21 bereznya 2014 r., m. Sumy).* Sumy: vydavnycho-vyrobnyche pidpryyemstvo «Mriya» TOV, 58–60. (in Ukrainian)
16. Yatsenko T. N. (1998). *Upravleniye uchebnoy deyatel'nost'yu shkol'nikov s ispol'zovaniyem personal'nykh komp'yuterov (na materiale izucheniya fizicheskoy optiki). (Candidate's dissertation, T. N. Yatsenko, 13.00.02 National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kiev, Ukraine).
17. Semenikhina O. V., Shamonya V. G., Udovychenko O. N., Yurchenko A. A. (2014*). Electronic Textbook in the Context of Educational Trends and Modern Internet Technologies. Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya*, № 2 (2), 99–107. http://ejournal18.com/journals_n/1420450397.pdf.

Миколайко В. Информационно-коммуникационные технологии поддержки в продуктивном обучении физики в основной школе

В статье приведены результаты анализа опыта использования ИКТ в продуктивном обучении физики. С внедрением информационно-коммуникационных технологий меняются сама структура учебного процесса, форма подачи знания, и, что самое важное, меняется коммуникация между тем, кто учит, и кого обучают. Проведение уроков при комплексном применении продуктивных и информационно-коммуникационных технологий обеспечивает приобретение учащимися не только глубоких и прочных знаний, но и умение развивать интеллектуальные, творческие способности, самостоятельно приобретать новые знания и работать с различными источниками информации.

Ключевые слова: физика; продуктивное обучение; веб-ресурсы; e-mail; электронный учебник; интерактивная доска; мультимедиа.

Миколайко В. Інформаційно-комунікаційні технології підтримки у продуктивному навчанні фізики в основній школі

У статті наведено результати аналізу досвіду використання засобів ІКТ у продуктивному навчанні фізики. Показано, що для підвищення якості навчання необхідним є використання веб технологій, а саме освітніх веб-сайтів та блогів які передбачають інформаційно-презентаційну, консультативну, інформаційно-методичну, просвітницьку, навчальну підтримку діяльності вчителя та учня, відкривають нові можливості взаємодії із суспільством. Обмін даними будь-якого змісту (текстові документи, аудіо -відео файли, архіви, програми) можливий завдяки електронній пошті (e-mail). Одним із дієвих засобів

підвищення ефективності продуктивного навчання з фізики є електронні підручники, які забезпечують безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання, представляють теоретичний матеріал, забезпечують тренувальну навчальну діяльність та контроль рівня знань, а також інформаційно-пошукову діяльність, математичне та імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією і сервісні функції при умові здійснення інтерактивного зворотного зв'язку. Найбільш універсальним технічним засобом продуктивного навчання є електронна інтерактивна дошка яка надає вчителю і учням унікальне поєднання комп'ютерних і традиційних методів організації навчальної діяльності: з її допомогою можна працювати практично з будь-яким програмним забезпеченням і одночасно реалізовувати різні прийоми індивідуальної і колективної, публічної («відповідь біля дошки») роботи учнів. Розглядається актуальність використання на уроках фізики мультимедійних технологій. Однією з беззаперечних переваг засобів мультимедії є можливість розроблення на їх основі інтерактивних комп'ютерних презентацій з фізики. З впровадженням ІКТ змінюються сама структура навчального процесу, форма подачі знання, і, що найважливіше, змінюється комунікація між тим, хто навчає, і тим, кого навчають. Проведення уроків при комплексному застосуванні продуктивних та інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує набуття учнями не тільки глибоких та міцних знань, а й вміння розвивати інтелектуальні, творчі здібності, самостійно набувати нових знань та працювати з різними джерелами інформації.

Ключові слова: фізика; продуктивне навчання; веб-ресурси; e-mail; електронний підручник; інтерактивна дошка; мультимедія.

УДК 378.03

Ірина МОЗУЛЬ

асистент кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка, м. Глухів
e-mail: v.mishedchenko@gmail.com

СТАН СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито стан сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання природознавства молодших школярів у освітній системі університету.

Наведено результати констатувального експерименту щодо виявлення рівня сформованості структурних компонентів готовності студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності (мотиваційний, змістовий, процесуальний, комунікативний). Вища освіта покликана формувати у майбутнього фахівця цілу низку компонентів інформаційно-знаннєвого і діяльнісного характеру, завдяки яким формуються його професійно значимі якості, набуваються знання, уміння, судження, необхідні для конкретного виду діяльності. Перехід початкової освіти від знаннєвої парадигми до компетентнісної потребує цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Ключові слова: майбутній учитель початкових класів, готовність до навчання природознавства, початкова школа, молодший школяр, компоненти готовності.

Показником якості підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності виступає готовність до її здійснення. Ядро цієї готовності утворюють: позитивне ставлення до педагогічної професії; стійкі мотиви, професійно значущі якості особистості; сукупність необхідних психологічних і педагогічних знань, умінь, навичок.

Готовність майбутніх учителів до навчання природознавства в початковій школі – це складне динамічне утворення, важливим компонентом якого є природознавча компетентність. Оскільки абітурієнти, які вступають на факультет початкової освіти, вже мають базову природознавчу освіту в обсязі загальноосвітньої школи, ця освіта стає підґрунтям для підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Професійна підготовка вчителя становила й продовжує становити інтерес багатьох дослідників, які зосереджують увагу на таких питаннях: психологічні основи професійного становлення вчителя (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); професійна компетентність учителів (Н. Бібік, І. Зимняя, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Хоружа, А. Хуторський);

готовність до педагогічної діяльності (А. Алексюк, В. Бондар, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, С. Сисоєва, О. Ярошенко). Теоретико-методичні засади професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи розглядаються в дослідженнях О. Дубасенюк, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Пєхоти, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін.

Проблема формування компетентностей учнів стала предметом уваги українських науковців Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, Л. Коваль, О. Пометун, О. Савченко та ін. У результаті їхнього наукового пошуку обґрунтовано теоретичні й методичні засади формування компетентностей у молодших школярів.

Проте проведені вченими дослідження не вичерпують усіх питань підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Зокрема, підготовка студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності дотепер недостатньо обґрунтована, дидактично недосконала.

У процесі педагогічного експерименту використовувалася комплексна методика визначення мотиваційної, змістової, процесуальної та комунікативної готовності майбутнього вчителя до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності, що включала індивідуальний і груповий методи опитування, анкетування, бесіди зі студентами, педагогічне спостереження, аналіз успішності студентів, виконання тестових завдань, самооцінювання. Взаємно коригуючи і доповнюючи один одного, ці методи дозволили всебічно й об`єктивно вивчити питання, що нас цікавить, отримати достовірні дані про рівень природничої підготовленості студентів.

Як свідчать спостереження, контингент студентів факультету початкової освіти неоднорідний за рівнем базової природознавчої підготовки. Враховуючи цю обставину, ми зробили спробу виявити ті необхідні природознавчі якості, вміння та навички, які становлять основу успішного оволодіння цією спеціальністю.

Оскільки особливе місце в структурі готовності майбутнього вчителя до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності посідає **мотиваційний компонент**, який пов'язаний з бажанням досягнути в педагогічному процесі готовності до навчання природознавства молодших школярів та інтересом до організації і проведення навчальної роботи з природознавства в початковій школі, ми визначили рівень сформованості зазначеного компонента готовності майбутніх учителів.

Кількісно-якісний аналіз результатів опитувальника свідчить про наявність різних видів мотивів, серед яких переважає мотив «усвідомлення соціальної значущості навчання». Опанування методикою навчання природознавства молодших школярів майбутні вчителі пов'язують із соціальною значущістю оволодіння природознавством взагалі (42,8%), із когнітивними можливостями цього предмета (38,0%), з орієнтацією та бажанням зайняти певне місце в суспільстві (30,6%). Показники мотиваційної спрямованості студентів на виконання майбутньої професійної педагогічної діяльності дещо нижчі – 31,7%. Такий показник мотивації, як орієнтація на різні комунікативні способи взаємодії, залишається на низькому рівні (9,4%). Виокремлені види пізнавальних і професійних мотивів ураховано й розвинуто в процесі експериментальної роботи.

Аналіз відповідей на запитання «Чи має вчитель початкової школи бути творчою особистістю?» дозволив констатувати, що 56,8% студентів дали ствердну відповідь, 30,5% – «скоріше так, ніж ні», лише 12,7% студентів вважають, що це не важливо.

Проте, погоджуючись з тим, що вчитель початкової школи має бути творчою особистістю, більшість студентів відчували труднощі у поясненні сутності творчого підходу до навчання природознавства молодших школярів.

Зазначимо, що 78% опитаних погоджується з тим, що отримані у процесі навчання знання з психолого-педагогічних дисциплін можна використати під час проходження педагогічної практики, 26% дали відповідь «скоріше так, ніж ні», 6% студентів відповіли «скоріше ні, ніж так». Отже, більшість студентів погоджуються з тим, що вивчення психолого-педагогічних дисциплін є важливим компонентом у формуванні готовності вчителя початкових класів до формування природознавчої компетентності у молодших школярів.

69% респондентів вважають необхідними і корисними систематизацію природознавчих знань та отримання додаткових умінь і навичок методичної роботи з учнями на уроках природознавства, бо вони розглядають цей етап як практичну форму закріплення комплексу теоретичних знань.

Відповідаючи на наступне запитання опитувальника, слід відмітити, що майбутні вчителі початкової школи знають різноманітні форми організації навчально-виховної природознавчої діяльності з молодшими школярами. У студентів не виникає особливих труднощів у підготовці та проведенні екологічних заходів (49%), ігор (68%), розважальних заходів (71%). Лише 22%

стверджують, що справляються з організацією фенологічних спостережень, екскурсій, лабораторних дослідів, догляду за живими об'єктами.

За даними опитування, 66,5% студентів мають намір використовувати нові методи, прийоми, форми і засоби навчання природознавства у своїй професійній діяльності. Лише 13,5% можуть назвати та пояснити їх сутність, що свідчить про елементарний рівень обізнаності майбутніх учителів початкових класів із сутністю інноваційних технологій, методик тощо.

Більшість опитуваних не можуть дати визначення сутності понять «готовність», «професійна підготовка», «природознавча компетентність». 57% респондентів не мають чіткого уявлення про методику організації групової роботи в процесі вивчення природознавства, проведення екскурсій, здійснення фенологічних спостережень.

Визначаючи на констатувальному етапі педагогічного експерименту рівні сформованості мотиваційного компонента готовності студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності, ми запропонували їм дати відповіді на такі запитання:

1. Чи існує в сучасній школі проблема формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності?

2. Чи хотіли б Ви більше дізнатися про предметну природознавчу компетентність молодших школярів та методику її формування?

Опитування показало, що переважна більшість студентів (72,2%) усвідомлюють важливість формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів і виявили бажання дізнатися більше про предметну природознавчу компетентність молодших школярів та методику її формування.

Отже, результати засвідчують переважання низького рівня сформованості мотиваційного компонента готовності у студентів до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів – 38,5%. Середній рівень сформованості мотиваційного компонента діагностували у 47,9% студентів, високий – у 13,6%.

Визначаючи рівні сформованості **змістового компонента,** виходили з того, що майбутній учитель початкових класів не може успішно здійснювати навчальну роботу з природознавства, не володіючи необхідними знаннями з основ природознавства та методики навчання освітньої галузі «Природознавство» для формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Природничі предмети, включені в програму підготовки студентів факультетів початкової освіти, відносяться до інваріантної частини шкільних навчальних предметів. Знання з дисциплін природничого циклу складають у своїй сукупності наукову картину світу. Якщо природознавчі знання є основою для розвитку логічного мислення, то методичні – знаряддям для розв'язання теоретичних і практичних задач [172, 223-226]. З метою успішної підготовки студентів факультету початкової освіти важливим є оволодіння як природничими, так і методичними знаннями та вміле їх упровадження на практиці. Саме тому предметна та методична навчальна підготовка студентів відіграють важливе значення у формуванні природознавчої компетентності у молодших школярів.

З метою вивчення рівня знань студентів було проведено дослідження серед студентів третього курсу. Більшість студентів, які вступили на факультет початкової освіти, є випускниками загальноосвітніх і середніх спеціальних навчальних закладів, що свідчить про достатню підготовку з основних шкільних предметів, у тому числі й природознавчих.

Ми пропонували студентам проаналізувати й оцінити свою довузівську природознавчу підготовку. Результати були такими: високий рівень підготовки відмітили 20% студентів, середній – 60%, початковий – 20%.

Самі студенти, оцінюючи відповідність обраної спеціальності, здебільшого орієнтувалися тільки на престижність оволодіння педагогічними технологіями та на свою любов до природознавства, але фізику, хімію та біологію могли назвати в числі нелюбимих шкільних предметів.

Виконуючи завдання з природознавства, метою яких було виявлення рівня навчальних досягнень студентів з природничо-наукових дисциплін, студенти показали невисокий рівень знань. Середній бал говорить про невисокий рівень володіння природознавчим тезаурусом на рівні середньої школи. Близько 44% студентів продемонстрували елементарний рівень знань з природничо-наукових дисциплін, що дає можливість викладачам працювати над оволодінням природознавчим тезаурусом, розвитком мислення й логіки з метою підвищення професіоналізму майбутніх фахівців.

Проаналізувавши відповіді респондентів, ми виділили три рівні готовності до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів. Високий рівень природознавчих знань продемонструвала невелика кількість студентів (10,0%). Вони орієнтуються в багатьох сферах природознавства, виявляють ініціативу й самостійність у набутті знань, багато читають.

До середнього рівня володіння природознавчими знаннями віднесено 38,3% студентів. Для них характерний задовільний загальний рівень розвитку, певна ерудиція в загальних питаннях природознавства, володіють певною сумою знань загального характеру. Нечіткі знання з хімії, географії, фізики, біології, астрономії не дають їм можливості вільно орієнтуватися в царині природознавства.

До низького рівня віднесено 51,6% студентів. Вони володіють елементарними знаннями, мають суттєві прогалини в теоретичному матеріалі, знають лише окремі факти, що стосуються навчального матеріалу, відчувають труднощі під час відповіді на запитання.

Кожному з учасників констатувального етапу експерименту були запропоновані діагностичні запитання і завдання з метою визначення повноти, глибини, міцності та рівня узагальнення знань майбутнього вчителя початкових класів з природознавчих дисциплін. Усі відповіді респондентів було поділено на три групи: «правильні», «правильні неповні», «неправильні».

Кількісний аналіз відповідей показав, що студенти дають визначення основних природничих понять на емпіричному рівні шляхом переліку окремих ознак, а знаннями з основ природознавства володіють не досконало.

Хід індивідуальних бесід експериментатора з майбутніми вчителями, під час яких здійснювалася перевірка знань основних природничих понять, фіксувалися написанням термінологічних диктантів і заповненням опитувальників.

У ході констатувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано, що переважна більшість студентів (54,4%) не мають необхідного багажу знань для формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів. Частина опитаних студентів (45,6%) зазначили, що мають теоретичні знання, але не знають, як реалізувати їх на практиці. Такі знання не забезпечують високого рівня сформованості готовності до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Студенти недооцінюють роль загальної природничо-наукової підготовки (біологія, хімія, географія, фізика, астрономія, основи екології), що негативно впливає на формування комплексної, системної сукупності знань, яка слугує запорукою успішної підготовки майбутнього фахівця. Хоча надання практично усім природничим дисциплінам другого місця (46% опитаних) дає можливість стверджувати, що важливість природознавчих дисциплін визнана, але не досить осмислена студентами.

Протягом четвертого та п'ятого семестру студенти отримують знання з методики навчання освітньої галузі «Природознавство». З уведенням цієї дисципліни розширюються можливості розвитку у майбутніх учителів ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок спілкування, необхідних для роботи в школі.

З метою визначення рівня знань з методики навчання природознавства студентам третього курсу було запропоновано відповісти на питання анкети.

Так, відповідаючи на питання «Чи достатньо методичної підготовки, одержаної в університеті, щоб розробити конспект уроку з природознавства?», ствердні відповіді дали 62% студентів. Для 23% студентів знань з методики майже достатньо, а для 15% студентів методичної підготовки, одержаної в університеті, недостатньо.

Під час педагогічної практики всі студенти використовували типовий урок як основну форму організації освітнього процесу з природознавства. 14% студентів проводили нестандартні форми уроків (урок-екскурсія, урок-подорож, урок-казка). 24% студентів на уроках природознавства використовували індивідуальні форми роботи з учнями. 20% студентів у роботі з молодшими школярами під час проведення уроків природознавства використовували групові форми роботи.

Відповідаючи на питання «Які методи найчастіше використовували на уроках природознавства?», 64% студентів назвали словесні методи (бесіда, розповідь, пояснення, диспут); практичні методи (розпізнавання, визначення, спостереження, експеримент, моделювання, читання підручника, науково-популярної літератури) використовували 26% студентів; 38% студентів у своїй роботі з молодшими школярами застосовували наочні методи навчання (показ, демонстрація предметів, речовин, явищ або їх різноманітні зображення).

На запитання «Що, на Вашу думку, варто змінити (поліпшити, додати) у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів з природознавства?» студенти відповіли, що: бажали б вивчати навчальний матеріал для розширення і поглиблення знань з природознавства (56,4%); бажали б опанувати різними аспектами природознавчої діяльності, а саме навчальним, дослідницьким, практичним, творчим (48,6%); необхідно підвищувати рівень своїх практичних умінь з природознавства (42,8%); розширювати знання з фізики, хімії, біології, астрономії, географії (64,0%); 35,3% – підвищувати власний рівень професійної компетентності.

Отже, студенти у своїх відповідях запропонували шляхи удосконалення професійної підготовки з

природознавства, які передбачають кількісні та якісні зміни в змісті, формах і методах освітнього процесу.

Студентам третього курсу було запропоновано шляхом самооцінки визначити рівень власної готовності до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів. 40% студентів готові до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів: 3,2% студентів визначили свій рівень готовності як високий, бо вони цікавляться природознавчими дисциплінами і методикою їх викладання, спостерігають за природою, читають науково-популярну літературу з предмета, самостійно виготовляють наочні засоби навчання природознавства; 36,8% – зазначили рівень готовності як середній і 60% студентів оцінили свій рівень готовності як елементарний.

Діагностику рівня сформованості процесуального компонента готовності студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності здійснювали за допомогою спостереження за діяльністю студентів з формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності під час моделювання ними цієї діяльності на практичних заняттях та в ході педагогічної практики.

Спочатку ми виявляли, наскільки студенти третього курсу мають уявлення про професійні вміння. У ході бесіди їм треба було назвати вміння, якими необхідно оволодіти вчителю початкових класів для навчання учнів природознавства. Результати показали, що студенти мають недостатній рівень знань про педагогічні вміння вчителя, які необхідні для формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів.

Спираючись на галузевий стандарт вищої освіти [40] і класифікацію педагогічних умінь за Н. Кузьміною [104], ми виокремили наступні групи педагогічних умінь майбутнього учителя початкової школи: гностичні вміння (оволодіння необхідними знаннями та застосування їх у професійній діяльності), організаційні вміння (планування й організація природознавчої роботи на уроках та в позаурочний час), конструктивно-дослідницькі вміння (вміння використовувати форми і методи проводити практичні роботи на місцевості), комунікативні вміння (організація систематичного спілкування з дітьми, емоційне задоволення на всіх етапах спілкування), проектувальні вміння (конструювання та проектування змісту освітнього процесу, добір способів, методів, засобів організації діяльності учнів).

Аналіз результатів показав, що рівень сформованості загальнонавчальних умінь та навичок знаходиться на елементарному рівні у 46% респондентів; на середньому рівні у 38% студентів; на високому рівні – у 16%.

Для отримання уявлення про рівень загальнонавчальних умінь і навичок, ступінь сформованості у студентів практичних умінь ми запропонували їм для самостійного виконання завдання трьох рівнів складності**.** Виконуючи завдання, студенти не завжди правильно підбирали методи, прийоми та засоби, відповідно до поставленої мети. Тому впоратися із завданнями на високому рівні змогли 20% студентів, 40% студентів самостійно виконали завдання, 67% – за додаткового стимулювання, 3% – продемонстрували відмову від включення в практичну навчальну діяльність.

Аналіз виконаних студентами завдань показав, що вони не завжди аналізують, систематизують і оцінюють логіку побудови своїх міркувань, не співвідносять між собою поставлені завдання та способи їх вирішення. Майбутні учителі не завжди можуть повною мірою застосовувати отримані теоретичні знання в новій, нестандартній ситуації, «переносити» в неї вивчені раніше поняття, закони, закономірності.

Студентам третього курсу було запропоновано оцінити у балах (від 0 до 5) власну готовність до педагогічної практики та після її проходження, тобто сформованість педагогічних умінь: планувати власну діяльність, розподіляти час на уроці, підбирати матеріальне обладнання, уміння пояснювати молодшим школярам новий матеріал, уміння складати завдання до тексту, уміння підбирати завдання до наочності, уміння проводити роботу з картою та глобусом, уміння організовувати діяльність учнів в куточку живої природи, в краєзнавчому куточку, на географічному майданчику, уміння організовувати фенологічні спостереження молодших школярів, уміння проводити уроки з природознавства, уміння проводити екскурсії з природознавства, лабораторні заняття, уміння здійснювати перевірку та контроль засвоєних учнями знань.

Аналіз результатів опитування майбутніх учителів початкових класів, проведеного до педагогічної практики, продемонстрував помітно нижчі результати, ніж після її закінчення. Серед запропонованих умінь та навичок значна частина студентів (58%) найнижче оцінили їх сформованість до здійснення групової роботи з учнями на уроках природознавства, проведення екскурсій та організації фенологічних спостережень у зв'язку з недостатньою практичною підготовленістю.

Аналіз результатів опитування після педагогічної практики показав, що оцінюючи власну готовність до навчання природознавства молодших

школярів, студенти перш за все виділяли ті педагогічні професійні уміння, які найчастіше вони використовували під час педагогічної практики, вирішуючи навчальні завдання на уроках природознавства з учнями початкових класів. Лише незначна частина студентів (33,8%) на «відмінно» оцінили свої уміння проводити роботу з картою та глобусом, організовувати фенологічні спостереження молодших школярів, проводити практичні та лабораторні заняття з природознавства. Оцінюючи після педагогічної практики власну готовність до навчання природознавства молодших школярів, студенти зазначали, що педагогічна практика сприяла суттєвому підвищенню рівня їхньої готовності до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту показав, що 32,4% студентів третього курсу після педагогічної практики мають високий рівень сформованості процесуального компонента готовності до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності. У них яскраво виражені вміння та навички професійно спрямованого використання природознавчих знань як інструменту формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності. Середній рівень сформованості готовності за цим компонентом був зафіксований у 47,6% студентів, елементарний – у 20,0% студентів, які мають задовільно розвинені вміння та навички, професійно спрямовані завдання виконували за допомогою викладача. Було також з'ясовано, що найбільше труднощів у них виникало з приводу організації навчального спілкування учнів між собою на уроках природознавства, проведення екскурсій та організації фенологічних спостережень.

Підвищені вимоги до особистості вчителя обумовлюються тим, що в початковій школі найважливішу роль відіграють особливості взаємодії педагога з учнями. Розвиток комунікативного компонента готовності студентів до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів ми визначали за рівнем сформованості мовленнєвих здібностей, для чого були визначені такі параметри: правильність, точність, логічність, виразність, чистота, ясність, стислість мовлення з природознавства.

Аналіз результатів анкетування показав, що лише незначна частина респондентів відповіли позитивно на запропоновані їм питання. Граматично правильним своє мовлення вважають 5,6% студентів, точним і логічним – 4,8% студентів, виразним своє мовлення оцінили 4,7% студентів, 4,6% студентів позитивно відповіли на питання чистоти мовлення, емоційність мовлення відмітили 4,0%, стислість – 3,8% студентів. Отже, переважна більшість студентів вважають свій рівень сформованості комунікативних якостей недостатнім.

Багатство й виразність мови студентів факультету початкової освіти на практичних заняттях з методики навчання природознавства визначалися за наступними завданнями: дати визначення понять – «компас», «глобус», «горизонт», «заповідник», «доба», «серце» та ін.; продовжити синонімічний ряд до слів «завірюха», «ґрунт», «горизонт», «яр», «стебло», «поле», «обрив», «ліс», «лелека», «насіння» та ін.; підібрати слова на певну тематику (за 1 хвилину) – охорона природи, водойми України, рослини, тварини, погода; підібрати прикметники, які характеризують запропоновані іменники – сніг, осінь, вітер, лисиця, пісок і т.д.; запропонувати власні варіанти передачі запропонованого висловлювання (прикмети або прислів'я), не повторюючи вже використані слова та словосполучення; вставити пропущені слова та закінчити речення; скласти асоціативний кущ до слів «сонце», «Україна», «природні явища» тощо; написати невеличкий вірш до теми уроку; скласти пам'ятку на тему: «Правила поведінки у лісі», «Підготовка вчителя до уроку», «Проведення екскурсії»; скласти діалог на екологічну тематику; підготувати бесіду за текстом та ін.

Аналіз результатів показав, що 48,5% студентів на достатньому рівні впоралися із запропонованими завданнями, 34% респондентів частково виконали завдання, а 17,5% продемонстрували елементарний рівень. Утруднення виникли у зв'язку із збідненим словниковим запасом студентів з природознавства, недостатньою термінологічною природознавчою підготовкою, посереднім рівнем розвитку творчого мислення, невмінням дотримуватись логічної послідовності.

Щоб з'ясувати сформованість у студентів комунікативного компонента, ми попросили їх підготувати вдома і відтворити в ігровій формі на практичному занятті рольові вправи з діалогом на теми «Екологічна криза в Україні», «Вода та її значення у природі», «Зникаючі види рослин і тварин». У ході діалогу тільки 21,6% студентів справились із поставленим завданням, мовлення було чітким, зрозумілим, логічно побудованим, речення закінченими, а запитання – правильно сформульованими. Мова супроводжувалася виразною інтонацією і була підкріплена жестами та мімікою. 49,8% студентів частково виконали завдання, допускали стандартні діалогічні помилки, але обрали правильний шлях спілкування. 28,6% студентів формально віднеслися до виконання

завдання або взагалі відмовилися розігрувати рольові вправи. Ми вирішили поспілкуватися індивідуально зі студентами і виявити типові недоліки у формуванні комунікативного компонента. Ними виявилися проблеми з налагодженням контакту з учнями, побудовою діалогу, опануванням навичками вербального спілкування, відсутністю досвіду публічних виступів.

До проведення педагогічної практики студентам було запропоновано здійснити самооцінку сформованості комунікативного компонента досліджуваної готовності майбутніх учителів початкових класів. Переважна більшість студентів (58,4%) вважають рівень сформованості в них цього компонента готовності недостатнім.

Аналіз результатів сформованості комунікативного компонента готовності показав, що більшість студентів (62,0%) не вміють аргументовано, різнобічно, із залученням життєвого досвіду і наукових знань організовувати і підтримувати спілкування учнів, вибудовувати своє спілкування з ними. Іноді це може бути і не пов'язане з розвитком мови, інформованості або словниковим запасом майбутнього вчителя початкових класів, а пояснюється відсутністю досвіду участі в дискусіях, діалогах. Майбутній учитель повинен бути не тільки обізнаним і теоретично підготовленим, але й вміти грамотно викласти інформацію, донести свою позицію, бути переконливим, яскравим і оригінальним у якості оратора, організатора та учасника діалогу.

З метою виявлення умінь реалізувати набуті комунікативні вміння і навички у процесі міжособистісної взаємодії з учнями, після проходження педагогічної практики зі студентами третього курсу ми провели анкетування.

Відповідаючи на питання «Чи легко Ви встановили комунікативний контакт з молодшими школярами на уроках природознавства?», 64,3% опитаних студентів дали позитивну відповідь, 35,7% – не відразу встановили комунікативний контакт з молодшими школярами на уроках природознавства.

На запитання «Чи виникали у Вас труднощі у спілкуванні з учнями на уроках природознавства?», 57,4% студентів відповіли «ні», 32,6% – відповіли «іноді», у 10,0% студентів виникали труднощі у спілкуванні з учнями на уроках природознавства.

Таким чином, до середнього рівня сформованості структурних компонентів готовності студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності віднесено 43,9% студентів. Для них характерні задовільний загальний рівень розвитку, середня ерудованість в природознавстві, поверховість оцінних суджень. Ці студенти невпевнено відповідали на питання з методики навчання природознавства і виконували завдання практичного характеру. Мотивація щодо майбутньої діяльності вчителя початкових класів визначена інтересом до спілкування з дітьми.

Елементарний рівень показали 45,1% студентів, що виявилось у поверховості знань з природознавства, збідненості й невиразності мовлення, інертності в набутті знань з методики навчання природознавства, заниженому інтересі до вивчення природничо-наукових дисциплін і методики навчання освітньої галузі «Природознавство», відсутності мотивації навчання молодших школярів природознавства, низькою зацікавленістю педагогічною діяльністю.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту свідчать, що на практиці переважають елементарний і середній рівні готовності студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності, її високий рівень продемонстрували лише 11% студентів.

Проведене констатувальне дослідження підтвердило, що студенти виявляють значний інтерес до педагогічної діяльності, до предметів природничого циклу, беруть участь у різних формах навчальної діяльності, але в цілому їхній загальний рівень підготовки до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності недостатній.

Усе це вказує на необхідність розробки ефективних заходів щодо вдосконалення роботи з підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності в умовах навчально-виховного процесу педагогічного вузу.

Список використаних джерел

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика «Бакалавр» за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання». – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – 58 с.
2. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. школа, 2001. – 144 с.
3. Перетятько В. В. Рівень інтелектуального розвитку як складова дидактичної адаптації студента-першокурсника університету [Електронний ресурс] / В. В. Перетятько // Вісник Запорізького національного університету – 20-10. – № 2 (13). – С. 223-226. – Режим доступу : http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/ped_2010_2/223-226.pdf

References

1. Galuzevyj standart vyshhoyi osvity. Osvitn`o-kvalifikacijna kharakterystyka “Bakalavr” za special`nistyu 6.010100 “Pochatkove navchannya”. – K. : NPU im. M.P. Dragomanova, 2006. – 58 s.
2. Kuz`mina N. V. Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specyalistov obrazovaniya / N. V. Kuz’mina. – M. : Vyssh. shkola, 2001. – 144 s.
3. Peretyat`ko V. V. Riven` intelektual`nogo rozvytku yak skladova dydaktychnoyi adaptaciyi studenta-pershokursnyka universytetu [Elektronnyj resurs] / V. V. Peretyat`ko // Visnyk Zaporiz`kogo nacional`nogo universytetu – 2010. – # 2 (13). – S. 223-226. – Rezhym dostupu : http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/ped_2010_2/223-226.pdf

Мозуль И. Состояние сформированности готовности будущих учителей к обучению естествознания в начальной школе

В статье раскрыто состояние сформированности готовности будущих учителей начальной школы к обучению естествознания младших школьников в образовательной системе университета. Приведены результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности структурных компонентов готовности студентов к формированию у младших школьников предметной естественнонаучной компетентности (мотивационный, содержательный, процессуальный, коммуникативный). Высшее образование призвано формировать у будущего специалиста целый ряд компонентов информационно-знаниевого и деятельностного характера, благодаря которым формируются его профессионально значимые качества, приобретаются знания, умения, суждения, необходимые для конкретного вида деятельности. Переход начального образования от знаниевой парадигмы к компетентностной требует целенаправленной подготовки будущих учителей начальной школы к формированию у младших школьников предметной естественнонаучной компетентности.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, готовность к обучению естествознания, начальная школа, младший школьник, компоненты готовности.

Mozul I. The forming state of future teachers' readiness to studying of natural sciences at primary school

Higher education is one of the most important socio-public institutions, which realizes the future specialists' training to solving the professional problems in a certain area of activity, as well as the ability to continuously improve it. Higher education is aimed to form a number of components of informative, knowledgeable and active character of future specialist, through which his professional qualities are formed and he acquires the knowledge, skills, judgments which are necessary for a particular type of activity.

An indicator of the quality of the future teachers' training for pedagogical activity is the readiness for its realization. The core of the readiness is formed by positive attitude towards the pedagogical profession, stable motives, professionally meaningful traits of personality, a set of necessary psychological and pedagogical knowledge, abilities, skills.

The components of the future teacher's readiness to the formation of the natural competence by junior schoolchildren form an integral personal quality, which serves as a guarantee of effective studying of natural sciences by junior schoolchildren and the formation of natural scientific competence by them.

The criteria and levels of the future teacher's readiness for the formation of natural scientific competence by junior pupils, which are substantiated in the study, allow to diagnose the level of formation of this personal quality by teacher of primary school and can be further used at the stage of the forming pedagogical experiment.

The results got during the preliminary stage of the pedagogical experiment allowed to find out the practical state of readiness of future teachers of primary school for the formation of natural scientific competence by junior pupils, to identify the technological disadvantages of students' professional training for teaching natural sciences, denote the directions for further research.

Key words: future teacher of primary school, readiness for teaching natural sciences, primary school, junior pupils, components of readiness.

УДК 37.378

Ільдіко ОРОС

доктор філософії,
ректор Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
e-mail: ildiko@kmf.uz.ua

ПОДІБНІ ТА ВІДМІННІ ОЗНАКИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ КРАЇН ЄС (ФРАНЦІЇ, НІМЕЧЧИНИ, ДАНІЇ, БЕЛЬГІЇ, УГОРЩИНИ) ТА АНГЛОМОВНИХ КРАЇН (США, КАНАДИ, ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ)

Вивчення і узагальнення досвіду розвинених країн світу дає можливість сформувати уявлення про характер загальних проблем, що мають місце у світовому освітньому просторі стосовно освіти дорослих, переконатись, що освіта дорослих нині є одним із пріоритетних напрямів політики багатьох країн.

Нами виділено подібні ознаки освіти дорослих. Визначено тенденції розвитку системи неформальної освіти дорослих цих країн на основі спільних ознак.

На основі проведеного аналізу нами виявлені і розбіжності в ознаках освіти дорослого населення зазначених англомовних та країнах Європейського Союзу.Найбільше концептуальних положень стосовно системи освіти дорослих розроблено у Великій Британії.

Ключові слова: освіта дорослих, подібні та відмінні ознаки, країни ЄС, англомовні країни, формальне, неформальне та інформальне навчання.

Актуальність з'ясування питання освіти дорослих у розвинених країнах світу зумовлена тим, що аналіз розвитку освіти дорослих необхідний для висвітлення наступності між теорією освіти дорослих і практикую, щоб виявити тенденції, уникнути недоліків у плануванні майбутнього [1, 56].Освіта дорослих – це природний спосіб задовольнити потреби у підвищенні рівня кваліфікації або й, навіть, зміні професії. Важливість освіти дорослих підкреслюється у виробленні політичних рішень, наприклад, у європейський стратегії економічного розвитку, що прийнята у 2010 році на 10 років Європа – 2020 (EuropeanCommission) [2, 147-148].

Аналіз освіти дорослих країн ЄС та англомовних країн здійснено і конкретизовано у роботах А. Гончарук,Е. Котлякової, Р. Теслі, H. Kilpi-Yaakonen, D. VondeVilleena, S. Schürer, X-P. Blossfeld та ін.

Ми поставили завдання коротко схарактеризувати організацію освіти дорослих у країнах Європейського Союзу (Франції, Німеччини, Данії, Бельгії, Угорщини) та англомовних країн (США, Канади, Великої Британії).

На основі аналізу наукових психолого-педагогічних вітчизняних і зарубіжних джерел нами створена порівняльна таблиця дослідження ознак неперервної системи освіти дорослих в англомовних країнах Європейського Союзу (див. табл. 1).

Аналізуючи дані таблиці 1. і порівнюючи їх із розвитком освіти дорослих у Великій Британії можна стверджувати, що вивчення і узагальнення досвіду розвинених країн світу дає можливість сформувати уявлення про характер загальних проблем, що мають місце у світовомуосвітньому просторі стосовно освіти дорослих, переконатись, що освіта дорослих нині є одним із пріоритетних напрямів політики багатьох країн.

Нами виділено подібні ознаки освіти дорослих. Освіта дорослих країн ЄС (Франції, Німеччини, Данії, Бельгії, Угорщини) та англомовних країн (США, Канади, Великої Британії) охоплює сукупність структурних елементів, що забезпечують їхній динамічний розвиток: законодавча база, освітні заклади і центри, освітні програми, зв'язок із ринком праці, недержавні організації, громадські об'єднання. Освіта дорослих країн, що досліджуються, представляє сукупність формального, неформального та інформального навчання, а також освіта дорослих цих країн входить у контекст освіти впродовж життя.

Контингенти дорослих студентів країн, що аналізуються, являє собою: безробітних, пенсіонерів, інвалідів, представників національних меншин, мігрантів.

Що стосується організаційних форм освіти дорослих, зазначаємо, що такі форми освіти як: організації, що навчаються (організація підприємцями навчання для співробітників свого підприємства); асоціації робітничої освіти; центри освіти дорослих; дистанційна освіта; вечірні і заочні школи для дорослих можна виділити у спільні форми освіти дорослих названих країн. Крім того, у відповідь на потреби у забезпечення особистого вдосконалення працівників і літніх людей в останню чверть ХХ ст. У Великій Британії виникли університети третього віку, що зародилися у Франції, яка була батьківщиною Університету

Таблиця 1 – **Порівняльна таблиця дослідження ознак неперервної системи освіти дорослих в країнах**

Назва країни	Структура системи освіти дорослих	Управління освітою	Фінансування	Своєрідність освіти дорослих
Франція	Основна структура, що забезпечує професійну підготовку дорослих і підвищення кваліфікації фахівців у національному масштабі – це ГРЕТА, заснована у 1973 році. Університети в цьому плані знаходиться на другому місці.	Управління освітою Франції практично цілком знаходиться під контролем Міністерства національної освіти, хоча в теперішній час спостерігаються тенденції до децентралізації, адже сам поділ країни на 28 регіонів із префектом у голові кожного з них являє собою передумови до децентралізації.	– Фінансування владою, курсів підготовки і перепідготовки дорослих, метою яких є підвищення загального рівня вмінь або які адресовані спеціальній групі слухачів. – Усі підприємства із штатом понад 10 осіб фінансують програми з підготовки кадрів шляхом оплати податків, що дорівнює 2% від загального річного фонду заробітньої платні.	В організації освіти, її фінансуванні та функціонуванні значна роль належить державі, Міністерству національної освіти Франції та регіональним органам освіти. В країні існує добре розроблена система актів, які регулюють різні види освіти, взаємовідносини держави, підприємців та громадян
Бельгія	Інституції, що забезпечують можливості для навчання дорослих, функціонують за напрямами: забезпечення професійної освіти, навчання функціональної грамотності з метою отримання сертифіката про певний рівень освіти та для успішної інтеграції у суспільство. Навчання грамотності у кожній із спільнот має свої особливості.	Федеральний уряд Бельгії делегував повноваження стосовно управління освітою мовним спільнотам, і відповідні міністерства визначають завдання для всебічного розвитку та професійного зростання особистості. За собою залишив: – Контроль за виконанням закону про обов'язкову освіту; – Пенсійне забезпеченн; – Забезпечення фінансової підтримки у вигляді дотацій за освіту	Інститути неперервної освіти дорослих фінансуються урядами спільнот. Це в Основному кошти із бюджету спільноти та реєстраційні внески – дуже диференційовані. Для розвитку освіти дорослих здійснювалось фінансування додатково з Європейського соціального фонду	Уряд кожної спільноти (франкомовної – Валлонія, фламаномовної, німецькомовної)Бельгії створив власну структуру системи освіти, визначив її завдання і функції.
Німеччина	До інфраструктури освіти дорослих входять народні коледжі, вечірні школи, вечірні гімназії, коледжі, дистанційні школи, дистанційні коледжі. Існують і профспілкові, церковні, приватні навчальні заклади, кабінети, єпархії та релігійні громади, громадські організації, навчальні центри.	Німеччина є державою з децентралізованою системою управління галузі освіти дорослих. Тут взаємодіють федерація, землі та муніципальна влада, причому найбільше компетенцій управління мають землі.	У Німеччині функціонує Інститут освіти для дорослих, який фінансується федеральним урядом та землями. Інститут виконує функції: – проводить фундаментальні дослідження, розробляє інноваційні концепції, проводить консультації стосовно освіти дорослих, підтримує інфраструктуру для досліджень.	Особливістю профосвіти Німеччини є те, що до інфраструктури освіти дорослих входять церковні навчальні заклади, єпархії та релігійні громади.

Європейського союзу та в англомовних країнах

Завдання неперервної професійної освіти	Основні концепції	Організаційні форми освіти дорослих	Види освітніх програм
– Адаптація форм професійного навчання до умов праці; – Розв'язання проблем для всіх дорослих одержати необхідні знання і вміння; – Підвищення культурного рівня громадян; – Охоплювати 100% дітей у дошкільних закладах; – Забезпечити в системі першої освіти кожного освітньою кваліфікацією (дипломом про середню освіту або професійним посвідченням); – Підвищити якість освітніх послуг у зоні скупчення емігрантів.	– Неперервної освіти; – Суспільство, що навчається; – Програми «Сократ» та «Леонардо; – професійних груп; – Продовжуючоїосвіти; – Індивідуалізації освіти.	– Школи грамотності; – Вечірній заочні форми профосвіти без відриву від роботи; – Центри освіти дорослих; – Дозвіллєві освіті структури; – Дистанційна освіта; – Стажування.	– Формальні освітні курси; – Індивідуальні програми; – Навчання у формі навчальних одиниць.
Інституції, що належать до освітніх систем мовних спільнот і забезпечують можливості для навчання дорослих, виконують завдання: – забезпечення професійної освіти; – навчання функціональної грамотності з метою отримання сертифіката про певний рівень освіти та для успішної інтеграції у суспільство.	– Комплексна концепція; – Концепція інтегральної грамотності; – Концепція подальшої освіти.	– Курси відновлення знань; – Волонтерські освітні організації; – Недільні школи; – Школи для дорослих; – Курси грамотності для дорослих; – Курси базової освіти для дорослих.	– Формальна освіта; – Індивідуальні програми; – Частка неформальної освіти, що реалізується у діяльності громадських організацій.
ПО має надавати шанс усім людям здобувати знання, вміння і навички для власного професійного розвитку, активної участі в суспільстві незалежно від статі, віку, освіти, національності, соціального становища.	– Концепція навчання упродовж життя; – Концепція залучення консультантів з навчання на підприємствах.	– Вечірні школи; – Недільні школи; – Дистанційна освіта; – Центр освіти дорослих; – Освітня програма «Національне десятиріччя грамотності та базової освіти 2016-2026 рр.»; – Освітня програма за грамотністю через кампанію «читання та письмо: мій ключ до світу»; – Заняття з тренерами (коучами).	– Формальна освіта; – Неформальна освіта; – Цільова неформальна освіта дорослих; – Інформальне навчання; – Інклюзивна освіта.

Продовж. табл. 1

Назва країни	Структура системи освіти дорослих	Управління освітою	Фінансування	Своєрідність освіти дорослих
Данія	Система освіти Данії становить розгалужену мережу приватних, громадських, муніципальних і державних організацій, закладів та установ. Освіта дорослих реалізується в мовних і центрах освіти дорослих, у технологічних центрах, бізнес-школах, в Центрах вищої освіти та університетах.	Система освіти Данії – одна з найдемократичніших у світі. Адміністрації навчальних закладів відводиться значно більша роль у прийнятті економічних та організаційних рішень. Система додаткової освіти платна; для підтримки талановитих дітей створена система грантів. Діють у школі ради: шкільна, педагогічна і учнівська. Законодавство чітко визначає розподіл відповідальності за заклади всіх рівнів між місцевими органами, графствами та центральним урядом.	Освіту дорослих у Данії, що фінансується державою, складають: ліберальна освіта дорослих, загальна та професійна освіта і підготовка дорослих. Система додаткової освіти Данії платна. Для підтримки талановитих дітей створена система грантів. Студентам пропонують додаткові державні позики на навчання та програми громадської підтримки.	– Серед дорослого населення Данії доля неграмотних не перевищує 1%; – Учні віком від 16-18 років навчаються в національних вищих народних школах упродовж 40 тижнів. Учні, вчителі і директор живуть при школах; – Молодь виходить на ринок праці з професію, а не з довідкою про закінчення «кількості класів», завдяки чому, що в країні – півтори сотні після середніх закладів освіти.
Канада	Щодо включення програм для дорослих у систему вищої та професійно-технічної освіти, зазначимо, що університети та коледжі є базою для розвитку цієї галузі освіти, а також такі організаційні структури як відкриті навчальні заклади, консорціуми, телеуніверситети. Провайдерами освітніх послуг з базових умінь для дорослих є громадські коледжі, коледжі загальної та професійної освіти, центри освіти дорослих; музеї, парки.		У більшості університетів і коледжів Канади існує система платного навчання. Уряд країни та різні неурядові організації розробляють ефективні програми фінансової підтримки дорослих студентів; розмір виплат залежить від категорії студента. Урядові програми підтримки дорослих студентів доповнюються фінансовою допомогою Канадського фонду стипендіальної підтримки Тисячоліття Канадської програми займів, Канадського освітнього грантового фонду.	Тісна співпраця фірм і закладів освіти; Кооперування навчання, для здійснення якого промислові підприємства та навчальні заклади об'єднуються і співпрацюють з метою надання освіти тим, хто не має можливості навчатися на стаціонарному відділенні. Такі студенти працюють, отримують зарплату і водночас набувають знання перевіряючи їх у процесі своєї роботи.
Угорщина	Програми для дорослого населення здійснюються: – На основі шкільної підготовки (В громадських освітніх, інституціях: середніх школах, профшколах, що в навчальних закладах, у вечірніх або заочних школах); – на основі курсів позашкільної системи – університетах та регіональних центрах розвитку людських ресурсів.	Освіта дорослих знаходиться у юрисдикції Міністра освіти і Національної Ради підготовки дорослих. Вирішення питань про освіту дорослих регулюється законом «про освіту дорослих»(2001 р.; 2013 р.) керується законами: Про професійну освіту, Про суспільну освіту, Про працевлаштування. Створена Асоціація підприємств підготовки дорослих, роль якої у розвитку законодавства професійної підготовки, у гарантії виконання вимог до такої підготовки. Отже, для Угорщини характерна децентралізація управління освітою незайнятих громадян.	Фінансування освіти дорослих є багатоканальним: центральний уряд, фонди Європейського Союзу, роботодавці, фонд робочого ринку; уряд виділяє також кошти для підтримки безробітних та інвалідів, що беруть участь у цій підготовці; є спеціальні стипендії для дорослих, які готуються для виконання завдань підвищеної складності. Ціни для навчання у ЗВО – одні з найдоступніших у світі.	Освітні Послуги для дорослих можуть надавати лише ліцензовані організації за умови реєстрації у національному реєстраторі підготовки дорослих при укладці контракту з учасниками підготовки. Близько 25% кваліфікацій можуть здобувати на основі шкільної підготовки; більшість професій можуть отримати на курсах позашкільної освіти.

Завдання неперервної професійної освіти	Основні концепції	Організаційні форми освіти дорослих	Види освітніх програм
Завданням освіти дорослих є розвиток інноваційних процесів і підвищення якості навчання; забезпечення свободи вибору напрямів навчання і навчальних закладів; підвищення гнучкості і відповідальності шкіл перед дорослими учнями; підтримувати ті тенденції в освіті, які держава визначає як такі, що сприяють процвітанню нації.	– Концепція «Просвітительства народу»; – Концепція навчання упродовж життя.	– Літні програми; – Індивідуальні курси; – Офіційна програма обміну Socrates/ Erasmus; – Центри вищої освіти; – Незалежні школи; – Позашкільне навчання; – Вищі народні школи; – Навчальні асоціації; – Вечірні школи; – Технічні школи; – Школи здоров'я.	– Формальна освіта; – Неформальна освіта; – Професійна освіта; – Непрофесійна освіта.
– Отримання базових знань для подальшого навчання; – Підвищення загального рівня грамотності; – Посилення технологічної грамотності; – Удосконалення комунікативних навичок.	– Концепція неформальної освіти дорослих; – Концепція неперервної освіти дорослих; – Концепція «Організації, що навчаються»; – Концепція «валідації»; – Концепція освіти протягом усього життя.	– Програми з підвищення грамотності та базових знань; – Тести на визначення загальноосвітнього розвитку; – Тести на визначення базових професійних навичок; – Кооперване навчання; – Дистанційне навчання; – Програми учнівства; – Навчання на робочому місці; – Корпоративне навчання; – Університети третього віку; – Програма; – Програми «академії».	– Формальна освіта; – Неформальна освіта; – Інформальна освіта.
– Забезпечення набуття цифрової грамотності відповідно до вимог ринку, до розвитку економіки країни; – Забезпечення якості освіти дорослих; – Розвиток компетентностей, необхідних для громадської роботи та роботи в соціальних кооперативах для уразливих груп населення.	– Концепція державної системи професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення; – Концепція освіти дорослих у країнах Європейського Союзу.	– Середні школи; – Професійні школи; – Вечірні школи; – Заочні школи; – Університети; – Регіональні центри розвитку людських ресурсів; – Центри тестування; – Інформаційні центри; – На робочому місці; – Дистанційні курси; – Програми професійної підготовки.	– Неформальна освіта; – Формальна освіта; – Інформальна освіта; – Самоосвіта.

Закінчення табл. 1

Назва країни	Структура системи освіти дорослих	Управління освітою	Фінансування	Своєрідність освіти дорослих
США	Поширеними типами навчальних установ неформальної освіти є: народні університети, народні школи для осіб третього віку, професійні школи, центри для підготовки і перепідготовки осіб, служби поширення знань, центри розвитку кар'єри, консультаційні центри. Провайдера ми є університети та коледжі, а також громадські коледжі, чисельні асоціації, комісії; Інститут навчання на пенсії.	Питаннями освіти дорослих у США займається Департамент професійної освіти та освіти дорослих, а також Підрозділ освіти дорослих та грамотності.	Фінансова підтримка закладів, які надають освітні послуги дорослим здійснюється на державному рівні: для підтримки освітніх програм для кар'єри та технічного навчання у 50 штатах країни виділяється 1,3 млрд доларів. Згідно із законом К. Д. Перкінса про покращення кар'єри та технічної освіти; за Законом про освіту дорослих державою виділяється щорічно 260 млн доларів.	Особливістю є освіта населення третього віку; для них діють різні програми для забезпечення соціальної адаптації і сприяння активному старінню.

Джерело: систематизовано автором на основі джерел [1; 2; 3; 4; 5 та ін.].

третього віку, сформульованого в Тулузі 1973 р. за ініціативи професора П'єра Велласа [3, 150]. Згодом така форма освіти дорослих (Університети третього віку) з'явилась у Великій Британії, Канаді, США тощо.

Управління освітою дорослих знаходиться в різних країнах переважно під контролем Міністерстваосвіти, хоча нині спостерігається тенденція до децентралізації в різній мірі.

Освіта дорослих різних країн фінансується переважно урядом та неурядовими організаціями.

Наше дослідження співзвучне з думкою А. Гончарук, яка мала рацію для визначення тенденцій розвитку системи неформальної освіти дорослих цих країн на основі спільних ознак: відродження традицій громадської освіти, в чому вбачається один із провідних шляхів подолання проблеми соціального та освітнього відчуження певних категорій населення (інвалідів, біженців, неграмотних, матеріально незабезпечених тощо); перенесення ідеї особистісного самовдосконалення у нові контексти (робоче місце, колектив) і створення роботодавцями оптимальних умов для саморозвитку своїх працівників;активний розвиток і підтримка навчальної діяльності людей пенсійного віку в руслі демографічних змін та соціально зорієнтованої політики урядів» [4, 34-35].

На основі проведеного аналізу нами виявлені і розбіжності в ознаках освіти дорослого населення зазначених англомовних та країнах Європейського Союзу. Зокрема, у Франції основною структурою, що забезпечує професійну підготовку і підвищення кваліфікації дорослих у національному масштабі – це ГРЕТА; університети знаходиться на другому місці. Провайдерами освіти дорослих інших країн, що аналізуються, є університети та коледжі, центри підготовки і перепідготовки дорослого населення, професійні школи, численні асоціації, комісії. Але у США, Великий Британії, Канаді, Франції провайдерами є й народні школи для осіб пенсійного віку (Університети третього віку). У Німеччині значні послуги у сфері неформальної освіти надають церкви, профспілки, що свідчить про значний розвиток неформальної освіти.

Існують відміни і такого типу: якщо термін «продовжена освіта» у Німеччині визначається як продовження або відновлення організаційного навчання в певний період дорослості, то у Великій Британії і продовжена, і відновлювана освіта являють собою окремі галузі освіти дорослих, мають своє визначення, завдання, розвиваються на основі відповідних концепцій.

Слід відмітити, що Велика Британія веде перед у розвитку й структурі освіти дорослих. Так, у наукових літературних джерелах зазначено, що «типовим зразком навчальних закладів такого типу (мається на увазі віртуальний університет) є Університет Атабаски, заснований у 1970 р. як перша канадська версія британського Відкритого університету» [4, 128; 5, 108].

У XXI столітті у Великій Британії відбувається поєднання формальної і неформальної освіти; розширення вікових меж освіти дорослих: крім

Завдання неперервної професійної освіти	Основні концепції	Організаційні форми освіти дорослих	Види освітніх програм
– Забезпечити особам третього віку соціальну адаптацію та сприяти активному старінню; – Підвищити освіченість дорослих; – Забезпечити професійні можливості дорослих необхідні для ефективного їх функціонування на робочому місці.	– Концепція освіти дорослих; – Концепція освіти впродовж життя; – Концепція активного і позитивного старіння; – Концепція бібліотеки як установи неперервної освіти.	– Вечірні програми; – Додаткове навчання; – Курси без заліків; – Кореспондентські курси; – Онлайн курси; – Програми дистанційного навчання; – Дистанційні курси; – Публічні лекції; – Освітні програми для осіб третього віку; – Подорожі; – Спортивні заходи.	– Формальна освіта; – Неформальна освіта; – Інформальна освіта.

людей третього віку (від 55 років – пенсійна освіта), з'являються пенсійна освіта людей четвертого віку (від 75 років) та передпенсійна освіта і створюються в країні відповідні умови для реалізації спеціально створених для цих груп програм.

Крім того, у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США діють такі прогресивні форми освіти дорослих як онлайн-курси, програми дистанційного навчання, відкриті навчальні заклади, консорціуми, телеуніверситети [6, 18-25]. Найбільше концептуальних положень стосовно системи освіти дорослих розроблено у Великій Британії.

Вивчено і узагальнено досвід розвинених країн світу, що дає можливість сформувати уявлення про характер загальних проблем, які мають місце у світовому освітньому просторі стосовно освіти дорослих, переконатись, що освіта дорослих нині є одним із пріоритетних напрямів політики багатьох країн.

Нами виділено подібні ознаки освіти дорослих. На основі проведеного аналізу нами виявлені і розбіжності в ознаках освіти дорослого населення зазначених англомовних та країнах Європейського Союзу. Отже, характеристика організації роботи з дорослим населенням у країнах Європейського Союзу, США та Канади свідчить про їх різноманітність, в основі чого лежать національні традиції роботи з дорослими кожної країни; виявлені й спільні тенденції організації роботи з дорослим населенням.

Список використаних джерел

1. Тесля Р. В. Освіта дорослих Франції: історія, досвід, перспективи впровадження в українську систему освіти // Scienceand Educationa New Dimension. Pedagogyand Psychology, III (25). – С. 56-58.
2. E. Kilpi-Yaakonen, D. Von de Villeena, S. Schürer, X-P. Blossfeld Education of adults in the context of life's journey: an international comparison // Journal of Sociology and Social Anthropology 2016. Volume XIX. No 5 (88) http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2016_5/Kilpi-Jakonen%20et%20al_2016_5.pdf
3. Борисова, М. В. Розвиток освіти дорослих у Канаді [Текст] :.. канд. пед. наук, спец.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Борисова М. В. – Черкаси : МОН, молоді та спорту Укр. Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2012. – 189 с.
4. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС / А. Гончарук // Педагогічні науки. – 2012. –Вип. 54. – С. 31-36.
5. Котлякова Е. Н. Непрерывное образование взрослых в университетах Канады :дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Котлякова Елена Николаевна. – Москва, 1993. – 165 с.
6. Кучай О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійнихтехнологій у вищих навчальних закладах Польщі /монографія за ред. А.І. Кузьмінського. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., 2014. – 361 с.

References

1. Teslya R.V. Osvita doroslykh Frantsiyi: istoriya, dosvid, perspektyvy vprovadzhennya v ukrayinsku system osvity [Education of adults of France: history, experience, prospects of introduction into the Ukrainian educational system]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(25). 56-58.

2. E. Kilpi-Yaakonen, D. Von de Villeena, S. Schürer, X-P. (2016) Blossfeld Education of adults in the context of life's journey: an international comparison. *Journal of Sociology and Social Anthropology 2016*. Volume XIX. No 5 (88) http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2016_5/Kilpi-Jakonen%20et%20al_2016_5.pdf
3. Borysova, M. V. (2012) Rozvytok osvity doroslykh u Kanadi [Development of adult education in Canada] :.. kand. ped. nauk, spets.: 13.00.01 – zahalna pedahohika ta istoriya pedahohiky / Borysova M. V. – Cherkasy : MON, molodi ta sportu Ukr. Cherkaskyynats. un-tim. B. Khmelnytskoho, 189.
4. Honcharuk A. (2012) Neformalna osvita doroslykh u krayinakh YES / A. Honcharuk [Informal education of adults in EU countries]. *Pedahohichni nauky*. Vyp. 54. 31-36.
5. Kotlyakova E. N. (1993) Nepreryvnoe obrazovanye vzroslykh v unyversytetakh Kanady [Continuous Adult Education at the Universities of Canada]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.01 / Kotlyakova Elena Nykolaevna. Moskva, 165.
6. Kuchai O. V. (2014) Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy multymediynykh tekhnolohiy u vyshchykh navchalnykh zakladakh Polshchi [Theoretical and methodological principles of the preparation of future teachers of elementary school by means of multimedia technologies in higher educational establishments of Poland] / monohrafiyaza red. A.I. Kuzminskoho.Cherkasy: vydavets Chabanenko YU. A., 361.

Орос Ильдико. Подобные и отличительные признаки образования взрослых стран ЕС (Франция, Германия, Дания, Бельгия, Венгрия) и англоязычных странах (США, Канаде, Великобритании)

Изучение и обобщение опыта развитых стран мира дает возможность сформировать представление о характере общих проблем, имеющих место в мировом образовательном пространстве относительно образования взрослых, убедиться, что образование взрослых в настоящее время является одним из приоритетных направлений политики многих стран. Нами выделеноы подобные признаки образования взрослых. Определены тенденции развития системы неформального образования взрослых этих стран на основе общих признаков.

На основе проведенного анализа нами выявлены и различия в признаках образования взрослого населения указанных англоязычныхстранах и странах Европейского Союза.Найбольшеконцептуальных положений о системе образования взрослых разработано в Великобритании.

Ключевые слова: образование взрослых, подобные и отличительные признаки, страны ЕС, англоязычные страны, формальное, неформальное и информальноеобучение.

Oros I. I. Similar and variable changes in adult education of Eu Countries (France, Germany, Denmark, Belgium, Hungary) and the english-speakingcountries (USA, Canada, Great Britain)

Studying and generalizing the experience of developed countries of the world gives an opportunity to form an understanding of the nature of the common problems that exist in the world educational environment with regard to adult education, to ensure that adult education is now one of the priority directions of policy in many countries.

We have highlighted similar signs of adult education. The education of adult EU countries (France, Germany, Denmark, Belgium, Hungary) and English-speaking countries (USA, Canada, UK) covers a set of structural elements that ensure their dynamic development: legislative framework, educational institutions and centers, educational programs, with the labor market, non-governmental organizations, and public associations. The adult education of the countries understudy represents a set of formal and informal learning, and adult education in the countries is part of the context of lifelong education. The contingents of adult students of the analyzed countries are : the unemployed, pensioners, the disabled, representatives of national minorities, migrants. Adult education management is predominantly under the control of the Ministry of Education in different countries, although there is now a tendency towards decentralization to varying degrees. The education of adults from different countries is funded mainly by the government and non-governmental organizations. The tendencies of development of system of informal education of adults of the countries on the basis of common features are determined. On the basis of the analysis we have revealed and differences in the signs of education of the adult population of these English-speaking countries and the European Union. In particular, in France, the main structure that provides vocational training and raising the skills of adults on a national scale is GREETA; universities are in second place. Universities and colleges, centers for adult education and retraining, vocational schools, numerous associations, and commissions are providers of adult education in other countries understudy. But in the United States, Great Britain, Canada, France, there are also public schools for retirement age (Third Age Universities). In Germany, significant services in the field of non-formal education are provided by churches, trade unions, which testify to the significant development of non-formal education. There are abolitionist types of this type: if the term "continuing education" in Germany is defined as the continuationorre instatement of organizational training for a certain period of adulthood, the ninth UK, and continued, and renewable education is a separate branch of adult education that has its own definition, tasks, develops based on relevant concepts. The most conceptual framework for adult education has been developed in the UK.

Key words: adult education, similar and distinctive features, EU countries, English-speaking countries, formal, informal and informal learning.

УДК 378.174

Олена ПАСІЧНИК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна
e-mail: helen_shlapack@ukr.net

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ ЗВО

Статтю присвячено технології змішаного навчання як одного із найперспективніших напрямів розвитку освіти загалом та вивчення іноземних мов зокрема. Автор аналізує основні аспекти та особливості організації змішаного навчання на немовних спеціальностях ЗВО. Розглядається практична реалізація моделі на основі функціонування модульного об'єктно-орієнтованого динамічного середовища Moodle. На підставі ефективності безпосередньої взаємодії учасників навчального процесу в межах аудиторної роботи з технологічно обладнаними інтерактивними навчальними можливостями електронного середовища автор робить висновок про якісним змінам у системі освіти.

Ключові слова: змішане навчання, інформаційно-комунікаційна технологія, освітній процес, іншомовна компетентність, модульне середовище.

У сьогоднішньому комп'ютерно орієнтованому світі цифрових технологій швидкими темпами змінюються зміст, методи, форми та принципи освіти, а саме навчальне середовище дедалі частіше стає віртуальним, стираючи як просторово-часові, так і фізичні рамки. Зміна потреб змінює засоби. Спираючись на зарубіжний досвід, вітчизняні науковці підтримують думку про те, що змішане навчання (blended learning) є одним із найперспективніших напрямів розвитку освіти загалом та вивчення іноземних мов зокрема. Мова йде про «змішування» теорій, підходів та методів навчання. Як зазначає К. Бугайчук [1], «застосування ІКТ у навчанні стало настільки органічним елементом, що навіть існує думка про виключення з обігу термінів «електронне навчання», «мобільне навчання» чи «дистанційне навчання», а сучасний освітній процес пропонується розуміти як «змішану модель» кращих навчальних практик і методів поряд із застосуванням сучасних технічних засобів навчання».

Інтеграція новітніх навчальних технологій у процес вивчення іноземних мов за традиційними методиками зумовлена також об'єктивними факторами зменшення кількості аудиторного навантаження та збільшення чисельності груп. Викладач знаходиться у постійному пошуку шляхів оптимізації та інтенсифікації навчального процесу з метою розвитку професійної іншомовної компетентності студентів.

Загалом не можна стверджувати, що технологія «змішування» є чимось цілком новим для нашої системи освіти. Традиційне навчання іноземної мови ніколи не обходилося без додаткових аудіо-візуальних засобів, рольових та дидактичних ігор, тренувальних граматичних вправ тощо, які широко використовувалися в різних видах аудиторної (лекції, семінари, воркшопи, тренінги) та поза аудиторної діяльності. У спробі створити автентичне мовне середовище, кожен викладач певною мірою завжди намагався доповнити навчальний процес додатковими засобами. Проте широке застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій перемістило навчальний процес із аудиторій у електронне середовище, створивши при цьому зовсім нові комбінації аудиторного, електронного та дистанційного навчання, які стали основою сучасної концепції змішаного навчання.

На основі напрацювань іноземних дослідників (C.J. Bonk, C.R. Graham, J. Cross, M. G. Moore, N. Friesen) чимало вітчизняних науковців зацікавилися цією інноваційною технологією, здійснюючи як теоретико-методологічний аналіз поняття «змішаного навчання» (К. Бугайчук, С. Березенська, В. Кухаренко, Н. Рашевська, так і розглядаючи стратегії та розробляючи моделі його впровадження в освітню діяльність навчальних закладів (І. Воротникова, Л. Данькевич, Г. Дзіман, О. Мусійовська, Н. Олійник, Г. Чередніченко, Л. Шапран). Проте, незважаючи на значну кількість напрацювань у цій сфері, науковці не дійшли згоди ні що до самого терміну (окрім «змішаного навчання» його ще називають «гібридним», «комбінованим» та «гнучким»), ні стосовного його змістового наповнення. Аналіз

наукових публікацій з досліджуваної проблематики [1; 4; 3] дозволяє нам розглядати цю категорію з різних точок зору. У широкому сенсі змішаним навчанням називають заплановану педагогічно цілісну інтеграцію різних форм і методів електронного та традиційного навчання та самоосвіти з метою досягнення визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, шляхом та темпом навчання.

У вузькому сенсі цим терміном позначають цілеспрямований процес здобуття знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти на основі гнучкого підходу до навчання в умовах інтеграції аудиторної і поза аудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та технічних засобів навчання.

Мета статті: проаналізувати технологію змішаного навчання та механізм її втілення задля інтенсифікації процесу вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях.

Загалом технологія змішаного навчання ґрунтується на вдалому поєднанні двох навчальних середовищ – очного та он-лайн середовища, актуалізуючи позитивні сторони кожного з них. Особливого значення це набуває при вивчення іноземної мови, оскільки зручна гнучка система електронного навчання доповнюється безпосередньою взаємодією з викладачем та іншими студентами під час аудиторної роботи. Це, в свою чергу, дозволяє значно інтенсифікувати навчальний процес, вибудовуючи при цьому індивідуальну навчальну траєкторію кожного студента та спонукає його до відповідальності за власні результати навчання.

На думку Н. Микитенко [2, 169] засобами досягнення навчальних цілей за методикою змішаного навчання є два типи навчальних платформ:

- зовнішні платформи, змістове наповнення яких індивідуально розробляє навчальна інституція, з урахуванням мети навчання та аналізу потреб тих, хто навчається (наприклад, Moodle, Web Course Tools);
- внутрішні платформи, що відображають зміст уже розроблених навчальних курсів (наприклад, Macmillan English Campus, CALL).

У межах нашого дослідження вважаємо, що система модульного середовища Moodle, яка активно використовується у навчальному процесі Хмельницького національного університету, є одним з ефективних середовищ для застосування інноваційного підходу до вивчення іноземної мови на основі методики змішаного навчання. Переваги цієї оболонки полягають у широкому інструментарії представлення навчального матеріалу (текст, графічні зображення, відео, аудіо, мультимедіа-документи, інтерактивні навчально-методичні матеріали); організації багатофункціонального спілкування та іншої взаємодії студентів та викладачів; організації складних та інтегрованих курсів з різних дисциплін; варіативності представлених завдань відповідно до індивідуальних потреб та запитів студентів; компонуванні курсів з метою їх використання без безпосереднього контакту з викладачем у реальному часі; інтеграції навчальних курсів різних авторів в одній оболонці.

Використовуючи переваги аудиторного навчання у поєднанні із роботою в Moodle, студент значно розширює навчальні можливості за рахунок гнучкості, доступності та своїх індивідуальних потреб та можливостей, персоніфікуючи тим самим весь навчальний процес. Крім того, спостерігається підвищення рівня мотивації пізнавальної діяльності, самостійності, соціальної активності, організаційних навичок та критичного мислення.

Змішане навчання дозволяє зробити більше з меншими витратами. Однак, як зазначають дослідники [3, 52], невміле проектування або використання змішаного навчання може створити дискомфортні умови для усіх учасників навчального процесу. Відтак, організовуючи процес змішаного навчання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей у ЗВО, необхідно брати до уваги такі аспекти:

- докорінна змінна ролі викладача як організатора, координатора, партнера та консультанта навчального процесу. Розробляючи курс та обираючи модель змішаного навчання відповідно до рівня та запитів цільової аудиторії, викладач відіграє ключову роль у навчальному процесі в центрі якого знаходиться студент. Але попередньо викладач сам повинен пройти етап підготовки щодо основних теоретико-методичних та практичних засад впровадження цієї технології;
- запорукою ефективності змішаного навчання є правильне співвідношення його елементів та розподіл різних видів діяльності відповідно до мети, змісту навчальної програми та рівня підготовки студентів. Відповідно до висновків Sloan Consortium [5, 5] (нині відомого як Online Learning Consortium) відсоткова частка ІКТ в навчальному процесі в межах змішаного навчання може складати від 30 до 79%;
- необхідність належного технічного та програмного забезпечення.

Починаючи з 2006 року, в Хмельницькому національному університеті (ХНУ) створюються

навчальні комплекси на основі функціонування модульного об'єктно-орієнтованого динамічного середовища (Moodle), що стало відправною точкою активного запровадження системи змішаного навчання.

При складанні програми курсу «Іноземна мова (англійська) за професійним спрямуванням», у межах якої реалізується підхід змішаного навчання, викладачі кафедри іноземних мов зробили такі кроки:

1) визначили, які компоненти процесу навчання можна вдосконалити за допомогою сучасних технологій і програм.
2) ретельно продумали та підготували програму курсу, розподіливши матеріал для аудиторної та онлайн роботи. Наприклад, відповідно до робочої програми студенти спеціальності «Інформаційні технології проектувань» 5 курсу вивчають іноземну мову 150 год., з яких 70 год. відводиться на практичні заняття, а решта – 80 год. припадає на самостійну роботу в онлайн середовищі під активним керівництвом викладача.
3) розробили змістове наповнення курсів, а також завдання для підсумкового контролю, домашнього читання, тести, аудіо та відеоматеріали тощо. До прикладу, змістове наповнення теми «Web design and Web development» передбачає роботу з розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності та навичок використання граматичного матеріалу (рис. 1). Оскільки в межах теми презентується новий матеріал, необхідно забезпечити перевірку якості його засвоєння. Це досягається за допомогою тестів закритого (рідше відкритого) типу, які є обов'язковою складовою кожної теми що опрацьовується. Таким чином, викладач отримує можливість постійно моніторити якість засвоєння матеріалу студентами.
4) узгодили зі студентами терміни виконання тих чи інших завдань в межах роботи над конкретними темами.

Рисунок 1

При викладанні іноземної мови в немовному ЗВО необхідно враховувати той факт, що неможливо сформувати високий рівень професійних комунікативних умінь виключно електронними засобами. Електронний курс не є заміною, а лише доповненням до традиційних форм навчання. За умови наявності продуманої системи вправ та завдань, працюючи з курсом, студент може розвивати уміння переважно лише в трьох видах мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, письмо. Проте він майже позбавлений можливості розвивати уміння говоріння. Натомість, цей компонент цілком і повністю забезпечується в умовах аудиторного навчання. Крім того, технологія змішаного навчання завжди ставить нас у залежність від технічної складової, а також вимагає високого рівня комп'ютерної грамотності.

Незважаючи на окремі недоліки, технологія змішаного навчання дозволяє застосовувати принципи індивідуалізації та доступності на практиці. Студент отримує можливість створення власної траєкторії навчання, засвоюючи матеріал у зручний для себе час та спосіб, обираючи темп. Викладач, часто як автор курсу, має змогу диференціювати матеріал (чи окремі завдання) відповідно до рівня групи та поставленої мети, урізноманітнюючи та взаємодоповнюючи навчальний процес різними видами діяльності. Оскільки технологія змішаного навчання не обмежується лише поєднанням очної та онлайн форм, туди може входити велика різноманітність навчальних технік і підходів, наприклад, електронні курси, мобільні додатки, соціальні мережі, хмарні технології, практичне навчання, робота над конкретними проектами, службова ротація, електронні книги, коучинг, виїзне навчання, навчальні ігри та симуляції, формальне навчання з сертифікаціями тощо.

У нашому розумінні змішане навчання варто розглядати як педагогічний підхід, який поєднує в собі ефективність безпосередньої взаємодії учасників навчального процесу в межах аудиторної роботи з технологічно обладнаними (інтер-) активними навчальними можливостями електронного середовища, що сприяє якісним змінам у системі освіти та вивченні іноземної мови зокрема. Різноманіття ресурсів онлайн складової значно збагачує навчальний процес, формуючи при цьому високий рівень мотивації та самосвідомості. Реалізація підходу характеризується своїми особливостями та потребує ретельної попередньої підготовки. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у впровадженні масових відкритих онлайн курсів та хмарних технологій у процес підготовки студентів ЗВО.

Список використаних джерел

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів / К. Л. Бугайчук. – Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В. Ю. Биков. – 2016. – Том 54. – № 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/ITZN_ 2016_54_4_3
2. Микитенко Н. О. Ефективні методики формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей / Н.О. Микитенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка.– 2011. – № 2. – С. 160-169.
3. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська; за ред. В.М. Кухаренка – Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.
4. Мусійовська О. Ф. Проблеми впровадження комбінованого навчання у вищій школі України [Електронний ресурс] / Мусійовська Оксана Федорівна // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання. -2008. – №3(7). – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08mofshu.htm.
5. Шроль Т.С. Змішане навчання як нова форма організації ІКТ-освіти [Електронний ресурс] / Т.С. Шроль // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2016. – Вип. 13(1). – С. 166-170. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)__52
6. Allen I. E., Seaman J., Garrett R. Blending In: The Extent and Promise of Blended Education in the United States / I. Elaine Allen, Jeff Seaman, Richard Garrett, 2007. – Sloan – C. – 30 p.

References

1. Bugajchuk K.L. Blended learning: theoretical analysis and strategy of implementation in educational process of Higher Educational Institutions / K.L. Bugajchuk // Insty`tut informacijny`x texnologij i zasobiv navchannya APN Ukrayiny`, Universy`tet menedzhmentu osvity` APN Ukrayiny`. – 2016. – Том 54. – № 4. – #54 – № 4. – Online: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/ITZN_ 2016_54_4_3
2. My`ky`tenko N. O. Efekty`vni metody`ky` formuvannya inshomovnoyi profesijnoyi kompetentnosti majbutnix faxivciv pry`rodny`chy`x special`nostej / N.O. My`ky`tenko // Naukovi zapy`sky` Ternopil`s`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Volody`my`ra Gnatyuka. Seriya : Pedagogika.– 2011. – # 2. – C. 160-169.
3. Blended Learning [Tekst]: monohrafiya / S.M. Berezens"ka, K.L. Buhajchuk, V.M. Kuxarenko, N.Yu.Olijnyk, T.O. Olijnyk, O.V. Rybalko, N.H. Syrotenko, A.L. Stolyarevs"ka; za red.. V.M. Kuxarenka –XPI, Xarkiv, 2016. – 275 s.
4. Musijovs`ka O. F. Problemy` vprovadzhennya kombinovanogo navchannya u vy`shhij shkoli Ukrayiny` [Elektronny`j resurs] / Musijovs`ka Oksana Fedorivna // Informacijni texnologiyi i zasoby` navchannya : elektronne naukove faxove vy`dannya. -2008. – #3(7). – Rezhy`m dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08mofshu.htm.
5. Shroll T.S. Blended learning as a new form of ICT education [online] / T.S. Shroll // Onovlennya zmistu,form ta metodiv navchannya i vyxovannya v zakladax osvity. – 2016. – Vyp. 13(1). – C. 166-170. – Available from: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/Ozfm_2016_13(1)__52
6. Allen I. E., Seaman J., Garrett R. Blending In: The Extent and Promise of Blended Education in the United States / I. Elaine Allen, Jeff Seaman, Richard Garrett, 2007. – Sloan – C. – 30 p.

Пасечник Е. А. Смешанное обучение как форма эффективной организации иноязычного образования на неязыковых специальностях высшего учебного заведения

Статья посвящена технологии смешанного обучения как одного из самых перспективных направлений развития образования в целом и изучение иностранных языков в частности. Автор анализирует основные аспекты и особенности организации смешанного обучения на неязыковых специальностях. Рассматривается практическая реализация модели на основе функционирования модульного объектно-ориентированного динамической среды Moodle.

Ключевые слова: смешанное обучение, информационно-коммуникационная технология, образовательный процесс, иноязычная компетентность.

Pasichnyk O. Blended learning as an efficient method of foreign language teaching of nonlinguistic students in Higher Educational Establishment

The development of information technology has given rise to the new opportunities for learning and challenged the established practices of educational approaches and strategies. The article analyzes the concept of blended learning and its didactic possibilities to make an effective transition from a traditional learning model to an integrated one feasible, with electronic environments and resources being widely used. The technology combines all the different media within one environment: online. The term blended learning refers to any program of study that is delivered by appropriately combining both interactive study (usually face-to-face) and individual study (usually online). Teaching cannot be defined separately from learning which makes the role of a teacher multidimensional. Considering the effectiveness of blended language learning environment, it is necessary to emphasize that there is no single effective model but various solutions due to specific learning contexts – goals and limitations which exist in every education and learning environment. It is important for the different components of the blend to complement each other. The basic steps for establishing complementarity are to identify learning outcomes, students' needs, and various potential components of blended learning solutions available to teachers.

The author outlines the potential of Moodle educational platform to support a blended learning of foreign language for nonlinguistic students.

Key words: blended learning, information and communication technology, educational process, foreign language competence, Moodle environment.

УДК 796.01

Олександр ПЕЧКО

Микола ГОРОБЕЙ

Юлія КОЗЕРУК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації
Чернігівського національного технологічного університету,
м. Чернігів, Україна
e-mail: aleks.pechko@gmail.com

АСПЕКТИ КІНЕЗІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

У статті проведено аналіз даних сучасної наукової літератури з проблеми аспектів впливу кінезіологічної компетентності у формуванні культури здоров'я студентів вищих навчальних закладів. Показано, що серед значної частини студентів спостерігається недостатня рухова активність. Результатом такого стану системи фізичної культури є низький рівень мотивації до здорового способу життя студентів. Встановлено, що система профілактики здоров'я, яка традиційно використовується в навчальних закладах, не сприяє формуванню в молоді навичок конструювання належного психічного і фізичного здоров'я згідно вимог сучасного життя. Доведено, що важливим потенційним резервом у формуванні культури здоров'я студентів є використання складових кінезіологічної компетентності у фізкультурно-спортивній діяльності вищого навчального закладу.

Ключові слова: здоров'я, кінезіологія, компетентність, культура здоров'я, фізична культура, рухова активність.

Останнім часом спостерігається стійке погіршення стану здоров'я населення, зокрема студентської молоді, тоді як суспільство потребує активних, здорових, творчих особистостей, готових реалізовувати себе у всіх життєвих сферах, в першу чергу в професійній діяльності. За останні роки помітно збільшилася кількість студентів спеціальної медичної групи, відмічається погіршення стану здоров'я молоді вищих освітніх навчальних закладів з переходом на старші курси. Система профілактики здоров'я, яка традиційно використовується в навчальних закладах, найчастіше зводиться до формування знань у студентів про ті чи інші захворювання, не сприяє формуванню в молоді навичок конструювання такого психічного і фізичного здоров'я, яке дозволяє успішно впоратися з постійно зростаючими навантаженнями сучасного життя на людський організм. Адже збереження і зміцнення здоров'я знаходяться в прямій залежності від рівня загальної культури і культури здоров'я, а також самого способу життя людей [6, 71].

Адже у всіх людей на генетичному рівні закладені процеси кінезофілії – потреби людини до рухової активності, яка біологічно обумовлена самою природою існування людей. І якщо цю потребу не підкріплювати систематичними оптимальними фізичними навантаженнями, то з часом організм адаптується до малої рухової активності, фізичний потенціал падає, це ще більше ослаблює всі життєво важливі функції людини, а таке явище прийнято називати «порочним колом». Але більшість сучасних студентів, які ведуть активну розумову діяльність в умовах дефіциту фізичних навантажень, отримують «серце діяльного ледаря» [10, 11]. Тому так важлива оптимізація рухової активності як чинника компенсації моторики в умовах гіпокінезії і стимулювання згасаючої з віком кінезофілії [10, 12].

Так, наше опитування студентів 1-4 курсів різних спеціальностей Чернігівського національного технологічного університету виявило, що із 1067 респондентів належного обсягу рухової активності, який становить до 8-10 годин на тиждень, дотримуються у середньому лише 18,4% студентів (юнаки – 23,4%, дівчата – 14,1%), що підтверджує актуальність проблеми недостатньої рухової активності серед студентської молоді.

Сьогодні майже кожен студент очної форми навчання має одночасно 2-3 хронічних соматичних захворювання, які обмежують його здатність до занять фізичною культурою і спортом. [3, 6]. На практиці це означає, що нині близько половини представників молодого покоління, які навчаються у ВНЗ, мають медичні підстави бути звільненими від занять з фізичної культури або займатися в спеціальній медичній групі. Крім того, малорухливий характер навчальної діяльності

провокує в молоді загострення наявних і навіть виникнення нових соматичних захворювань. В результаті складається замкнуте коло: студент, який звільнений від занять з фізичної культури за медичними показаннями, посилює неблагополучний стан свого здоров'я, а фізично здоровий студент в умовах зниженої фізичної активності набуває їх [3, 7].

Проте згідно статті 26 Закону України «Про вищу освіту» серед основних завдань закладу вищої освіти визначено такі: забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу; утвердження соціальної активності, здорового способу життя; підвищення освітнього і культурного рівня громадян; налагодження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури тощо.

Тому сьогодні відбувається активний пошук нових форм і ефективних методів оздоровлення студентської молоді. Але недостатньо досліджень, що враховують закономірності впливу кінезіологічної компетенції у формуванні культури здоров'я студентів.

Слід відзначити, що в даний час витрати фізичної праці в порівнянні з тими, що були сто років тому, знизилися з 94 до 1%. Недолік м'язової активності людини в умовах сучасної цивілізації отримав назву гіпокінезії. Тривалий дефіцит фізичних навантажень викликає інтенсивний розпад білків, що призводить до атрофії м'язів. Недолік рухів сприяє виділенню з кісток скелета кальцію, які демінералізуються і втрачають міцність, що призводить до остеопорозу, порушується тонус кровоносних судин. Тому бездіяльність м'язів, що складають близько 40% маси тіла людини, небезпечна для всього організму [10, 9].

Так, людське тіло складається з 260 кісток, понад 600 м'язів і 365 суглобів, і кожен з цих складових елементів знаходиться в постійному русі. І як тільки в будь-якому місці відбувається зупинка, люди відразу відчувають себе погано. А для того щоб відчувати себе добре і фізично, і психологічно, здорова людина повинна отримувати фізичне навантаження не менше півтори години кожен день. Хоча не кожен рух або заняття спортом допомагає нам підтримувати здоров'я. Навпаки, інтенсивні, граничні навантаження призводять до численних травм і передчасним проблем зі здоров'ям. Однак рух, який ми робимо з задоволенням, спонтанно і за своїм бажанням, приносить ні з чим не порівнянний ефект оздоровлення [4, 3].

Проте, освітній процес у сучасній вищій школі пов'язаний з підвищеним інтелектуальним навантаженням і домінуванням діяльності центральної нервової системи над життєдіяльністю всіх інших базових систем організму студентів. При цьому малорухливий спосіб життя і пов'язаний з ним дефіцит рухової активності гнітюче впливає на функціональні можливості скелетної мускулатури, знижуючи її функціональні можливості, що негативно відбивається на інтенсивності іннервації значного числа внутрішніх органів, діяльності серцево-судинної системи і протіканні метаболічних процесів. Тому навіть фізично розвинені молоді люди, які звикли до фізичних навантажень певної потужності та інтенсивності, в таких умовах страждають від деструктивної дії на їх організм дефіциту рухової активності, що вкрай згубно позначається на його життєдіяльності [3, 102].

Однак на практиці більшість молоді, розуміючи значення здоров'я, знаючи фактори ризику, що завдають шкоди здоров'ю, стають залежними від комфорту цивілізації. У більшості випадків цінність здоров'я усвідомлюється, коли воно знаходиться під серйозною загрозою важкої хвороби. Тільки тоді і виникає мотивація вилікувати хворобу, стати здоровим. Часто серед причин такої поведінки молоді є те, що вона не знає величини резерву свого здоров'я і відкладає турботу про нього на потім, на багато років або на випадок хвороби. Тому сьогодні в шкільній практиці і серед студентської молоді існує мода на звільнення від навчальних занять фізичною культурою [10, 7].

Таким чином, можна зробити парадоксальний, на перший погляд, висновок: організація процесу навчання в сучасному вузі, що виключає організовану і адекватну по інтенсивності фізіологічним потребам фізичну активність студентів, є одним з основних факторів ризику формування передумов і навіть розвитку у студентської молоді різного роду соматичних захворювань або дисфункцій. Тому єдино можливим способом протидії цій тенденції може бути організована в рамках педагогічного процесу фізичного виховання фізична активність студентської молоді, що враховує індивідуальний рівень фізичного розвитку та функціональної тренованості кожного з них. При цьому фізичне виховання студентів має стати засобом активної профілактики і навіть протидії розвитку у них соціально обумовленої звички до малорухливого способу життя, що є одним з найважливіших чинників захворюваності та смертності людей планетарного масштабу [3, 8].

У зв'язку з цим першочерговим завданням спортивної науки є пошук найбільш ефективних шляхів, форм, засобів, методів фізичного виховання молоді, в тому числі в системі вищої освіти. Таку модернізацію фізкультурно-спортивної /

освіти у вищій школі необхідно здійснювати на основі компетентнісного підходу, який би забезпечував формування кінезіологічної компетентності студентів [5, 16].

Мета статті – виявити та проаналізувати найголовніші складові кінезіологічної компетентності у формуванні культури здоров'я студентів вищих навчальних закладів.

Завдання дослідження:

1) узагальнення результатів наукових досліджень щодо проблеми зниження рівня рухової активності студентів;
2) визначення особливостей впливу недостатньої рухової активності на стан здоров'я студентів;
3) обґрунтування шляхів розвитку кінезіологічної компетентності у формуванні культури здоров'я студентів.

Головною умовою самореалізації людини в будь-якій сфері діяльності є необхідний рівень її психосоматичної організації, адже всі сторони людського життя, так чи інакше, визначаються рівнем здоров'я. А зниження фізичних кондицій, моральної стійкості та функціональних резервів організму, що спостерігаються у сучасної молоді, пов'язані з особливостями сучасної системи освіти, яка не активізує до конструювання власного здоров'я, а суперечить природним потребам і є патогенним фактором в життєдіяльності особистості. В результаті складається протиріччя між необхідністю формування культури здоров'я студентів вузів в процесі освіти і необґрунтованістю в практиці освіти змісту і процесу формування культури здоров'я молоді [2, 13].

Проте, основною функцією вузу є створення розвиваючого простору для кожного студента щодо безперервного розвитку в нього потреби в здоров'ї та оздоровленні, навчання не тільки умінь і навичок використання засобів фізичної культури, а й технології використання даних засобів, також мотивації ведення здорового способу життя та пропаганди здоров'я. У навчальний процес повинен бути впроваджений механізм, який забезпечує постійну включеність студента в систему оздоровчих відносин і сприяє формуванню в нього культури здоров'я та її саморозвитку [12, 93].

Слід відзначити, що характерними рисами системи освіти на сучасному етапі є тенденції потреби суспільства у вільному визначенні громадян права обирати той рівень освіти, який дозволить максимально розвивати свої здібності та задовольняти різні освітні потреби. Це також стає пріоритетним у визначенні освітніх стратегій – замість масово-репродуктивних до індивідуально -творчих, що створює передумови для формування особистості фахівця, сприяє розвитку його компетентності [11, 186]

Згідно статті 1 Закону України «Про вищу освіту» компетентність визначається як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Отже, компетентність є продуктом навчання і в той же час наслідком саморозвитку, самоорганізації, особистісного росту людини, узагальнення її діяльнісного і особистісного досвіду. А кінезіологічна компетентність є здатністю і готовністю людини до саморозвитку та самовдосконалення свого кондиційного і рухового потенціалу, що забезпечує психофізичну готовність до умов життя і професійної діяльності в постійно змінюваному світі [5, 4]. При цьому кінезіологічна компетентність розглядається як універсальна (ключова), яка необхідна для здійснення рухової діяльності різного спрямування: спортивної, оздоровчої, рекреаційної, реабілітаційної. Технологічну основу формування кінезіологічної компетентності студентів в процесі фізкультурно-спортивної освіти становить їх рухова діяльність [5, 189].

Кінезіологія визначається як синтетична наука, що об'єднує морфологію, фізіологію, біомеханіку, біохімію, соматомоторику і дидактику для комплексного вивчення прояву складових біофізичної структури рухової функції, яка є однією з найважливіших функцій організму. Організм людини як відкрита, але відносно відособлена біологічна система, має здатність до активних рухів завдяки наявності ефективних механізмів обміну енергією, речовиною та інформацією з навколишнім середовищем. Характер і закономірності організації цих рухів багато в чому визначають ті прояви життєдіяльності її організму, які прийнято об'єднувати під загальним поняттям «рухова функція людини». Стан рухової функції відображає здатність конкретної біологічної системи вловлювати, накопичувати і перетворювати різні види енергії, речовини та інформації. Ця здатність може бути виміряна і вивчена шляхом об'єктивного дослідження механічних рухів та інших фізичних проявів біологічної системи організму [7, 3].

Тому основним методологічним підходом в розвитку сучасної спортивної науки міг би стати кінезіологічний підхід, який спирається на ідеї «освіти через все життя» завдяки особистісно-діяльнісному і компетентнісному розвитку, який реалізується на основі антропний освітніх

технологій, які передбачають розвиток рефлексивної культури особистості як сукупності здібностей, способів і стратегій, які забезпечують переосмислення змісту особистісного досвіду та індивідуального стилю діяльності через посилення практичної спрямованості фізкультурно-спортивної освіти та її результативності. В рамках кінезіологічного підходу слід розглянути поняття кінезіологічного потенціалу людини як результату психомоторного розвитку, фізичної підготовленості, сформованості рухових умінь і навичок індивіда [8, 5].

Під терміном «кінезіологічна компетентність» можна розуміти складну особисту якість, що включає в себе здатність і готовність до її опанування (мотиваційний компонент компетентності), знання основ кінезіологічної діяльності (когнітивний компонент), уміння та досвід самостійного застосування кінезіологічних засобів у навчальній, навчально-тренувальній і позанавчальній діяльності (діяльнісний компонент), ціннісне ставлення до кінезіологічної діяльності як основного засобу підвищення рівня здоров'я та працездатності (ціннісно-смисловий компонент) і емоційно-вольову регуляцію діяльності та поведінки (емоційно-вольовий компонент) [11, 196-197].

Зміст рухової активності людини становить її систематична вмотивована діяльність, яка спрямована на розвиток, підтримку і вдосконалення її кінезіологічного потенціалу на розумно необхідному і достатньо або екстремально високому рівні, в залежності від поточних або довгострокових її цілей. Головним компонентом змісту рухової активності незалежно від її цілей є системне використання фізичних вправ, в основі яких лежать цілеспрямовані рухові дії. А рухи є продуктом певним чином організованої м'язової діяльності, яка регулюється фізіологічними механізмами і забезпечується численними морфологічними і функціональними системами організму. Крім утилітарних функцій рухи служать не тільки джерелом негентропійних ресурсів підтримки гомеостазу, а й основою фізичного і спортивного виховання людини, базисним інструментом освоєння їм цінностей фізичної і спортивної культури [1, 5].

Здоров'я і краса рухів свідчать про поєднання гарного самопочуття і вміння рухатися красиво, що є однією з умов збереження і зміцнення здоров'я. А краса рухів – це найвищий ступінь доцільності, яка поєднується з економічністю. Крім того, тіло є відображенням нашого емоційного стану і при певній м'язовій роботі можна впливати на стан наших почуттів і емоцій. І чим гірше людина вміє управляти своїм тілом, тим активніше в неї «вибухають» емоції, і вона проявляє «різкі, рвані, незграбні», тобто «агресивні» рухи [4, 4]. Тому емоційний стан багато в чому визначає зовнішню і внутрішню поведінку людини. З положення тіла, пози і рухів ми дізнаємося моральний стан і душевні пристрасті, що криються в людському тілі. Також добре відомий прямий зв'язок характеру рухової активності з проявами сприйняття, пам'яттю, емоціями і мисленням [4, 5].

Отже, культуру рухів слід розглядати як процес використання цінностей фізичної культури в різних видах людської діяльності. І залежно від ступеня усвідомленості необхідності фізичної активності в повсякденному житті, рівня знань, умінь, навичок, можна говорити про сформованість у людини фізичної культури або її відсутності, тобто про фізичне безкультур'я. Отже, культура рухів – це природний місток, що дозволяє з'єднати соціальне і біологічне в розвитку людини, будучи найпершим і базовим видом культури, який формується в людині [4, 8]. Але щоб той чи інший рух став культурним, потрібні зміни в його структурі та відповідних внутрішніх механізмах: пропріоцептивній (м'язово-суглобовій) системі, яка є детермінуючим початком будь-якої рухової діяльності; вестибулярній системі, надійністю функціонування якої визначаються координаційні здібності людини; центральній нервовій системі (ЦНС), якій властива коригуюча і організуюча роль рухової діяльності. Культура рухів починається з їх різноманітності, послідовності і етапності вдосконалення рухових стереотипів. Проте жодна система фізичної підготовки не може вирішити всіх завдань навчання культурі рухів ізольовано. І тільки побудова цього процесу на законах і принципах біомеханіки і фізіології людини зможе по-справжньому виховати культуру рухів [4, 9].

З огляду на специфіку кінезіологічної компетентності, яка полягає в інтегративному впливі фізкультурно-спортивної діяльності на інтелектуальну і рухову сфери особистості, доцільно виділити в якості об'єкта формування ціннісного ставлення тілесність людини. Відомо, що гуманітарне пізнання будь-якого об'єкта чи явища, в тому числі і тілесності людини, передбачає її розгляд з позиції аналізу сенсу, значення, цінності, що можливо на основі кінезіологічного підходу. Тому модель кінезіологічної компетентності про тілесність людини в якості структурних компонентів включає в себе когнітивний, ціннісно-смисловий, мотиваційний, емоційно-вольової та діяльнісний компоненти. В результаті тісної взаємодії компонентів між собою в розглянутій компетентності виникають інтегративні зв'язки, які підтримують стан внутрішнього балансу і гармонії особистості. При цьому вищим проявом будь-якої компетентності як результату вищої освіти є готовність до соціальної і професійної діяльності. Тому правомірно

розглядати в якості освітнього результату формування кінезіологічної компетентності студентів їх теоретичну, психологічну, методичну і тілесно-рухову підготовленість, об'єднані в блоки готовності до соціально-професійної діяльності [5, 188].

Крім того, одним з найважливіших напрямків вирішення проблеми збереження і зміцнення стану здоров'я є оптимізація впливу середовища на особистість і організм студента. Здоров'язберігаюче освітнє середовище вузу поряд з багатьма іншими факторами забезпечує формування здорового способу життя студентів, що, в свою чергу, неможливо без формування культури здоров'я студентів, в тому числі його саморозвитку. Зазвичай виділяють три рівні в саморозвитку культури здоров'я: 1) низький рівень, коли потреба саморозвитку культури здоров'я у студента ще не придбала конкретного змісту, але є деяке бажання стати здоровішим; 2) середній рівень – студент ставить перед собою певні завдання по саморозвитку культури здоров'я, але вони стосуються не його особистості в цілому, а якихось якостей і умінь; 3) високий рівень – студент самостійно аналізує і конкретно формулює цілі саморозвитку культури здоров'я, усвідомлює можливості їх реалізації в процесі практичної роботи [9, 169].

У кінезіологічному освітньому просторі важливо «повернути» студента на самого себе, щоб він був здатний до рефлексії своєї рухової діяльності, її процесів і результатів як базису саморозвитку та самовдосконалення свого кінезіологічного потенціалу. Освоюючи зміст програми з фізичної культури і методи рухової діяльності в процесі фізкультурно-спортивної освіти, студент як суб'єкт освіти виступає як особа, що самозмінюється, саморозвивається і здатний розробляти свою фізкультурно-освітню траєкторію. При цьому система критеріїв оцінки рівня прояву кінезіологічної компетентності студентів відповідно до її структурно-змістових характеристик представлена як ціннісно-смисловий, мотиваційний, емоційно-вольової, когнітивний і діяльнісний критерії [5, 190]. В якості показників виступають фізкультурно-спортивні знання, методичні і рухові вміння, навички, мотиви, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, працездатність і здоров'я, фізична підготовленість, що становлять змістовну сутність компонентів кінезіологічної компетентності і об'єднані в блоки підготовленості [5, 191]. Впровадження в практику фізкультурно-спортивної освіти моделі формування кінезіологічної компетентності студентів сприяє усвідомленню значимості ціннісного і відповідального ставлення до свого кінезіологічного потенціалу, що забезпечує психофізичну готовність до досягнення життєвих і професійних цілей [5, 192].

Отже, однією з головних проблем відношення студентів до свого здоров'я є невідповідність, а часто і різко виражене протиріччя між свідомістю та реальною поведінкою, яка характеризується небажанням зважати на норми здорового способу життя. А основною причиною негативної тенденції погіршення здоров'я студентів є «ненавченість» самостійно займатися власним здоров'ям, яке багато в чому залежить від життєвої позиції і зусиль щодо реалізації програми самозбереження та саморозвитку. Також потрібна зміна парадигми орієнтації пріоритетів у відношенні до здоров'я керівників, викладачів і студентів ВНЗ з переважно пасивно-лікувального на активно-профілактичний процес збереження і зміцнення капіталу здоров'я молоді як самоцінності з урахуванням усіляких факторів ризику і особливостей прояву факторів самозбережувальної поведінки, спрямованої на практичне впровадження ефективних форм і методів оздоровчої діяльності всіх ланок навчального закладу.

Дослідження проблеми формування культури здоров'я студентів вищих навчальних закладів дозволило виявити такі протиріччя: звична низька рухова активність є негативним типом самозбережувальної поведінки студентської молоді у відношенні до здоров'я як інструменту для досягнення інших, більш значущих цілей; нехтування руховою активністю створює конфлікт між значним інтелектуальним і недостатнім фізичним навантаженням студентів, що загрожує швидким руйнуванням їхнього здоров'я; система вищої професійної освіти не активізує студентів на формування здоров'я і суперечить природним потребам в життєдіяльності особистості; існує необхідність підготовки фахівців різних спеціальностей з належним рівнем культури здоров'я як складової подальшої успішної професійної діяльності. Тому у вузах необхідно створити умови для кожного студента щодо безперервного розвитку в нього мотивації оздоровлення, що сприятиме формуванню в нього потреби в саморозвитку культури здоров'я. Особливої актуальності набуває проблема саморозвитку культури здоров'я студентів у використанні важливих когнітивних, ціннісно-смислових, мотиваційних, емоційно-вольових та діяльнісних складових кінезіологічної компетенції в процесі фізкультурно-спортивної діяльності вищих навчальних закладів.

Подальші дослідження передбачають проведення експериментальних шляхів впливу компонентів кінезіологічної компетентності на формування культури здоров'я студентів у фізкультурно-спортивній діяльності вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Бальсевич В. К. Очерки по возрастной кинезиологии человека. Москва: Советский спорт, 2009. 220 с.
2. Гилазиева С. Р. К вопросу формирования культуры здоровья обучающихся в процессе образования в вузе. Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. №10 (198). С. 13-18.
3. Грязева Е. Д. Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов: монографія. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2013. 168 с.
4. Еремушкин М. А. Двигательная активность и здоровье. От лечебной гимнастики до паркура. Москва: Спорт, 2016. 184 с.
5. Загревская А. И. Формирование кинезиологической компетентности студентов в процессе физкультурно-спортивного образования: монографія. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета. 2017. 216 с.
6. Замалетдинова Н. Ш. Саморазвитие культуры здоровья студентов в системе дистанционного обучения. Педагогическое образование и наука. 2014. № 1. С. 71-74.
7. Лапутин А. Н. Кинезиология – учение о двигательной функции организма человека. Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2007. № 10. С. 3–6.
8. Лубышева Л. И. Кинезиологический подход как методология современной спортивной науки и практики. Теория и практика физической культуры. 2015. № 12. С. 3-5.
9. Мельникова О. Ф. Формирование и развитие культуры здоровья студентов. Science Time. 2016. № 9 (33). С. 168-172.
10. Николаев В. С. Двигательная активность и здоровье человека: (теоретико-методические основы оздоровительной физической тренировки): учебное пособие. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 80 с.
11. Петренко Ю. Основні структурні компоненти кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 5 (79). С. 184–199.
12. Самарин А. В. Саморазвитие культуры здоровья студенческой молодежи. III Международные научные чтения (памяти И. И. Ползунова): Междунар. науч.-практ. конф. Москва.: ЕФИР, 2016. С. 91-93.

References

1. Balsevych V. K. (2009) *Ocherky po vozrastnoi kynezyolohyy cheloveka* [*Age essays on human kinesiology*]. Moscow [in Russian].
2. Hylazyeva S. R. (2016) *K voprosu formyrovanyia kultury zdorovia obuchaiushchykhsia v protsesse obrazovanyia v vuze* [*On the issue of formation of culture of health of students in the educational process in high school*]. Orenburh [in Russian].
3. Hriazeva E. D. (2013) *Otsenka kachestva fyzycheskoho razvytyia y aktualnыe zadachy fyzycheskoho vospytanyia studentov* [*Evaluation of the quality of the physical development and the urgent tasks of physical education students*]. *Monohrafiya*. Moscow [in Russian].
4. Eremushkyn M. A. (2016) *Dvyhatelnaia aktyvnost y zdorove. Ot lechebnoi hymnastyky do parkura* [*Physical Activity and Health. From therapeutic exercises to parkour*]. Moscow [in Russian].
5. Zahrevskaia A. Y. (2017) *Formyrovanye kynezyolohycheskoi kompetentnosty studentov v protsesse fyzkulturno-sportyvnoho obrazovanyia* [*Formation of kinesiology competence of students in sports and sports education*]. *Monohrafiya.* Tomsk [in Russian].
6. Zamaletdynova N. Sh. (2014) *Samorazvytye kulturы zdorovia studentov v systeme dystantsyonnoho obuchenyia* [*Personal development of culture of health of students in distance learning system*]. *Pedahohycheskoe obrazovanye i nauka* [in Russian].
7. Laputyn A. N. (2007) *Kynezyolohyia – uchenye o dvyhatelnoi funktsyy orhanyzma cheloveka* [*Kinesiology – the doctrine of the motor function of the human body*]. *Pedahohyka, psykholohyia y medyko-byolohycheskye problemy fyzycheskoho vospytanyia v sporte* [in Russian].
8. Lubysheva L. Y. (2015) *Kynezyolohycheskyi podkhod kak metodolohyia sovremennoi sportyvnoi nauky y praktyky* [*Kinesiological approach as a methodology of modern sports science and practice*]. *Teoriya i praktika fyzycheskoi kultury* [in Russian].
9. Melnykova O. F. (2016) *Formyrovanie y razvytie kultury zdorovia studentov* [*The formation and development of culture of health of students*]. *Science Time* [in Russian].
10. Nykolaev V. S. (2015) *Dvyhatelnaia aktyvnost y zdorove cheloveka: (teoretyko-metodycheskye osnovy ozdorovytelnoi fyzycheskoi trenyrovky)* [*Physical activity and health: (theoretical and methodological foundations of improving physical training)*] *Uchebnoe posobye.* Moscow-Berlyn: Dyrekt-Medya [in Russian].
11. Petrenko Yu. (2018) *Osnovni strukturni komponenty kineziolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kulturi i sporti* [*The main structural components of kinesiological competence of future specialists in physical culture and sports*]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiini tekhnolohii* [in Ukrainian]
12. Samaryn A. V. (2016) *Samorazvytye kultury zdorovia studencheskoi molodezhy.* [*Personal development of culture of students of health*]. Moscow [in Russian].

Печко А. Н., Горобей Н. П., Козерук Ю. В. Аспекты кинезиологической компетентности в формировании культуры здоровья студентов

Проведен анализ данных современной научной литературы по проблеме аспектов влияния кинезиологической компетентности в формировании культуры здоровья студентов высших учебных заведений. Показано, что среди значительной части студентов наблюдается недостаточная двигательная активность. Результатом такого состояния системы физической культуры является низкий уровень мотивации к здоровому образу жизни студентов. Установлено, что система профилактики здоровья, которая традиционно используется в учебных заведениях, не способствует формированию у молодежи навыков конструирования надлежащего психического и физического здоровья в соответствии

с требованиями современной жизни. Доказано, что важным потенциальным резервом в формировании культуры здоровья студентов является использование составляющих кинезиологической компетентности в физкультурно-спортивной деятельности высшего учебного заведения.

Ключевые слова: здоровье, кинезиология, компетентность, культура здоровья, физическая культура, двигательная активность.

Pechko O., Gorobey M., Kozeruk Y. Aspects of kinesiological competence in shaping a student health culture

The analysis of data of modern scientific literature on the aspects of the influence of kinesiological competence in the formation of a health culture of students of higher educational institutions has been carried out. It is shown that among a significant number of students, there is a lack of physical activity, which provokes exacerbation of existing and even the emergence of new somatic diseases among young people. The result of this state of the system of physical culture is a low level of motivation for a healthy lifestyle of students. Among the reasons for this attitude are insufficient knowledge about health, the mechanisms and ways of its formation, as well as the discrepancy or pronounced contradiction between consciousness and real behavior, which is characterized by a reluctance to take into account the norms of a healthy lifestyle. It has been established that the health prevention system, which is traditionally used in educational institutions, does not contribute to the formation of youth's skills in constructing proper mental and physical health in accordance with the requirements of modern life. It has been proven that an important potential reserve in shaping a culture of student health is the use of components of kinesiological competence in the physical culture and sports activities of a higher educational institution.

Key words: health, kinesiology, competence, health culture, physical culture, physical activity.

УДК 340.12

Євген ПІДЛІСНИЙ

здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань
e-mail: lab.eco@udpu.edu.ua

ПРАВОВА КУЛЬТУРА СУСПІЛЬСТВА, ОСОБИСТОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ГРУПИ

У статті висвітлено правову культуру через її носія: правову культуру суспільства, правову культуру особистості, правову культуру (соціальної) професійної групи. Встановлено, що правова культура суспільства має на увазі аналіз всього правового життя суспільства, всієї правової дійсності з точки зору правосвідомості і правової активності суспільства, ступеня прогресивності правових норм і юридичної діяльності. Розкрито, що правова культура особистості означає правову освіченість людини, включаючи правосвідомість, вміння і навички користуватися правом, підпорядкування своєї поведінки вимогам юридичних норм.

Ключові слова: правова культура, правова культура суспільства, індивідуальна правова культура, правова культура соціальної групи.

Важливою складовою дослідження є розкриття структури правової культури, її внутрішньої організації, що передбачає виділення ієрархічно розташованих основних елементів, кожен з яких в свою чергу також є відносно самостійним системним утворенням, висвітлення істотних внутрішніх зв'язків цих елементів, специфічної природи цілісності правової культури.

Науковці (Ю. Вороніна, О. Ганзенко, В. Головченко, А. Губенко, Н. Іжевська, Н. Коваленко, А. Кутиркін, С. Мальона, А. Нікітін, І. Осика, Є. Півцова, Н. Подберезський, В. Потомахін, Н. Росенко, О. Скакун, Н. Фоменко та ін.) досліджували правову культуру через її носія: правову культуру суспільства, правову культуру особистості, правову культуру (соціальної) професійної групи. Спрямованість дослідників на вивчення сутності поняття «правова культура особистості» дозволяє зрозуміти, що співвідношення понять «правова культура суспільства» і «правова культура особистості» має семантичну єдність в основі освітнього процесу.

Маємо на меті дослідити правову культуру через її носія: правову культуру суспільства, правову культуру особистості, правову культуру (соціальної) професійної групи.

Л. Ніколаєва розглядає правову культуру в широкому значенні як якісний стан правового життя суспільства, обумовлений всім соціальним, духовним, політичним і економічним розвитком суспільства, до якого входить саме право як

система норм, правовідносини (система суспільних відносин, регульованих правом), правові установи. Правова культура в особистісному значенні – складна, комплексна властивість людини, яка визначає позитивну спрямованість її дій і вчинків у ситуаціях, що мають правовий зміст, це тісна єдність правових знань, ставлення до права і правової поведінки [6, 6].

Правова культура особистості, будучи компонентом правової культури суспільства, виражає ступінь і характер розвитку суспільства, так чи інакше забезпечує соціалізацію особистості та її правомірну діяльність [10, 9].

Отже, правова культура особистості є необхідною передумовою правового стану суспільства, але в той же час це ступінь і характер правового розвитку самої особистості.

Розвиток правової культури суспільства має враховувати формування правової культури індивіда, оскільки тоді можливий діалог культур, взаєморозуміння законодавця і громадянина як на рівні суб'єктно-об'єктних, так і на рівні суб'єктно-суб'єктних відносин, бо цей природний діалог виключає перетворення громадянина в об'єкт маніпулювання з боку авторитету влади.

Характеристика поняття «правова культура суспільства» подана у таблиці 1.

Аналіз теоретичного осмислення поняття правової культури показав, що правова культура суспільства має на увазі аналіз всього правового життя суспільства, всієї правової дійсності з точки зору правосвідомості і правової активності суспільства, ступеня прогресивності правових норм і юридичної діяльності. Правова культура суспільства є частиною його загальної культури і характеризується такими факторами: реальною потребою в праві; станом законності і правопорядку в країні; ступенем розвиненості в суспільстві юридичної науки і юридичної освіти; рівнем досконалості законодавства і станом правосвідомості населення і посадових осіб; співвідношенням загальнолюдського і національного в праві; ефективністю діяльності правозастосовчих органів і захищеністю прав особистості тощо.

Правова культура суспільства характеризує якісний стан правового життя соціуму: рівень розвитку законодавчої бази; наявність системи законодавчих, виконавчих і правоохоронних органів; ступінь виконання вимог правових норм у всіх сферах життєдіяльності суспільства; ставлення суспільства до законів, до їх дотримання, до підтримання правопорядку тощо.

Отже, правова культура суспільства спирається на панівні в ньому моральні норми, уявлення про добро і зло, свободу і справедливість, що також свідчить про приналежність правової культури до загальнолюдської. Чим вище рівень культури і моральності особистості і суспільства, тим сприйнятливіші вони до свободи і права. Чим більшою моральністю і інтелектуальною незалежністю володіє особистість, тим більше готова вона до засвоєння правових норм, до розуміння обов'язку і відповідальності перед суспільством і людьми, до усвідомленого відношення до законів. Така особистість є запорукою утвердження і реалізації правового закону.

Правову культуру особистості досліджували В. Велігон [1], О. Ганзенко [2], С. Мальона [5], В. Потомахін [8], О. Шубіна [11] та ін. Вони вважають, що індивідуальна правова культура є показником ступеня і характеру правового розвитку окремої особистості, яка включає її правові ідеологічні установки, правову свідомість, добровільне виконання правових приписів в процесі життєдіяльності.

При визначенні правової культури особистості слід покладатися на ряд загальнотеоретичних положень, які підкреслюють найбільш сутнісні ціннісні ознаки як самого явища правової культури суспільства, так і культури особистості в цілому. Необхідно враховувати ряд принципово важливих моментів: по-перше, правова культура особистості може розглядатися як сукупність двох компонентів – творчого та особистісного, по-друге, вона є частиною правової культури суспільства, причому одночасно і залежною від правової культури суспільства величиною, і її творчим началом, по-третє, правову культуру особистості можна розглядати як ступінь і характер її правового розвитку, по-четверте, правова культура особистості грунтується на позитивній правовій свідомості і реалізується в активній діяльності.

Характеристика поняття «правова культура особистості» подана у таблиці 2

З огляду на здійснені характеристики, можна припустити, що правова культура особистості – це певна ступінь і характер її правового розвитку в суспільній правовій культурі, її ціннісне ядро, засноване на певному рівні розвитку позитивної правосвідомості, що реалізується в активній творчій правозастосовчій діяльності. Правова культура особистості означає правову освіченість людини, включаючи правосвідомість, вміння і навички користуватися правом, підпорядкування своєї поведінки вимогам юридичних норм. Вона включає в себе такі основні елементи: знання і розуміння права; ставлення до права, виражене в звичці до правомірної, законослухняної поведінки; навички правової поведінки, виражені в умінні ефективно використовувати правові засоби для

Таблиця 1 – **Характеристика поняття «правова культура суспільства»**

Автори	Сутність
М. Фабріков	Правова культура становить внутрішню, ментально-духовну сторону правової системи суспільства і глибоко пронизує правосвідомість, правові відносини, законність і правопорядок, правотворчу, правозастосовчу й іншу юридичну діяльність, регулює поведінку людей, узгоджено з історичними та культурними особливостями, виступає інструментом досягнення соціальної стабільності
А. Кутиркін	Правова культура українського суспільства, яка є частиною його загальної культури та одним із головних показників рівня розвитку суспільства, наразі перебуває лише на стадії формування й потребує цілеспрямованої діяльності з її становлення та активного розвитку
О. Скакун	Правова культура суспільства – різновид і невід'ємна частина загальної культури, що становить систему духовних і матеріальних цінностей у правовій сфері, розвинених суспільством завдяки постійному вдосконаленню заходів просвітницько-освітнього характеру з урахуванням загальнолюдських цінностей та визначає рівень розвитку правової системи суспільства
Г. Абсаттаров	Правова культура суспільства – особлива форма мислення, що являє собою змістовий, предметний образ, який відтворює у мисленні сутність одних або інших правових і морально-політичних явищ і процесів
Р. Шагієва	Правова культура – обумовлений економічним, політичним, соціальним і духовним рівнем розвитку суспільства різновид загальної культури, що являє собою міру освоєння і використання накопичених людством правових цінностей, переданих в порядку наступності від покоління до покоління
О. Євграфова	Правова культура – це іпостась загальної культури, що втілює ставлення людини до всієї сукупності правових аспектів свого життя, що характеризує її як суб'єкт правової діяльності
К. Лінейцева	Правова культура суспільства – частина загальної культури, що представляє собою систему цінностей, накопичених людством в галузі права і ставлення до правової реальності цього суспільства: рівня правосвідомості, режиму законності і правопорядку, стану законодавства, юридичної практики тощо
Л. Желдикова	Правова культура – багатозначна характеристика однієї з найважливіших сторін життя суспільства, яка включає як духовні характеристики, так і «матеріальні придатки» права – юридичні установи, їх організацію, відносини; як роль в суспільстві права, так і стиль, культуру їх роботи, відносини з громадянами, захист законних інтересів, знання і дотримання законних інтересів в суспільстві; як співвідношення правової культури з іншими системами загальної культури – політичної, наукової, художньої, так форми розгляду спорів в суді, роботу законодавчих органів тощо
В. Потомахін	Правова культура суспільства – це вид загальної культури, що відображає певний рівень правосвідомості, законності, досконалості законодавства, що є результатом і способом творчої діяльності громадян по створенню та реалізації своїх правових цінностей. Це специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності в сфері правових відносин, поданий у формі правових інститутів, норм і принципів, правотворчої і правореалізуючої діяльності в суспільстві
Н. Фоменко	Правова культура відображає ціннісно-правовий та ідейно-правовий стан суспільства на окремому історичному етапі, характеризує рівень правосвідомості, розуміння права та повагу до закону. Правова культура розуміється і як сукупність всіх компонентів, суб'єктів юридичної діяльності в аспекті прогресивного розвитку суспільства, постійного збагачення новими теоретико-правовими знаннями. З іншого боку, під правовою культурою розуміють усе те, що знаходиться у сфері дії права: норми права та правовідносини, правові установи, правосвідомість і правова поведінка
І. Осика	Правова культура – структурно-складне цілісне утворення, яке включає в себе якісний стан правового життя суспільства, відображеного в досягнутому рівні досконалості правових актів, правової і правозастосувальної діяльності, правосвідомості та правового розвитку особистості, а також у ступені свободи її поведінки і взаємної відповідальності держави та особистості, що позитивно впливає на суспільний розвиток і підтримання умов функціонування суспільства
В. Головченко	Правова культура – якісний стан правового життя суспільства, який визначається досягнутим рівнем розвитку правової системи, законності та правопорядку, правової освіти й обізнаності різних верств населення з правом, а також ступенем гарантованості державою основних прав і свобод людини
А. Нікітін	Правова культура – це якість правового життя суспільства і ступінь гарантованості державою та суспільством прав і свобод людини, а також знання, розуміння та дотримання права кожним окремим членом суспільства
Н. Смєлова	Правова культура є якісною характеристикою суспільної життєдіяльності людей з точки зору розвитку сутнісних сил людини, її природних прав і реальної свободи. Як суб'єкт – об'єктне відношення правова культура в конкретно-історичних умовах знаходить вираз у відношенні людини, громадянина і держави і включає правосвідомість, систему позитивного права, механізм його реалізації і характер державної влади
Є. Певцова	Правова культура – це продукт цілеспрямованої діяльності людей, що сприяє розвиненій потребі відстоювати правопорядок, свободу особистості, правову захищеність громадян у державі. Правова культура суспільства визначається рівнем правосвідомості, правової активності індивідів, що співіснують в межах певного колективу, ступенем прогресивності юридичних норм і юридичної діяльності (правотворчої, правозастосовчої, правоохоронної)

Таблиця 2 – **Характеристика поняття «правова культура особистості»**

Автри	Сутність
Н. Ржевська	Індивідуальну правову культуру можна розглядати як суб'єктивно вироблений індивідом рівень оволодіння правом у професійній та повсякденній діяльності
В. Потомахін	Правова культура особистості характеризується не тільки наявним рівнем, а й внутрішнім потенціалом. З цієї точки зору правова культура особистості – це показник певного характеру і рівня творчої діяльності. Рівень правової культури відображає ступінь зрілості, цивілізованості людини, її способу мислення і стандартів поведінки
О. Ганзенко	Правова культура особи – така її властивість, яка характеризується загальною повагою до права, достатнім знанням змісту його норм і вмінням їх здійснювати, а також активною правомірною поведінкою у всіх життєвих ситуаціях
С. Мальона	Правова культура особистості – це цінне ядро суспільної правової культури; ступінь і характер правового розвитку особистості, заснованого на рівні позитивної правосвідомості, що реалізується в активній творчій правозастосовчій діяльності
В. Велігон	Правова культура індивіда передбачає правову освіченість, перенесення зовнішньої необхідності дотримуватися норм права в потребу дотримуватися законності і правопорядку, формувати правову установку, зберігаючи свідоме ставлення до діючого права
М. Фабріков	Правова культура особистості – уміння застосовувати правові знання в житті, а також рівень розвитку правосвідомості. Вона об'єднує такі поняття, як право, правосвідомість, правові відносини, законність і правопорядок, правомірну поведінку, правові установи, рівень визнання суспільством всього різноманіття правових цінностей

досягнення своїх цілей, реалізації суб'єктивних прав і свобод.

Правову культуру особистості будемо уявляти як усвідомлення і прийняття норм права, як бездоганну правову поведінку, детерміновану не тільки зовнішніми механізмами правового регулювання, а й внутрішніми етичними мотивами, духовними установками. Ця якість немислима без людини і її діяльності, без правової спрямованості цієї діяльності і правового мислення.

Безумовно, поняття правової культури особистості і правової культури суспільства взаємопов'язані, але в той же час їх зміст трактується порізному. Ми вважаємо, що правова культура суспільства представлена перш за все Конституцією країни, правовими нормами, що діють на території держави, правовою мораллю самого суспільства. Правова культура особистості складається не тільки зі знання законодавчих актів і юридичних норм і їх виконання, але також з індивідуальних характеристик особистості, її правових та ціннісних орієнтацій, загального рівня культури.

Певною специфікою характеризується правова культура професійної (соціальної) групи (молоді, студентів, фахівців), яку досліджували Т. Кумеда [4], Ю. Дороніна [3], Є. Півцова [7], В. Потомахін [8], М. Фабріков [9]. Під правовою культурою групи науковці розуміють динамічний мисленнєво-автономний внутрішній процес, що відбувається в молодіжному середовищі по засвоєнню знань, цінностей, відносин і правової їх реалізації в правопорядку. Групова правова культура – це рівень і ступінь правової освіченості, правового виховання того чи іншого соціального прошару, особливих соціальних груп.

Характеристика поняття «правова культура професійної (соціальної) групи» подана у таблиці 3.

Формування професійної культури в демократичному суспільстві передбачає виховання сумлінного, законослухняного фахівця, який не тільки знає складові своєї професійної майстерності, а й те коло правових, етичних, корпоративних вимог, які висуваються до нього державою, суспільством, професійною спільнотою. У професійній культурі фахівця виявляється дві сторони – об'єктивна, сутність якої обумовлюється, в основному, вимогами роботодавця до працівника, що випливають із змісту технологічного процесу його організації, і суб'єктивна – це рівень знань, умінь, навичок найманого працівника, необхідних йому для виконання договірної трудової функції. Їх органічне поєднання в процесі праці становить зміст професійної культури фахівця.

Так, можна говорити про правову і професійну культуру суспільства в цілому, різних соціальних груп, працівників однієї професії, конкретного фахівця, оскільки кожному з названих суб'єктів правової культури притаманні свої правокультурні цінності, їх певний рівень, свої шляхи формування та способи прояву.

Отже, носіями правової культури є: суспільство, особистість, (соціальна) професійна група. Правова культура суспільства має на увазі аналіз всього правового життя суспільства, всієї правової дійсності з точки зору правосвідомості і правової активності суспільства, ступеня прогресивності правових норм і юридичної діяльності. Правова культура особистості означає правову освіченість людини, включаючи правосвідомість, вміння і навички користуватися правом, підпорядкування

Таблиця 3 – **Характеристика поняття «правова культура професійної (соціальної) групи»**

Автори	Сутність
Н. Коваленко А. Гусенко	Під правовою культурою студентів розуміється поєднання інтелектуально-вольових і морально-психологічних інтегрованих складових, які узгоджено взаємодіють та проявляються у правосвідомості, розумінні та почуттях, навичках та звичках, що регулюють власну поведінку у визначенні правомірної мети, правомірних шляхів та засобів її досягнення, справедливості, нетерплячості до правопорушень, відповідальності, усвідомленій потребі у правовій самоосвіті
Н. Подберезський	Правова культура фахівця – відносно стійке структурне поєднання інтелектуально-вольових і морально-психологічних, інтегрованих між собою, складових, які, злагоджено і гармонійно взаємодіючи, проявляються у концептуальній, професійній діяльності і в особистому житті
М. Фабріков	Правова культура фахівця відображає рівень освоєння правової соціальної ролі, яка визначає сукупність характеристик правової свідомості та поведінки: правових знань, правових умінь, поваги до закону, свідомості, відповідальності, здатності долати проблеми і труднощі
С. Нефедов	Правова культура майбутніх фахівців поєднує в собі правові знання, погляди й установки особистості, а також правову активність, уміння та навички оцінювати свої та чужі дії з точки зору чинних законів, обирати і використовувати для досягнення поставлених цілей законні засоби
В. Потомахін	Правовая культура фахівця характеризується рівнем сформованості правових знань людини; ставленням її до права і правових явищ, усвідомленням соціальної значимості права і правопорядку, структури свідомості, розуміння та осмислення; фактичною правовою поведінкою особистості, способами і засобами вирішення життєвих проблем і завдань; цивільно-правовою активністю
Ю. Дороніна	Правова культура фахівця – це в певному сенсі професійна якість виконавця. Вона реалізується в професійній трудовій діяльності. Правова культура як сукупність знань, умінь, застосування норм трудового права є обов'язковою умовою визнання тарифікаційної або атестаційної комісіями відомого рівня професійної культури фахівця у формі присвоєння йому відповідного розряду категорії, підвищення в посаді
Н. Росенко	Правова культура випускника вищого закладу неюридичного профілю підготовки – це ціннісне ядро його громадської правової культури; ступінь і характер його правового розвитку, заснованого на певному рівні позитивної правосвідомості, який реалізується в активній творчій правозастосовчій повсякденній і професійній діяльності

своєї поведінки вимогам юридичних норм. Правова культура (соціальної) професійної групи – це рівень і ступінь правової освіченості, правового виховання того чи іншого соціального прошарку, особливих соціальних груп.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті правової культури майбутнього фахівця як складного явища з великою чисельністю соціальних зв'язків і внутрішньою структурою.

Список використаних джерел

1. Велигон В. Ф. Формирование правовой культуры предпринимательской деятельности у студентов экономических специальностей вузов: дисс. … канд. пед. наук. –Магнитогорск, 2003. –171 с.
2. Ганзенко О. О. Формування правової культури особи в умовах розбудови правової держави Україна: автореф. дис. ... канд. юрид. наук.– Київ, 2003. –16 с.
3. Доронина Ю. Ю. Формирование правовой культуры студентов вузов экономического профиля: дисс. … канд. пед. наук. –Москва, 2004. –143 с.
4. Кумеда Т. А., Шеременда А. О. Правова культура працівника міліції як об'єкт філософсько-правового аналізу// Філософські та методологічні проблеми права. –2013. –№ 1–2. –С. 196–203.
5. Мальона С. Б. Правова культура менеджера туризму в процесі професійної підготовки у вузі // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2013. – № 18, Ч. ІІІ. – С. 86–91.
6. Николаева Л. Н. Формирование правовой культуры студентов: дисс. … канд. пед. наук. –Смоленск, 2005. –219 с.
7. Певцова Е. А. Правовое воспитание и формирование правосознания в России // Журнал российского права. – 2003. –№ 10. –С. 122–133.
8. Потомахин В. В. Формирование правовой культуры студентов неюридического профиля подготовки: дисс. … канд. пед. наук. –Курск, 2009. –261 с.
9. Фабриков М. С. Педагогические условия воспитания правовой культуры старшеклассников: монография. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. –159 с.
10. Шаравара І. Правова свідомість та правова культура в Україні: проблеми їх формування // Национальный юридический журнал: теория и практика. –2015. –№ 3, Ч. 1. –С. 9–12.
11. Шубина О. Б. Правовая культура как элемент культуры общества: дисс. ... канд. юрид. наук. –Санкт-Петербург, 2002. –167 с.

References

1. Velyhon V. F. (2003) Formyrovanye pravovoy kul'tury predprynymatel'skoy deyatel'nosty u studentov ékonomycheskykh spetsyal'nostey vuzov [Formation of legal culture of entrepreneurial activity at students of economic specialties of higher educational institutions]: dyss. … kand. ped. nauk. Mahnytohorsk, 171.

2. Hanzenko O. O. (2003) Formuvannya pravovoyi kul'tury osoby v umovakh rozbudovy pravovoyi derzhavy Ukrayina [Formation of the legal culture of a person in conditions of development of the rule of law Ukraine]: avtoref. dys. ... kand. yuryd. nauk. Kyyiv, 16.
3. Doronyna YU. YU. (2004) Formyrovanye pravovoy kul'tury studentov vuzov ékonomycheskoho profylya [Formation of the legal culture of students of higher educational institutions of economic profile]: dyss. … kand. ped. nauk. Moskva, 143.
4. Kumeda T. A., Sheremenda A. O. (2013) Pravova kul'tura pratsivnyka militsiyi yak ob"yekt filosofs'ko-pravovoho analizu [Legal culture of a police officer as an object of philosophical and legal analysis].*Filosofs'ki ta metodolohichni problemy prava*. № 1–2. 196–203.
5. Mal'ona S. B. (2013) Pravova kul'tura menedzhera turyzmu v protsesi profesiynoyi pidhotovky u vuzi [Legal culture of the manager of tourism in the process of professional training in the university]// Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu im. Tarasa Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky. № 18, CH. III. 86–91.
6. Nykolaeva L. N. (2005) Formyrovanye pravovoy kul'tury studentov [Formation of the legal culture of students]: dyss. … kand. ped. nauk. Smolensk, 219.
7. Pevtsova E. A. (2003) Pravovoe vospytanye y formyrovanye pravosoznanyya v Rossyy[Legal education and formation of legal consciousness in Russia]. *Zhurnal rossyyskoho prava.* № 10.122–133.
8. Potomakhyn V. V. (2009) Formyrovanye pravovoy kul'tury studentov neyurydycheskoho profylya podhotovky [Formation of legal culture of students of non-legal profile of training]: dyss. … kand. ped. nauk. Kursk, 261.
9. Fabrykov M. S. (2017) Pedahohycheskye uslovyya vospytanyya pravovoy kul'tury starsheklassnykov [Pedagogical conditions for the upbringing of the legal culture of senior pupils]: monohrafyya. Vladymyr: Yzd-vo VlHU, 159.
10. Sharavara I. (2015) Pravova svidomist' ta pravova kul'tura v Ukrayini: problemy yikh formuvannya [Legal consciousness and legal culture in Ukraine: problems of their formation].*Natsyonal'nyy yurydycheskyy zhurnal: teoryya y praktyka*. № 3, CH. 1. 9–12.
11. Shubyna O. B. (2002) Pravovaya kul'tura kak élement kul'tury obshchestva [Legal culture as an element of the culture of society]: dyss. ... kand. yuryd. nauk. Sankt-Peterburh, 167.

Подлесный Е. В. Правовая культура общества, личности и социальной группы

В статье освещена правовая культура через ее носителя: правовую культуру общества, правовую культуру личности, правовую культуру (социальной) профессиональной группы. Установлено, что правовая культура общества подразумевает анализ всей правовой жизни общества, всей правовой действительности с точки зрения правосознания и правовой активности общества, степени прогрессивности правовых норм и юридической деятельности. Раскрыто, что правовая культура личности означает правовую образованность человека, включая правосознание, умение и навыки пользоваться правом, подчинение своего поведения требованиям юридических норм.

Ключевые слова: правовая культура, правовая культура общества, индивидуальная правовая культура, правовая культура социальной группы.

Podlesny Y. V. Legal culture of the company, personality and social groups

The article highlights the legal culture through its carrier: the legal culture of society, the legal culture of the person, the legal culture (social) of the professional group, which is the purpose of the article.

Established that the legal culture of society implies an analysis of the entire legal life of society, of all legal reality from the point of view of legal consciousness and legal activity of society, the degree of progressiveness of legal norms and legal activity. The legal culture of society characterizes the qualitative state of the legal life of society: the level of development of the legislative framework; the existence of a system of legislative, executive and law enforcement organizations, etc. It is disclosed that the legal culture of a person means legal education of a person, including legal awareness, skills and abilities to use the right, subordination of his behavior to the requirements of legal norms. The legal culture of the individual will be understood as awareness and acceptance of law as an irreproachable legal behavior, determined not only by external mechanisms of legal regulation, but also by internal ethical motives, spiritual attitudes. It is proved that the legal culture (social) of a professional group is the level and degree of legal education, legal education of a particular social stratum, and special social groups. The analysis proves that the legal culture of a future specialist is a complex phenomenon with a large number of social connections and its internal structure. Prospects for further research we see in the disclosure of the legal culture of the future specialist as a complex phenomenon with a large number of social connections and internal structure.

Key words: legal culture, legal culture of society, individual legal culture, legal culture of social group.

УДК 37.035:343.811-053.6"19"

Євген ПЛІСКО

докторант Донбаського державного педагогічного університету,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи
Донбаського державного педагогічного університету
м. Слов'янськ, Україна
e-mail: pliskoej@ukr.net

ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТОСТІ НЕПОВНОЛІТНЬОГО ПРАВОПОРУШНИКА В ПЕНІТЕНЦІАРНИХ УСТАНОВАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття розкриває основні методи здійснення соціально-педагогічного діагностування особистості неповнолітнього правопорушника, які використовувалися вітчизняними педагогами у пенітенціарних установах протягом другої половини ХХ століття. З'ясовано найбільш розповсюджені механізми діагностування особистості неповнолітнього: спостереження, проведення бесід, анкетування, природний експеримент, примушення вихованця до вирішення морально-правових задач. Наведено приклади здійснення діагностування.Встановлено, що вивчення особистості неповнолітнього злочинця було направлено на виявлення відомостей, які характеризували індивідуальність дитини на момент перебування у виправно-трудовому закладі, а також допомагало педагогічному колективу звертатися до відповідних методів соціально-педагогічного впливу на важковиховуваних підлітків.

Ключові слова: неповнолітні правопорушники, пенітенціарні установи, діагностика, анкетування, соціальне виховання.

Сьогодні, у вітчизняній педагогічній практиці домінує ідея соціального дослідження особистості проблемної дитини. Тому, розв'язання проблеми підліткової злочинності неможливе без проведення індивідуального педагогічно-психологічного обстеження неповнолітнього. Здійснюючи пошук ефективних механізмів пояснення противоправної поведінки малолітніх злочинців,актуальним буде звернутись до набутого педагогічного досвіду минулого.

Аналіз літератури, свідчить про те, що на сучасному етапі розвитку соціально-педагогічної теорії і практики виховання неповнолітніх правопорушників, вже накопичено різноманітний досвід проведення діагностування неповнолітніх. Розповсюджується наукова література зміст якої направлено на проведення анкетування й діагностики соціальної особистості підлітка. До зазначеної тематики маємо віднести: «Діти-правопорушники: що робити?» (Ю. А. Луценко, 2010), «Методика работы с детьми «группы риска»» (Т. Шульга, В. Слот, Х. Спаніярд, 2001), «Методичні рекомендації для працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щодо роботи з молоддю, яка звільнилася з місць позбавлення волі» (2006).

Основу нашого дослідження складає історико -педагогічна література, яка засвідчує практичний досвід соціально-педагогічного виховання неповнолітніх правопорушників у виправних закладах України (УРСР) та СРСР переважно в другій половині ХХ століття: «Трудовая колония для несовершеннолетних» [1], «Исправительно-трудоваяпедагогика» [4], «Перевоспитание несовершеннолетних в условиях специального учреждения»[6].

Мета статті – висвітлити основні напрямки здійснення соціально-педагогічного діагностування особистості неповнолітнього правопорушника, що проводилось виправними закладами протягом другої половини ХХ століття.

Вітчизняні науковці, педагоги та психологи другої половини ХХ століття, прийшли до висновку, що – «*Ефективність процесу виправлення і перевиховання неповнолітніх правопорушників більшою мірою залежало від урахування індивідуальних особливостей вихованця, його темпераменту, рис характеру, інтересів, потреб*» [6, 9–10].

Наголошувалось на тому, що під час перевиховання необхідно було враховувати властивості особистості, які мали свою індивідуальність. Тому, одним з необхідних і важливим напрямком в процесі перевиховання неповнолітніх правопорушників радянського періоду, був процес соціально-педагогічного вивчення особистості засудженого неповнолітнього.

Вихованці спеціальних установ входили до складу певного колективу, де здійснювалось діагностування. Процес вивчення особистості відбувався безперервно й поділявся на три основні етапи:

а) попереднє вивчення особистості з метою підготовки індивідуального плану перевиховання;

б) повсякденне вивчення особистості в процесі навчально-виховної роботи;
в) спеціальне вивчення особистості вихованця з метою виявлення його готовності до випуску [6, 39].

Першочерговим завданням для вивчення особистості дитини стояло отримання відомостей про його життя і поведінку до моменту напряму в спеціалізований заклад: автобіографічні дані, склад сім'ї, матеріально-побутові та житлові умови, взаємини між членами сім'ї, ставлення батьків до факту правопорушення, вчиненого неповнолітнім, його ставлення до батьків; ставлення до навчання в школі (для тих хто навчався), до праці на виробництві (для тих хто працював), до праці з самообслуговування; ставлення до колективу, товаришів і громадській роботі [39].

Вивчення особистості неповнолітнього злочинця було направлено на виявлення відомостей, які характеризували його в період перебування у спеціалізованому закладі:

- спрямованість поглядів, переконань і ідеалів, їх відповідність прийнятим в суспільстві нормам;
- розуміння мети і місця в житті, ступінь прояву зусиль для їх досягнення;
- особливості характеру (позитивні і негативні риси), інтереси, потреби, захоплення, характер їх змін за час перебування у спеціалізованому закладі, що робиться вихованцем для усунення негативних властивостей;
- емоційно-вольова сфера: переважаючі психічні стани, причини їх змін, вміння контролювати свої почуття, особливо вольові прояви особистості вихованця (активність, твердість, витримка, безвольність, суперечливість, нестриманість та ін.);
- переважаючий тип темпераменту;
- характер мислення й мови: вміння міркувати та аргументувати, доводити, відстоювати свої погляди і переконання, критично ставитися до фактів і вчинків людей, та своїх власних міркувань, робити відповідні висновки;
- наявність в мові жаргону;
- ставлення вихованця до батьків, близьких і знайомих;
- які питання в родині найбільше хвилюють вихованця, хто з батьків або знайомих найбільш авторитетний для нього, чиєю думкою найбільше дорожить, чи підтримує зв'язок з батьками та знайомими;
- ставлення до праці на виробництві, до отримання професії: наявність трудових умінь і навичок ставлення до заробітку, ступінь прояву працьовитості, ініціативи і самостійності у праці, ставлення до самообслуговування, до навчальних предметів виробничого циклу, задоволеність майбутньою професією, плани трудової діяльності на майбутнє;
- ставлення до навчання в школі: відвідування занять, старанність та інтерес до предметів, що вивчаються, успішність, виконання домашніх завдань, переживання успіхів і невдач у навчанні, вміння вчитися, наполегливість у подоланні труднощів;
- ставлення до позакласної виховної роботи, участь в підготовці і проведенні виховних заходів, зацікавленість політичними подіями, читання газет, журналів та художньої літератури;
- місце вихованця в колективі: участь у громадському житті, ставлення до активу і громадській думці колективу, до негативно налаштованих вихованців;
- ставлення до встановленого режиму, вимог розпорядку дня і правил поведінки, характерні порушення режиму і дисципліни, їх причини;
- ставлення до особистої та суспільної власності, ставлення до вчителів, вихователів, майстрів і інших співробітників спеціального закладу для неповнолітніх [6, 40–41].

У спеціалізованому закладі для неповнолітніх заводилася особиста справа кожного вихованця, яка містила ряд психолого-педагогічних характеристик дитини. А, з методів діагностики особистості неповнолітнього правопорушника, що застосовувалося педагогічним колективам у спеціалізованих установах, маємо назвати: спостереження, проведення бесід, анкетування, природний експеримент, рішення морально-правових задач. Найбільшу значимість мало анкетування. Воно використовувалося для вивчення морального світу вихованців, інтересів, схильностей, ставлення до людей.

Використання анкетування дозволяло скласти соціально-психологічну характеристику неповнолітнього, позначити його цілеспрямованість, імпульсивність, виявити ставлення до себе і товаришів.

Аналізуючи особистість неповнолітнього правопорушника, педагогічний колектив виправних установ, стикався з різноманітністю психологічних характеристик, різними рівнями індивідуальних потреб та інтересів, моделями поведінки неповнолітніх їх орієнтацією і спрямованістю.

Звертаючись до наукової літератури другої половини XX століття [2], позначимо, що індивідуальний аналіз кожного неповнолітнього, допомагав педагогічному колективу виправної установи виявити ті чи інші особистісні соціально-психологічні деформації в поведінці підлітків.

Отже, неповнолітнім правопорушникам переважно другої половини XX століття, було властиво: а) орієнтація на уявні, помилкові «цінності» життя і культури; б) перекручене розуміння потреб, «замикання» окремих молодих людей у вузькому світі турбот і проблем егоїстичної властивості; в) обмеженість інтересів і прагнень, однобічність і вузькість потреб; г) наявність міщанської філософії, коли особі переважно важливі матеріальні потреби; д) задоволення своїх потреб та інтересів [138].

Про інтереси неповнолітніх і молодих правопорушників які переважали в досліджуваний хронологічний період свідчать обстеження, результати яких наведені нижче в таблиці (Таблиця 1) [2, 138–139]:

Найбільш вагомим чинником впливу та показовим результатом діяльності процесу перевиховання неповнолітніх, була успішність з загальноосвітніх і спеціальних предметів, результати виконання виробничих норм, участь у громадському житті колективу [46].

Вивчення виробів вихованців зроблених у майстернях дозволяло за їх якістю судити про такі здібності особистості, як точність і акуратність в роботі, наполегливість, старанність та ін. За виготовленим в технічних гуртках макетів, моделей, приладів можна визначити спрямованість інтересів вихованця, схильність до винахідництва, кмітливість [6, 46].

Для оцінки рівня здібностей неповнолітніх, використовувалося наступне: вихователь, учитель, майстер, на підставі вивчення результатів діяльності вихованців, складав список їх прізвищ у порядку, який відповідав виявленому рівню їх здібностей. Вихованець з найбільш високими розумовими здібностями займав перше місце в так званому ряду напруженості, інші, в залежності від рівня їх здібностей, – друге, третє, четверте і так далі [6, 46].

За таким же принципом здійснювалось оцінювання всіх навчальних предметів спеціальної установи.

Цінну інформацію про властивості особистості вихованця отримували шляхом спеціальних оціночних завдань за п'ятибальною шкалою (метод рейтингу). Учням групи роздавали спеціальні картки, в яких проти перерахованих властивостей особистості необхідно було поставити відповідну оцінку [6, 47–48].

Ідея була в тому, що колектив давав оцінку одному своєму товаришеві. Виставлені бали необхідно було обвести кружечком. Склавши виставлені членами колективу оцінки конкретної властивості і розділивши на їх кількість, отримували середню оцінку властивості особистості досліджуваного. Аналіз отриманих таким чином відомостей дозволяв до деякої міри судити про рівень розвитку тих чи інших якостей особистості вихованця [6, 48].

Також, для виявлення кількісного вираження рівня розвитку вихованця, характеристики його властивостей, використовувався наступний спосіб.

Всім вихованцям групи давалося завдання скласти ряди слів, які на їхню думку, характеризували конкретну особистість. Слова розташовувались в порядку ступеня розвитку тієї чи іншої властивості особистості. Порядковий номер кожного слова в ряду був одночасно і ранговим показником. Потім обчислювали середнє арифметичне кожної властивості. Наприклад, чесність випробуваного, один з вихованців оцінив рангом 3, тобто поставив на третє місце, інший – 4, третій – 5, четвертий – 1. Якщо обмежитися оцінкою тільки чотирьох вихованців, то загальний ранговий показник чесності випробуваного буде: (3 + 4 + + 5 + 1): 4 = 3,25. [6, 48].

Багато відомостей про загальний розвиток, культуру мовлення, мислення, ідейну спрямованість та інші якості вихованців отримували

Таблиця 1

№	Форма дозвілля	Група молоді за віком		
		14 – 17 років	18 – 21 років	22 – 25 років
1	Допомагає домогосподарювати	16%	16,8%	12,1%
2	Займається громадською роботою	3,8%	1,6%	1,1%
3	Відвідує кіно	17,6%	23,4%	17,6%
4	Дивиться регулярно телепередачі	14,7%	13,2%	18%
5	Займається в гуртках спортивного, технічного, художнього напрямків	9,3%	2,8%	2,0%
6	Читає художню літературу	8,2%	6,1%	7,0%
7	Займається малюванням, музикою, колекціонуванням	3,6%	1,9%	2,0%
8	Безглузде проводить час	22,0%	30,2%	34,0%
9	Інше	1,2%	1,9%	2,5%

шляхом знайомства з їх літературними творами. З цією метою учням пропонували таку тематику, яка б дозволила виявити необхідні відомості («Моє улюблене заняття», «Недоліки мого характеру», «Мої плани на майбутнє», «Моя улюблена професія» та ін.). В таких творах вихованці висловлювали ставлення до свого минулого, сьогодення та майбуття, до негативних рис свого характеру і поганих звичок. Але при цьому не можна було пропонувати вихованцям теми провокаційного характеру типу «Чи можна красти?» тощо [6, 50].

Крім того використовувалися: соціологічний метод, методологія соціометрії і соціологічний метод шкалювання. Останній давав п'ятибальну оцінку якості особистості: 5 – якість проявляється дуже активно і постійно; 4 – активно і часто; 3 – важко визначити; 2 – якість проявляється слабо і рідко; 1 – дуже слабо або взагалі не проявляється [51].

Крім діагностичної мети, все вище перераховані способи вивчення неповнолітніх правопорушників в спеціальній установі несли також функцію перевиховання у всьому апараті соціально-педагогічного впливу на особистість неповнолітнього.

Оволодіння педагогами методикою вивчення особистості вихованця дозволяло більш кваліфіковано організовувати процес його виправлення, своєчасно реагувати на відхилення в його розвитку, вносити необхідні корективи в зміст і методику виховної роботи [52].

Під час дослідження було встановлено, що організація соціального виховання неповнолітніх правопорушників під час другої половини ХХ століття відзначалась більш глибоким та індивідуально-особистісним підходом до виправлення протиправної поведінки неповнолітнього. Процес цей характеризувався великою інтенсивністю, який забезпечував активний педагогічний вплив на вихованців у відносно стислі терміни.

Список використаних джерел

1. Астемиров З. А. Трудовая колония для несовершеннолетних. Москва: Юридическая литература, 1969. 118 с.
2. Ветров Н. И. Профилактика правонарушений среди молодежи. Москва: Юрид. лит., 1980. 184 с.
3. Голубева Л. М. Нравственное воспитаниекак фактор предупреждения правонарушений несовершеннолетних. Ф.: Мектеп, 1982. 68 с.
4. Исправительно-трудовая педагогика: учеб. пособие / отв. ред. В. Ф. Пирожков. Москва, 1966. 304 с.
5. Лихолат П. В. Борьба с преступностью несовершеннолетних в Украинской ССР: автореф. дис. … канд. юрид. наук: 12715, 718 / Киевскийгос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. Киев, 1970. 22 с.
6. Медведев А. И., Фицула М. Н., Хмурич Р. М. Перевоспитание несовершеннолетних в условиях спеціального учреждения / Зав. ред. В. Г. Петик. Киев: Головное издательство издательского объединения «Вища школа», 1986. 152 с.
7. Орлов В. В. Основы философии: учебное пособие. Пермь: Из-во Том. ун-та. Перм. отд-ние, 1991. Ч. 1: Диалектический материализм. 448 с.
8. Саидкасимов С. Патриотизм и интернационализм – важне черты образа жизни советской молодежи. Москва: Издательство «Знание», 1982. 64 с.
9. Социалистический трудовой коллектив – важный фактор формирования нового человека / В. П. Хижняк и др.. За ред. И. М. Ивашкевич. Киев: Вища школа, изд-во при Киев. ун-те, 1984. 182 с.

References

1. Astemirov Z. A. Trudovaya koloniya dlya nesovershennoletnih. Moskva: Yuridicheskaya literatura, 1969. 118 s. [in Russian].
2. Vetrov N. I. Profilaktika pravonarusheniy sredi molodezhi. Moskva: Yurid. lit., 1980. 184 s. [in Russian].
3. Golubeva L. M. Nravstvennoe vospitanie kak faktor preduprezhdeniya pravonarusheniy nesovershennoletnih. F.: Mektep, 1982. 68 s. [in Russian].
4. Ispravitelno-trudovaya pedagogika: ucheb. posobie / otv. red. V. F. Pirozhkov. Moskva, 1966. 304 s. [in Russian].
5. Liholat P. V. Borba s prestupnostyu nesovershennoletnih v Ukrainskoy SSR: avtoref. dis. … kand. yurid. nauk: 12715, 718 / Kievskiygos. un-t im. T. G. Shevchenko. Kiev, 1970. 22 s. [inRussian].
6. Medvedev A. I., Fitsula M. N., Hmurich R. M. Perevospitanie nesovershennoletnih v usloviyah spetsialnogo uchrezhdeniya / Zav. red. V. G. Petik. Kiev: Golovnoe izdatelstvo izdatelskogo ob'edineniya «Vischa shkola», 1986. 152 s. [inRussian].
7. Orlov V. V. Osnovyi filosofii: uchebnoe posobie. Perm: Iz-voTom. un-ta. Perm. otd-nie, 1991. ¬ Ch. 1: Dialekticheskiy materializm. 448 s. [in Russian].
8. Saidkasimov S. Patriotizm i internatsionalizm – vazhnyie chertyi obraza zhizni sovetskoy molodezhi. Moskva: Izdatelstvo «Znanie», 1982. 64 s. [inRussian].
9. Sotsialisticheskiy trudovoy kollektiv – vazhnyiy faktor formirovaniya novogo cheloveka / V. P. Hizhnyak i dr.. Zared. I. M. Ivashkevich. Kiev: Vischashkola, izd-vopriKiev. un-te, 1984. 182 s. [in Russian].

Плиско Е. Диагностика личности несовершеннолетних правонарушителей в пенитенциарных учреждениях второй половины XX века

Статья раскрывает основные методы социально-педагогического диагностирования личности несовершеннолетнего правонарушителя, которые использовались отечественными педагогами в пенитенциарных учреждениях на протяжении второй половины XX века. Выяснено наиболее распространенные механизмы диагностики личности несовершеннолетнего: наблюдение, проведение бесед, анкетирование, естественный эксперимент, принуждение воспитанника к решению морально-правовых задач.

Приведены примеры осуществления диагностирования. Установлено, что изучение личности несовершеннолетнего преступника было направлено на выявление сведений, которые характеризовали индивидуальность ребенка на момент пребывания в исправительно-трудовом учреждении, а также помогало педагогическому коллективу обращаться к соответствующим методам социально-педагогического воздействия на трудновоспитуемых подростков.

Ключевые слова: несовершеннолетние правонарушители, пенитенциарные учреждения, диагностика, анкетирование, социальное воспитание.

Plisko E. Diagnosis of the individual juvenile offender in the penitentiary institutions of the second half of the twentieth century

The article reveals the basic ways of implementation of social and pedagogical diagnosis of personality of juvenile offenders which were used by domestic teachers in penitentiary institutions during the second half of the twentieth century. It is established that the study of the personality of juvenile offenders was aimed to identify the information that characterized it during the stay in a corrective-labor institution. It is found out the main methods of diagnostics of the person of a minor which included: observation, interviews, questionnaires, a natural experiment, compulsion of the pupil to the solution of moral and legal problems.

However, the first priority for the study of the personality of the child was the getting of information about his life and behavior until the moment of sending to a specialized Agency. These were: autobiographical data, family composition, material living and housing conditions, the relationship between members of the family, attitude of parents to the fact of offence committed by the minor, his attitude to parents, attitude to school (for those studied), the workplace (for those working), to work on the self, the relationship to the collective, comrades and community work, interests and needs of the individuality of the pupil.

Of the methods of diagnostics of personality of a juvenile offender, the greatest importance was the survey. It was used to explore the moral world of students, interests, aptitudes, attitude towards people. The use of questionnaires allowed to make social land psychological characteristics of minors, to celebrate his tenacity, impulsiveness, to identify the attitude and friends.

In addition to diagnostic purposes, the different methods of study of juvenile offenders carried the function of re-education in the whole apparatus of social and pedagogical influence on the personality of minors.

The mastery of the teachers methodology the study of the personality of the pupil allow more qualified to organize the process of correcting it, to react to deviations in its development, to make necessary adjustments to the content and methodology of educational work at all stages of the rehabilitation process.

During the study it was established that the organization of social education of juvenile offenders, during the second half of the twentieth century, distinguished by a deeper and more individual approach to the correction of unlawful behaviour of minors. This process was characterized by great intensity, which ensured active pedagogical impact on students in a relatively short period of time.

Key words: juvenile offenders, penitentiary institutions, diagnostics, survey, social education.

УДК 373.5.091.3:821.161.2

Тетяна ПОТАПЧУК

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Створення в процесі вивчення української літератури атмосфери вільної, творчої співпраці забезпечило максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) до процесу переосмислення і прийняття учнем сімейних цінностей. Використання інтерактивних методів навчання, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні виховних ситуацій, вільному обміну думками, забезпечує продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу в його змістовій та процесуальній складових.

Ключові слова: цінності сімейного виховання, старшокласники, процес вивчення української літератури, українська родина.

Родинні та релігійно-моральні цінності стали найвищими життєвими орієнтирами у житті підростаючого покоління часів козацтва. Козацька сім'я відзначалася демократизмом, рівноправністю чоловіка і жінки. У козацькій сім'ї панував культ Батька і Матері. Дітей навчали поважати заповіді батьків і дідів, дотримуватись традицій, звичаїв і обрядів українського народу, здобутків християнської моралі.

Взаємоповагу у сім'ї, пошану та любов до батьків, материнську любов, відданість дітям, самопожертву, увагу до старших вважав моральними домінантами для української родини Т. Шевченко. Цінність жінки-матері, відповідального батьківства звеличують у своїх творах І. Франко («Перехресні стежки»), Л. Українка («Лісова пісня», «Бояриня»), О. Кобилянська («Земля», «Меланхолійний вальс», «Людина», «Царівна») та багато інших письменників, поетів, філософів і просвітителів різних історичних періодів розвитку України.

Серед усіх засобів ефективним у формуванні цінностей старшокласників дослідники В. Андрусенко, Т. Антоненко, Г. Бондаренко, Т.Ворошило, І. Грива, В. Драченко, Л. Ломако, А.Сергієнко та ін. визначають літературу. Література активно впливає на почуття і розум дитини любого віку, розвиває її емпатійність, емоційність, забезпечує розуміння та прийняття моральних норм як єдиних вірних варіантів поведінки.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розглянути цінності сімейного виховання у старшокласників у процесі вивчення української літератури.

Значущим у розвитку сімейних цінностей був період XIX – поч. XX століть. Видатні педагоги того часу: Г. Ващенко, Н. Лубенець, Т.Лубенець, С. Русова, М. Стельмахович та інші – розглядали родину як основний виховний інститут, що несе відповідальність за виховання дитини як члена суспільства. При цьому виняткового значення науковці надавали ролі матері, яка є природною вихователькою своїх дітей. Так, С. Русова пише: «Мати – це справді велична постать в історії культури: довгий час без усякої освіти, одним своїм шляхетним інстинктом вона обгортала свою дитину, свого сина такою чарівною сферою ласки й змагання до краси, до правди, до гуманного добра, з якої виходили велетні людської культури…» [12, 78].

Цікавими у формуванні сімейних цінностей старшокласників є думки вітчизняного педагога О. Вишневського. Вивчаючи метафізичні основи цінностей, він наголошує на їх ідеальній природі та двобічному трактуванні. З одного боку, вони репрезентують визнання і віру, стан духовності людини і суспільства. Інший підхід спирається на матеріальне втілення цінностей і деталізується у таких формах, як: 1) кодекси цінностей (систематизований перелік вербальних правил, вимог, законів, заборон, визначень); 2) якості людської душі (вчинки, поведінка в цілому); 3) культура (філософія, література, мова, мистецтво, релігія, традиції, моральні джерела тощо). У праці «Система цінностей і стратегія виховання» О. Вишневський наголошує на кодексі чеснот особистості і стверджує, що формуючи виховний ідеал, цінності вказують на вектор виховних зусиль, а тому становлення особистості можна визначити

як «приєднання до ієрархії вартостей, добровільно обраної, засвоєної й реалізованої шляхом відповідної діяльності» [3, 18]. Відтак, в основу цінностей виховання О. Вишневським покладений процес формування п'яти фундаментальних якостей людини: моральності, патріотизму, демократизму, родинності та природовідповідності. Тож, до цінностей виховання педагог включає абсолютно вічні, основні національні, громадянські, цінності сімейного життя та валео-екологічні.

Близькими до характеристики цінностей О. Вишневським, на нашу думку, є погляди українських науковців М. Боришевського, І. Підласого, який ідеалами виховної системи українського суспільства визначає такі цінності, як любов, доброту, здоров'я, справедливість, пізнання Бога та самого себе, родину. У працях О. Вишневського, І. Підласого цінності сімейного життя, як складові духовно-моральних цінностей, розглядаються як такі, що становлять основу внутрішнього світу особистості та дають їй можливість існувати і діяти вільно, свідомо і цілеспрямовано.

Отже, в українській педагогіці завжди чітко окреслювався ідеал сім'ї як першооснови життя людини, яка, як зазначає В. Постовий, забезпечує формування і розвиток найкращих її ціннісних орієнтацій: праці як найповнішої форми вияву творчих здібностей і можливостей людини, джерела достатку і радості, забезпечення повноцінного життя родини; духовності – синтетичної форми осягнення світу й себе в єдиному вимірі перетворювальної діяльності та гуманного ставлення до навколишнього середовища і людей; громадянськості як відчуття особистої належності до рідної землі, держави, сім'ї, роду, способів життя, традицій і звичаїв, відповідальності, розвитку й примноження добробуту країни [10].

У зв'язку з цим існує певна система цінностей сімейного життя. Вона значною мірою увібрала в себе моральні норми і принципи загальнолюдських і національних цінностей, культурно-історичні традиції та звичаї і служить однією з найважливіших передумов духовного благополуччя і морального здоров'я суспільства.

Як вважає науковець О. Особа, під традиційними сімейними цінностями розуміють «класичні історичні уявлення про родину, важливість оформлення шлюбу та сталості шлюбних стосунків, народження та виховання дітей у сім'ї, що передбачає обох батьків, традиційні ролі чоловіка та жінки, вірність, взаємоповагу всіх членів родини та стійкий пріоритет збереження шлюбу над розлученням» [7, 127].

Розділяє таку позицію учених щодо розуміння сутності сімейних цінностей і Л. Повалій, яка розглядає сімейні цінності як визнану в суспільстві сукупність уявлень про сім'ю, що впливає на вибір сімейних цілей, способів організації життєдіяльності та взаємодії, принципів взаємин між подружжям, між батьками і дітьми, які охоплюють любов, турботу, взаєморозуміння, терпіння, вірність, повагу, співчуття, взаємопідтримку, щирість, довіру та ін. При цьому вчена наголошує, що названі цінності є не тільки важливими для ефективної життєдіяльності сім'ї, вони складають її підґрунтя [9].

Значущими є також підходи до класифікації і змістового наповнення категорії сімейних цінностей вченими Є. Узденової та А. Русецької, які, на відміну від вище наведених класифікацій, вже виокремлюють сімейні цінності в окрему самостійну групу. Так, Є. Узденова пропонує таку їх класифікацію: сімейні функції як цінність (репродуктивна, соціальна, екзистенційна), батьківство, діти, спорідненість, сімейні взаємини, почуття любові і взаємна повага в сім'ї, виховання дитини, фізіологічна потреба, матеріальний добробут, моральна культура міжстатевих відносин, загальнолюдські норми моралі, традиційна етнічна культура, духовна культура [11].

Польська ж дослідниця А. Русецька пропонує ієрархію сімейних цінностей: найвище місце займають автотелічні, потім життєві, моральні і духовні. Автотелічні цінності – це цілі, що досягаються людьми самостійно для себе і визначають вибір стратегічних завдань у житті. До них відносяться: любов, щасливе сімейне життя, сімейне благополуччя. До життєвих цінностей науковець відносить переважно здоров'я людини та матеріальне благополуччя. Моральні цінності, як зауважує А. Русецька, це цінності, сформовані у суспільстві і визнані у відносинах серед людей (сумлінність, порядність, чесність, поважність та ін.). Духовні ж цінності характеризуються ставленням до релігії, вищих ідеалів, прекрасного [11].

«Як засіб єднання і передачі соціального досвіду від покоління до покоління, як систему, у якій виявляються і переплітаються результати духовної діяльності всіх членів родини», визначає сімейні цінності Л. Панкова і виділяє у ній такі цінності: «любов, діти, здоров'я, спільно проведений вільний час» [8, 77-78].

Проведений аналіз наукових поглядів сучасних учених на сімейні цінності дозволив нам зробити деякі узагальнення.

Сімейні цінності звернені до розуму, волі, почуттів особистості і в їх основі особистісний досвід людини, сімейні цінності складають ядро особистості, її унікальний особистісний стержень; вони є сукупністю загальних принципів поведінки

людини, її взаємодії з іншими людьми, природою, суспільством. Сімейні цінності розглядаються як соціальні за своєю природою особистісні установки людини, які виконують функцію регуляторів поведінки і охоплюють усі сторони людського буття.

Ми вважаємо такий підхід до визначення сутності сімейних цінностей у цілому виправданим і, у свою чергу, трактуємо їх як світоглядні уявлення і моральні установки, засновані на розумінні інституту сім'ї, відносин членів сім'ї, відповідальної сімейної поведінки, які забезпечують культурне і демографічне відтворення українського суспільства і держави. Цінності сімейного життя: вірність, довіра, піклування про дітей, піклування про батьків, старших у родині, злагода між членами сім'ї, повага прав дитини і прав старших, здоровий спосіб життя, охорона традицій тощо.

Отже, до основних системоутворюючих сімейних цінностей ми відносимо:

- цінності, що пов'язані зі шлюбом (цінність шлюбу, подружня вірність; цінність рівноправ'я подружжя, цінність домінування одного з них, цінності різноманітних статевих ролей у сім'ї; цінність міжособистісних комунікацій між подружжям, стосунків взаємопідтримки та взаєморозуміння подружжя; взаємна любов);
- цінності, пов'язані з батьківством (відповідальне батьківство, цінність виховання та соціалізації дітей у сім'ї; демократизація відносин, повага до прав дитини);
- цінності, які пов'язані з родинними зв'язками (відповідальність за благополуччя інших членів сім'ї; цінність взаємодії між родичами, турбота про батьків і старших у сім'ї, повага до предків, догляд за їхніми могилами).

Тому, на нашу думку, важливо було не тільки з'ясувати сутність сімейних цінностей, визначити їх місце в різнорівневій структурі цінностей особистості, а й підтвердити наше припущення та завдання щодо необхідності формування сімейних цінностей учнів старших класів.

Кожна дитина, незалежно від особливостей її індивідуального розвитку і міри готовності, досягнувши певного віку, попадає у відповідне, прийняте у даному суспільстві середовище і тим самим попадає в систему об'єктивних умов, що визначають характер її життя і діяльності на даному віковому етапі». Особливістю розвитку сучасних старшокласників є більш швидка, ніж у дорослих, адекватна реальності адаптація до умов соціуму. Це пояснюється тим, що старшокласники, «на відміну від представників старшого покоління, у своїй більшості не мають вкоріненої традиційності щодо певних норм, правил, ідей, поглядів, хоча вони більш відкриті як до загальнолюдських, так і суто національних цінностей. На сьогодні цей чинник є досить значущим у вихованні особистості, підштовхує дитину до самоствердження поза родиною, яке не завжди має позитивний вплив. Тому проблема формування загальнолюдських цінностей особистості, що формується, є ключовою.

Водночас автор праці «Виховання особистості» І. Бех зазначає, що «ранній юності властиве зростання самосвідомості, це – усвідомлення своїх якостей і можливостей, потреба у звіті про свої вчинки, уявлення та своє місце в житті, усвідомлення себе як особистості Якісні зміни, що відбуваються у розвитку самосвідомості особистості в цьому віці виявляються і в тому, що учні прагнуть співставляти особистий досвід, набутий у ході активної громадської діяльності, із загальноприйнятими суспільними нормами» [2, 103].

Юнацький вік пов'язаний з формуванням активної життєвої позиції, самовизначенням, усвідомленням власної значущості, формуванням переконань та цінностей.

Як зазначають науковці, у юнацькому віці відзначається тенденція до підкреслення власної індивідуальності, несхожості на інших. Важливо зазначити, що найсприятливішим для формування сімейних цінностей є саме старший шкільний вік, адже це час активного світоглядного самовизначення молодої людини і пошуку сенсу життя. В умовах засвоєння особистістю сімейних цінностей якість індивідуальності проявляється, зокрема, в індивідуально неповторних прийомах, способах оволодіння цими цінностями.

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити провідні особливості старшого шкільного віку, які стають визначальними у формуванні сімейних цінностей учнів старших класів:

- усвідомлення себе як особи певної статі з характерними потребами, мотивами, ціннісними орієнтаціями, сформованими ставленнями до протилежної статі та відповідними формами поведінки;
- активний розвиток емоційної сфери, розвинена емоційна адаптація;
- актуалізація потреби соціального самовизначення та вибору професії (за І. Кулагіною) [5];
- здатність до самоідентифікації, відкриття внутрішнього світу; почуттям захоплення сьогодення разом та дедалі чіткішою орієнтацією на майбутнє.

Отже, старший шкільний вік є визначальним у становленні світогляду особистості громадянина. Адже саме в цей час відбувається інтенсивний розвиток тих внутрішніх процесів, які призводять до формування вже відносно самостійних поглядів,

стійкої системи понять, суджень про навколишній світ та своє місце в ньому. Старшокласники критично ставляться до життя і не завжди можуть дати об'єктивну оцінку тому, що відбувається у довкіллі. У процесі повсякденного життя ідеальні уявлення школярів про моральні норми зіштовхуються із реальними життєвими обставинами. Педагогам слід враховувати такі вікові особливості старшокласників, як підвищення рефлективності мислення, прагнення до самоудосконалення, самовираження, а також специфіку спілкування у цьому віці: потребу в неформальному довірливому діалозі із дорослим, категоричність, скептичне ставлення до загальноприйнятих моральних норм. У старшому шкільному віці учень може свідомо зважувати особисті і громадські мотиви поведінки. Самооцінка вчинків і почуттів, прагнення до морального ідеалу розвиває і поглиблює найважливіше з моральних почуттів – почуття обов'язку, яке є відчутним наслідком виховання.

У школі серед навчальних дисциплін гуманітарного циклу українська література набуває особливого значення як мистецтво слова і спосіб формування загальної культури людини, її моральних орієнтацій і загальнолюдських цінностей. Варто зазначити, що українська література стоїть на національному ґрунті, що є найбільш сприятливим для формування духовного світу учня тому, що в старшій школі формування духовних орієнтирів проходить інакше, ніж в основній. Сам процес усвідомлення цінностей відбувається лише у випадку повного розуміння духовності. Тому вчитель літератури повинен доторкнутися до душі та розуму старшокласників, підбирати твори для вивчення, наповнені духовними загальнолюдськими цінностями.

Значним потенціалом у вирішенні завдань сімейного виховання, а значить і формування сімейних цінностей, володіють саме уроки української літератури. Сучасна методика викладання літератури переосмислює мету літературної освіти, наголошуючи не стільки на знаннях, скільки на розвитку духовної сфери особистості («Пояснювальна записка» до нових програм з української літератури (2001 р.)) урок має проводитися не заради самого уроку, а заради того, щоб впливати на особистість учня; не заради того, щоб «пройти» якісь питання програми, а заради того, щоб на матеріалі цих програмних питань формувати певні інтелектуальні, моральні, вольові й інші якості особистості» [1, 25].

Так, А. Сергієнко зауважує, що учителі-філологи засобами української мови та літератури покликані залучати школярів до фундаментальних національних цінностей, які базуються на традиціях, звичаях, ідеалах, переконаннях, ментальності народу, його етнічній і національній самосвідомості і, в свою чергу, виступають необхідною передумовою повноцінної самореалізації особистості [13].

Згідно Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» сформувати культурно-розвинену, працездатну, гармонійну, самодостатню і відповідальну особистість чоловіка та жінки, мотивованої на створення щасливої сім'ї та здатну до усвідомленого народження і виховання дітей, тобто забезпечення виконання сім'єю основних її функцій, передусім виховної та демографічної, що призведе до гармонійного розвитку суспільства, а також зростання економічних та культурних показників, радісного і щасливого життя членів сім'ї [4], українська література повинна використовуватися як засіб розвитку людяності, гуманних почуттів особистості: добра, справедливості, почуття обов'язку, забезпечити перехід сімейно-ціннісних орієнтацій у внутрішнє надбання особистості.

Сприймаючи високохудожні твори, аналізуючи їх, діти вчаться оцінювати вчинки і поведінку літературних героїв. Літературний твір сприймається дітьми в цілому, в єдності його змісту й художньої форми, а розуміння виявляється в судженнях та поглядах. Моральні норми та правила в художніх творах набувають живого змісту, стають доступними і зрозумілими та легко приймаються дитиною як єдиний правильний варіант поведінки. Дитина ніби входить всередину подій художнього твору, ніби стає їх учасником, здобуває власний досвід .

У нормативно-правових документах, що визначають навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах: законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, зокрема, в «Основних орієнтирах виховання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів України», наголошується, що мета сучасного освітнього процесу полягає не тільки у сформованості необхідних компетенцій, наданні ґрунтовних знань із різних предметів, а й у «формуванні громадянина, патріота, інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості». У навчально-виховному процесі головний аспект має переноситись із засвоєння певної кількості знань на виховання особистості з урахуванням її унікальної природи, і вже на цій основі формувати у неї моральні цінності, творчу і самотворчу діяльність [6].

Кожен урок має бути звернений до душі учня, насичений матеріалом, що викликає роздуми про життя, про духовний світ людини, про загальнолюдські цінності. Через зміст художніх творів, аналіз вчинків і почуттів персонажів, через сприйняття авторської позиції вчитель має навчати дітей мислити, творити, схилятися перед мудрістю, бути добрими і чесними, виховувати любов і повагу до батьків, пошану до людей.

Отже, сімейні цінності, як уже було доведено раніше, виступають фундаментальною складовою національної культури. Відтак, твори української літератури через безпосередній зв'язок літературного матеріалу з історією рідного народу, через широку подієво-образну основу, спонукають до проблемного аналізу, утверджують загальнолюдські та національні цінності, морально-етичні орієнтири, культивують кращі риси української ментальності, формують уявлення про сім'ю і цінності сімейного життя.

Таким чином, проведений аналіз категорії «сімейні цінності» та особливостей учнів старшого шкільного віку, з'ясування змістового потенціалу творів української літератури щодо формування сімейних цінностей старшокласників.

Список використаних джерел

1. Андрусенко В. До проблем викладання літератури в сучасній школі. Дивослово. 1999. № 12. С. 24-28.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003. 341 с.
3. Вишневський О. Система цінностей і стратегія виховання. Рідна школа. 1997. № 7–8. С. 14-25.
4. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012-2021 р.р. К., 2012. 11 с.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). М.: УРАО, 1997. 176 с.
6. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів: методичні рекомендації до впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2012. 128 с.
7. Особа О. Нівеляція сімейних цінностей прояв культури постмодернізму. Молодь і ринок. 2012. № 12. 128 с.
8. Панкова Л. М. Человек и семья: философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений: дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2006. 385 с.
9. Повалій Л. В. Формування у старшокласників відповідального батьківства як сімейної цінності. 2015. № 2 (17) лютий. С. 29-294.
10. Постовий В. Г. Тенденції виховання дітей і молоді в сучасній українській сім'ї. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2003. № 3. С. 20-26.
11. Русецка А. Роль семьи в формировании жизненных целей у ребенка: Материалы 5-х научно-педагогических чтений факультета социальной педагогики, 28 марта 2002 г. М.: Изд-во МГСУ, 2002. С. 89-92.
12. Русова С. Українська національна школа . Україна. 1991. № 5. С. 44
13. Сергієнко А. Формування ціннісних орієнтацій особистості на уроках української мови і літератури. Українська література в загальноосвітній школі. Науково методичний журнал. №12, грудень. 2013. С. 14.

References

1. Andrusenko V. The problems of teaching literature in modern school. Divoslove 1999. No. 12. P. 24-28.
2. Bekh I. D. Education of the person: At 2 books. Kn. 2: Personality-oriented approach: scientific and practical principles. K .: Lybid, 2003. 341 pp.
3. Vishnevsky O. System of values and strategy of education. Native school 1997. No. 7-8. Pp. 14-25.
4. Concept of family education in the education system of Ukraine "Happy family" for 2012-2021 gg. K., 2012. 11 p.
5. Kulagina I. Yu. Age psychology (development of a child from birth to 17 years old). M .: URAO, 1997. 176 p.
6. Basic guidelines for the education of pupils of grades 1-11: methodical recommendations for introduction in general educational institutions. Kharkiv: Kharkiv Academy of Continuing Education, 2012. 128 p.
7. Person O. Nivelization of family values is a manifestation of the culture of postmodernism. Youth and the market. 2012. No. 12. 128 p.
8. Pankova L. M. The Man and the Family: Philosophical Analysis of the Formation of the Culture of Marriage-Family Relations: Diss. ... Dr. Ped. sciences St. Petersburg, 2006. 385 p.
9. Povaliy L.V Formation of responsible parenting as a family value for senior pupils. 2015. No. 2 (17) February. Pp. 29-294.
10. Postovy VG Trends in upbringing children and young people in the modern Ukrainian family. Social Work in Ukraine: Theory and Practice. 2003. No. 3. P. 20-26.
11. Rusetskaya A. The Role of the Family in the Formation of Life's Purposes in the Child: Materials of 5 Scientific and Pedagogical Readings of the Faculty of Social Pedagogy, March 28, 2002 M .: Izdv MVSU, 2002. S. 89-92.
12. Rusova S. Ukrainian National School. Ukraine. 1991. No. 5. S. 44
13. Sergienko A. Formation of value orientations of the personality in the lessons of Ukrainian language and literature. Ukrainian literature at secondary school. Scientific methodical journal. № 12, December. 2013. S.14.

Потапчук Т. В. Формирование ценностей семейного воспитания старшеклассников в процессе изучения украинской литературы

Создание в процессе изучения украинской литературы атмосферы свободного, творческого сотрудничества обеспечило максимальное привлечение всех компонентов структуры личности (сознания, эмоций, воли) в процесс переосмысления и принятия учеником семейных ценностей. Использование

интерактивных методов обучения, основанных на диалоге, моделировании воспитательных ситуаций, свободному обмену мнениями, обеспечивает производительное субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса в его содержательной и процессуальной составляющих.

Ключевые слова: ценности семейного воспитания, старшеклассники, процесс изучения украинской литературы, украинская семья.

Potapchuk T. V. Forming the values of family education for older students in the study of the ukrainian literature

Creating an atmosphere of free, creative collaboration in the study of Ukrainian literature in the process of study has ensured maximum involvement of all components of the structure of the individual (consciousness, emotion, will) into the process of rethinking and accepting the student's family values. The use of interactive learning methods based on dialogue, simulation of educational situations, and the free exchange of thoughts provides a productive subject-subjective interaction of participants in the pedagogical process in its content and procedural components.

Family and religious-moral values have become the highest vital reference points in the life of the younger generation of the Cossacks. The Cossack family was marked by democracy, the equality of men and women. In the Cossack family, the cult of the Father and the Mother reigned. The children were taught to respect the commandments of their fathers and grandfathers, to observe the traditions, customs and ordinances of the Ukrainian people, the achievements of Christian morality.

Mutual respect in the family, respect and love for parents, maternal love, devotion to children, self-sacrifice, considered the elderly to be the moral dominant for the Ukrainian family T. Shevchenko. The value of the mother-woman responsible for fatherhood is extolled in her works by I. Franko ("Crossroads"), L. Ukrainka ("Forest Song", "Boyarin"), O. Kobylianska ("Earth", "Melancholy Waltz", "Man" , "Tsarivna") and many other writers, poets, philosophers and educators of various historical periods of development of Ukraine.

Researchers V. Andrusenko, T. Antonenko, G. Bondarenko, T. Voroshilo, I. Griva, V. Dracenko, L. Lomako, A. Sergienko and others are effective among all means of forming the values of senior pupils. determine the literature. Literature actively influences the feelings and minds of a child of all ages, develops her empathy, emotionality, provides understanding and acceptance of moral norms as the only true variants of behavior.

The purpose of the article is to theoretically substantiate and consider the values of family education in high school students in the process of studying Ukrainian literature.

Key words: values of family education, senior pupils, the process of studying Ukrainian literature, Ukrainian family.

УДК 378.3:001.895(045)

Лілія РЕБУХА

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільського національного економічного університету,
м. Тернопіль, Україна
e-mail: L_Rebukha@ukr.net

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті актуалізовано проблему фундаменталізації професійної освіти, що спрямована на забезпечення професійної гнучкості майбутніх фахівців впродовж життя, поєднання вищої освіти і науки та розробку ефективних дослідницько-освітніх технологій. Вказано на важливість методологічних підходів до фундаменталізації освіти майбутніх соціальних працівників, які слугують сукупністю провідних способів отримання ними сучасних знань. Схарактеризовано гносеологічний, системний, комплексний, особистісний та діяльнісний підходи, зреалізування яких сприяє успішному усвідомленню студентами сутності соціальної роботи і бачення себе як професіонала в цій професії.

Ключові слова: майбутні соціальні працівники, фундаменталізація професійної підготовки, методологічні підходи до фундаменталізації освіти.

Нині фундаменталізація освіти спрямована на поглиблення теоретичної, загальноосвітньої та загальнонаукової підготовки студентів, продукує універсальні форми засвоєння знань, розвиток творчого мислення та сприяє успішній професіоналізації майбутніх фахівців. Завдяки спеціально спроектованому змістовому наповненню навчальних дисциплін фундаменталізація професійної підготовки формує у студентів фахові компетенції, які уможливлюють здатність до самоосвіти, вміння ефективно використовувати на практиці фундаментальні знання та віднаходити особистісні механізми саморозвитку й вчинково-діяльнісного самовдосконалення.

Нові тенденції до фундаменталізації професійної освіти соціальних працівників направлені на створення інноваційних освітніх програм; перехід на підготовку фахівців широкого профілю; оволодіння метазнаннями та метадіяльністю; посилення наукового потенціалу професійних навчальних закладів, що включає обов'язкове залучення студентів до наукової та науково-дослідної роботи; теоретико-методологічну підготовку студентів, цілеспрямовану на освоєння студентами професійних умінь та унормованих навичок у процесі розв'язання ситуативних задач, а також мисленнєве проектування і конструювання результативної фахової діяльності [6; 7, 32–35].

Відповідно фундаменталізація університетської освіти формує в майбутніх соціальних працівників методологічно важливі, інваріантні знання, що забезпечують оптимальне сприйняття цілісної наукової картини світу й активне освоєння та створення фахово-зорієнтованих, науково-інтегративних соціальних технологій. При цьому досягнення високого рівня професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці забезпечується широтою підготовки фахівців, підґрунтям якої слугують фундаментальні знання природничо-наукового, соціально-гуманітарного та загально-професійного спрямування. На основі вище викладеного актуалізуємо проблему, пов'язану з цілісним формотворенням системи фундаменталізації професійної підготовки як результату реалізації загальнонаукових підходів до професіоналізації майбутніх соціальних працівників.

Теоретичний аналіз наукових публікацій, які висвітлюють проблеми фундаменталізації освіти, показує, що її впровадження у навчальний процес пояснювали з різних позицій. Так, представники першого підходу (О. Безпалько, В. Безрукова, В. Бех, Р. Вайнола, І. Гавриш, А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Толстоухова та ін.) вважають, що формування професійно-культурних основ підготовки майбутнього фахівця тісно пов'язане із залученням до навчання студентів різних видів підготовки: людинознавчої, світоглядної, інформаційної, професійно-мовної, національно-культурної, креативної, методологічно-рефлексивної, соціально-правової, морально-виховної, професійно-мобільної та ін., які безпосередньо спрямовані на особистісну мотивацію до отримання якісної університетської освіти.

Науковці іншого підходу (С. Гончаренко, О. Карпенко, Л. Міщик, С. Сисоєва, О. Теплицький, Я. Фруктова, та ін.) велике значення надавали системній і класифікаційній підготовці, що передбачає формування у майбутніх соціальних працівників метазнань як універсальних форм засвоєння професійно-зорієнтованого знання на основі вивчення філософії, соціології, логіки, математичної статистики та дисциплін циклу професійної підготовки, успішне вивчення яких дозволяє підвищити продуктивність практичного зреалізування фундаментальних знань за допомогою інтеграції інноваційно-освітніх технологій.

Дотримуючись третього підходу, науковці (І. Бардус, О. Бегаль, О. Безпалько, О. Дубасенюк, Н. Завидівська, І. Звєрєва, І. Мельничук, Л. Романовська, С. Семеріков, Т. Семигіна та ін.) описують проблеми фундаменталізації вищої освіти відповідно до підготовки фахівців за спеціальностями з урахуванням таких видів підготовки як педагогічна, здоров'язбережувальна, інформатична, економічна, математична, екологічна тощо.

Водночас в наукових доробках вчених (В. Бабак, В. Баранівський, І. Козубовська, Е. Лузік, І. Мигович, В. Покась, А. Фурман, Р. Чубук, С. Шепелюк, О. Язвінська, О. Янкович та ін.) наголошено на інтегративній ролі соціального працівника в сучасному суспільстві, у якій важливе значення відводиться:

- розумінню соціальної роботи як інтегративно-діяльнісного процесу;
- аналітичному мисленню, що здатне критично оцінити об'єкти і проблеми шляхом їх схарактеризування на основі поглиблених знань, отриманих в процесі фундаменталізації освіти;
- готовності поповнювати свої знання впродовж професійної діяльності, умілій адаптації до змін соціального середовища та ринку праці.

Аналізуючи останні дослідження з проблематики фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, можна зробити висновок про важливість проведення поглибленого аналізу методологічних підходів дослідження соціальної роботи як фахової діяльності. Тому метою статті є схарактеризування методологічних підходів до фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

За сучасних умов функціонування навчального закладу фундаменталізація освіти спрямована на системне і комплексне збагачення навчального процесу фундаментальними знаннями та методами розвитку творчо-професійного мислення, які убезпечують високий рівень практико-зорієнтованих знань випускників університету та їх конкурентоспроможність на ринку праці [1, 165–172]. Ефективність навчання майбутніх соціальних працівників за фундаменталізації професійної підготовки забезпечується умілим застосуванням принципів наступності та універсалізації освіти, яким властивий випереджаючий характер.

Наступність реалізується шляхом узгодження базових знань та набуття відповідних компетенцій в процесі переходу від одного освітнього циклу до іншого (наприклад, коледж – заклад вищої освіти – заклад післядипломної освіти). Даний принцип спрямований на отримання безперервної загальноосвітньої і професійної освіти й визначається наступністю та інтеграційною спрямованістю освітніх циклів усіх ступенів освіти відповідно до державних стандартів. Проте, універсалізація освіти забезпечується не енциклопедичністю знань, а чітко спроектованим змістовим наповненням навчальних дисциплін, що передбачають заміну вузькопрофесійної підготовки на ефективне і безперервне навчання впродовж життя [5, 13–18]. Зазначена універсалізація до фундаменталізації професійної підготовки цілеспрямована на формування різносторонніх знань студентів і способів їх професійної діяльності. Для неї характерна спільна, системно-творча діяльність викладачів і студентів, що виявляється в процесі вивчення студентами теорії соціальної роботи, зреалізуванні практичних умінь і навичок та виконанні наукової та навчально-дослідної роботи.

Таким чином, фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників за університетської освіти:

- забезпечує професійну гнучкість майбутніх фахівців впродовж усього професійного життя згідно вимог ринку праці;
- уможливлює поєднання вищої освіти і науки, що спрямоване на спільну розробку інноваційних дослідницько-освітніх технологій;
- готує фахівців з потужною фундаментальною та методологічною підготовками, так як нині університет є центром науки, культури й освіти;
- пропонує цілісну освіту, направлену на інтеграцію дисциплін професійного спрямування в єдиний цикл (єдність цільових, методологічних та методичних установок в побудові навчальних дисциплін, спільність об'єкта дослідження та тощо).

Ефективність фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначається обґрунтованою методологією розв'язання існуючих проблем, яка послуговується науковими підходами, що слугують сукупністю провідних способів отримання сучасних знань за фундаменталізації університетської освіти [4, 70–72].

Нами виокремлені п'ять основних методологічних підходів до аналізу фахової соціальної роботи (див табл. 1). Так, гносеологічний підхід базується на теорії пізнання, результатом якого є нове знання, яке здатне постійно поглиблюватися, розширюватися та удосконалюватися в ході активної взаємодії об'єкта та суб'єкта навчання. Водночас процес пізнання не переводить об'єктивне в суб'єктивне, а перепроваджує зовнішньо-об'єктивне знання в площину суспільно-значимої суб'єктивності й проявляється у зовнішньому досвіді суспільства, а саме в практиці соціального працівника. Нові тенденції у реалізації гносеологічного підходу спрямовані на взаємозв'язок методології наукового пізнання з ціннісними суспільними орієнтирами та умілим застосуванням інноваційних прийомів та методів пізнавальної діяльності майбутнім соціальним працівником, який часто означується як «колективний суб'єкт» наукового пізнання [2, 105–106].

Важливість системного підходу полягає у вивченні об'єкта як неподільного цілого, що завжди упорядкований та структурно організований.

Наукова цінність цього підходу полягає у розробці методів дослідження та конструюванні складно-організованих об'єктів як систем, що мають свої особливості. Оскільки всяка переміна властивостей одного з елементів викликає зміни в інших компонентах, а, відтак, і в усієї системи. Виникнення нових зв'язків між елементами призводить до утворення інтегративних властивостей окремих компонентів, тому важливо виокремити особливі системотвірні відношення даної системи. Суб'єкти та об'єкти соціальної роботи розглядаються у взаємодії з характерною для даної професії взаємозумовленістю та взаємопов'язаністю, як елементи структурованого єдиного цілого, що поєднує три системи: теорію соціальної роботи, практико-зорієнтовану діяльність фахівця соціальної роботи та педагогічну систему фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Комплексний підхід передбачає інтеграцію знань з соціально-психологічної, педагогічної, наукової, освітньо-професійної й інших систем, які направлені на ефективну професіоналізацію майбутніх соціальних працівників та посилення ролі міждисциплінарно-комплексних підходів до професійно-зорієнтованої підготовки фахівців соціальної сфери. Даний підхід направлений на сприяння соціальній роботі використовувати теорію, методи дослідження, методики, діагностичний

Таблиця 1 – **Сутність та характеристика методологічних підходів до фундаменталізації професійної освіти майбутніх соціальних працівників**

№ п/п	Методологічні підходи	Сутність методологічних підходів	Загальна характеристика методологічних підходів
1	Гносеологічний	Аналізує пізнання як активне відображення світу суб'єктом та слугує складно структурованим, діалектичним, соціокультурно-зумовленим процесом діяльно-творчого віддзеркалення дійсності під час відтворення індивідом соціально-історичної практики	Спрямовує на використання в соціальній роботі форм і методів наукового пізнання, їх вивчення, зіставлення, віднаходження спільностей в соціально-історичних особливостях суспільних процесів, що впливає на встановлення, визначення специфіки і тенденцій закономірностей пізнавального розвитку
2	Системний	Зображає світоглядний рівень дослідження, є універсальним методом пізнання, технологією дослідження, створює умови для послідовних та стабільних наукових пошуків	Розглядає соціальну роботу і підготовку соціальних працівників на рівні «викладач – студент» та «соціальний працівник – клієнт» як цілісну систему в межах вивчення соціальних процесів, соціально-психологічних проявів особистості, сфери спілкування, групових процесів, взаємодій тощо
3	Комплексний	Виявляє багатоаспектні, багатофакторні та різнорідні онтологічні детермінанти і складові;орієнтує на комплексність досліджень для створення цілісних інтегративних знань про людину	Відображає інтеграцію знання про закономірності становлення і механізми динамічних змін у виконавчій сфері соціальної роботи та розвитку майбутнього соціального працівника під час професійної підготовки як суб'єкта професійної діяльності
4	Особистісний	Позначає включеність суб'єкта в соціальні зв'язки та взаємини й означує людину як соціокультурну реальність; розглядає творчу діяльність фахівця як особливу якість людини	Передбачає підготовку майбутніх соціальних працівників на основі особистісно-орієнтованого навчання та вказує на важливість побудови професійних взаємодій на основі гуманного суб'єкт-суб'єктного співробітництва
5	Діяльнісний	Акцентує увагу на основних положеннях щодо професійної діяльності, яка є процесом, механізмом, результатом та формою прояву	Уможливлює перехід соціального працівника з позиції уявно можливого в практичну діяльнісну позицію; спричинює перебудову внутрішньої та зовнішньої картин професійних дій і, відповідно, до формування суб'єкта діяльності – майбутнього фахівця

інструментарій та понятійно-категорійний апарат таких навчальних дисциплін як: філософія, історія, соціологія, економіка, культурологія, педагогіка, психологія, юриспруденція та ін., трансформування яких у діяльність соціального працівника сприяє наданню конкретної допомоги людині, що потрапила в непередбачено-складну ситуацію в суспільстві.

Особистісний підхід відображає плив соціальних факторів на розвиток особистості, становлення якої не обходиться без її суб'єктивного світу, що є результатом самостійної внутрішньо-особистісної роботи індивіда. В процесі сприйняття, а відтак занурення професійної інформації у внутрішній світ особистості вона проходить шлях від освоєння до привласнення, а згодом і до особистісного вивільнення у практичній діяльності. Тому особистість слугує суб'єктом пізнання й активно впливає на перетворення світу. У процесі фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників особистісний підхід зреалізовується на засадах поглибленого врахування внутрішньо-індивідуальних потреб і потенцій студентів, де особистість майбутнього фахівця розглядається як відносно стійка система соціально значущих та індивідуальних рис. Ці рисихарактеристики виникають в процесі професіоналізації соціального працівника і є наслідком власних індивідуальних практик соціальної взаємодії в навчальній аудиторії.

Зреалізування особистісного підходу в підготовці майбутніх соціальних працівників передбачає його поєднання з діяльнісним підходом, в основі якого лежить твердження про важливість діяльності для особистості. В процесі діяльнісного вчинення фахівець стає суб'єктом пізнання та цілеспрямовано впливає на перетворення об'єктивної дійсності. Відповідно в структурі діяльності виділяються суб'єктний та об'єктний компоненти. До першого віднесемо цілепокладальний суб'єкт, а до другого – предмет особистісно-неповторної діяльності соціального працівника.

Набуття студентами вмінь та навичок, необхідних для професійної діяльності, зумовлений опертям як на результати теоретичної і практичної підготовки, так і на особистісні моделі образного сприйняття результатів професійної діяльності. Змістове наповнення цих моделей залежить від особистого бачення фахівця в професії, сформованих у нього професійних цінностей та об'єктивної самоідентифікації. Отож, з метою фундаменталізації освіти процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників направлений на оволодіння студентами ефективними способами проектування й апробації виконання фахової діяльності винятковим, особистісним способом у змодельованих професійно-проблемних ситуаціях.

Узагальнюючи результати проведеного в рамках статті дослідження висновуємо, що реалізація зазначених підходів до фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників спирається на компетентнісне усвідомлення студентами сутності соціальної роботи і бачення себе як професіонала в цій професії. Перспективним напрямом наших подальших розвідок буде більш ґрунтовний розгляд аксіологічного, акмеологічного та синергетичного підходів, які тісно взаємопов'язані між собою і які чинять вплив на професіоналізацію майбутніх соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Фундаменталізація професійної освіти. Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр., укр-пол. : щорічник. 2006. Т. 8. С. 165–173.
2. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Ірина Миколаївна Мельничук ; ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 585 с.
3. Покась В. П., Фруктова Я. С. До проблеми фундаменталізації змісту педагогічної освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. 2013. №. 19. С. 70–74.
4. Ребуха Л. З. Поліфункціональна діяльність соціального працівника як складова сутності соціальної роботи. Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич. №1 (144). 2017. С. 55-59.
5. Ребуха Л. З. Сутнісний аналіз рівнів методологування науково-професійної соціальної роботи. Science Rise: Pedagogical Education. №2 (10). 2017. С. 13-18.
6. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 378 с.
7. Язвінська О. М. Проблема професійної мобільності сучасного фахівця в контексті фундаменталізації професійної підготовки. Вісник національного транспортного університету. 2011. № 24 (1). С. 32–36.

References

1. Goncharenko, S. U. (2006). *Fundamentalizatsiiaa profesiinoi osvity* [*Fundamentalization of vocational education*]. Profesiina osvita: pedahohika I psykholohiya: pol.-ukr., ukr.-pol.: shchorichnyk. 8, pp. 165–173 [in Ukrainian].
2. Melnychuk, I. M. (2011). *Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnologii u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [*Theory and methodology of professional training of future social workers by means of interactive technologies in higher educational institutions*] (Doctoral thesis, Ternopilskyi natsionalnyi pedagogichnyi universytet imeni Volodymyra Gnatyuka) [in Ukrainian].

3. Pokas, V. P., Fruktova, Ya. S. (2013). *Do problemy fundamentalizatsii zmistu pedahohichnoi osvity* [*To the problem of fundamentalization of the content of pedagogical education*]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Pedahohika. Psykholohiia, (19), pp. 70-74 [in Ukrainian].
4. Rebukha, L. (2017). *Polifunktsionalna diialnist sotsialnoho pratsivnyka yak skladova sutnosti sotsialnoi roboty* [*Polyfunctional activity of a social worker as a component of the essence of social work*]. Youth and the market, (1), pp. 55–59. [In Ukrainian].
5. Rebukha, L. Z. (2017). *Sutnisnyi analiz rivniv metodolohuvannia naukovo-profesiinoi sotsialnoi roboty* [*Essential analysis of the levels of methodology of scientific and professional social work*]. Science Rise: Pedagogical Education, 2(10), pp. 13-18 [in Ukrainian].
6. Furman, A. V. (2016). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia: monohrafiia* [*The idea and content of professional methodology: monograph*]. Ternopil: TSEU. 378 p. [In Ukrainian].
7. Iazvinska, O. M. (2011). *Problema profesiinoi mobilnosti suchasnoho fakhivtsia v konteksti fundamentalizatsii profesiinoi pidhotovky* [*The problem of professional mobility of a modern specialist in the context of fundamentalization of professional training*]. Visnyk Natsionalnoho transportnoho universytetu, 24 (1), pp. 32–36 [in Ukrainian].

Ребуха Л. З. Методологические подходы к фундаментализации профессионального образования будущих социальных работников

В статье актуализировано проблему фундаментализации профессионального образования, которая направленная на обеспечение профессиональной гибкости будущих специалистов в течение жизни, сочетание высшего образования и науки та разработку эффективных образовательно-исследовательских технологий. Указано на важность методологических подходов к фундаментализации образования будущих социальных работников, служащих совокупностью ведущих способов получения ими современных знаний. Охарактеризованы гносеологический, системный, комплексный, личностный и деятельностный подходы, реализация которых способствует успешному осознанию студентами сущности социальной работы и видение себя как профессионала в этой профессии.

Ключевые слова: будущие социальные работники, фундаментализация профессиональной подготовки, методологические подходы к фундаментализации образования.

Rebukha L. Z. Methodological approaches to the fundamentalization of professional education of future social workers

The problem of the fundamentalization of professional education, directed at providing the professional flexibility of future professionals throughout life, the combination of higher education and science and the development of effective research-educational technologies, is actualized in the article. The problems of fundamentalization of education in the works of scientists, which pointed to the integrative role of a specialist in modern society and the importance of forming of universal, professionally oriented meta-knowledge, which are characterized by a proactive character, in the future social workers, are highlighted.

The purpose of the research and the significance of methodological approaches to the fundamentalization of education of future social workers, which serve as a set of leading methods of obtaining modern knowledge, are substantiated. The epistemological, systematic, complex, personal and active methodological approaches, implementation of which contributes to successful comprehension of the essence of social work and the vision of oneself as a professional in this profession by students, are identified and characterized. Substantial filling of methodological approaches is carried out and their general characteristics, in which the acquisition of the skills and abilities necessary for professional activity by students is conditioned by the effective theoretical and practical training and personal model of perception of professional activity, are described.

It is concluded that the implementation of the above mentioned methodological approaches to the fundamentalization of the professional education of future social workers is based on the competent knowledge of the students about the essence of social work and the perception of themselves as a professional in this profession.

Key words: future social workers, fundamentalization of professional training, methodological approaches to the fundamentalization of education.

УДК 378.147

Наталія РОМАНЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: nataliiaromanchuk11@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХІДУ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті досліджуються теоретичні засади та практичні аспекти реалізації компетентнісного підходу в процесі підготовки фахівців у вищих технічних закладах освіти. Проаналізовано сучасні тенденції, досвід, перспективи реалізації комтентнісного підходу в освіті. Визначено і обґрунтовано сутність, зміст, функції професійної компетентності фахівців технічної сфери. Доведено ефективність реалізації компетентнісного підходу до підготовки студентів у вищих навчальних закладах на гуманістичних принципах та засадах з метою забезпечення формування висококваліфікованого компетентного фахівця технічної сфери.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід в освіті, професійна компетентність, професійна підготовка, вищі технічні заклади освіти, гуманістична парадигма в освіті.

Інноваційні зміни в освітній галузі України, сучасна державна освітня політика спрямовані на європейську інтеграцію та стимулюють появу творчих новаторських ідей, пошук більш досконалих форм, методів, прийомів навчання, а також потребу у конкурентоспроможних компетентних фахівцях, здатних до професійного самовдосконалення в сучасному суспільстві, що постійно змінюється і трансформується. Компетентність випускників вищих технічних закладів освіти постає показником їх готовності до професійної діяльності та активної ролі у суспільному житті.

Актуальність дослідження зумовлена сучасним станом освіти як соціального інституту, що забезпечує професійну успішність молодої людини та її конкурентоспроможність на ринку праці. Компетентнісний підхід в освіті визначається сьогодні одним з провідних напрямків удосконалення системи вищої освіти в Україні, що забезпечує реалізацію концепції гуманістичної освіти і передбачає підготовку компетентних фахівців, які вільно володіють професією та орієнтуються в суміжних галузях діяльності, готових до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Сучасні дослідники проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті Н. Бібік, О. Єременко, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сєріков, К. Хоружий, А. Хуторський та ін. розглядають компетентність як здатність майбутнього фахівця до суспільно-ціннісної діяльності і характеризують компетентного фахівця як такого, який готовий вирішувати професійні завдання в умовах застосування інновацій для досягнення мети на основі власної обізнаності в певній галузі.

Сучасна професійна підготовка фахівців технічної сфери, як зазначає Н. Ничкало, виступає засобом соціалізації, як гармонізації відносин людини з природосоціальним світом; професіоналізації, як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та реалізації професійної діяльності; самореалізації, як набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самовдосконалення [6].

Підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до компетентної й ефективної діяльності у технічній сфері на рівні європейських і світових стандартів вимагає дослідження теоретичних засад та практичних аспектів реалізації компетентнісного підходу у вищих технічних закладах освіти, що і є метою нашої статті.

Прообраз сучасних уявлень компетентнісного підходу – це ідеї загального і особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвиваючої та особистісно орієнтованої освіти. Категоріальна база компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з ідеєю цілепокладання й цілеспрямованості освітнього процесу, при якому компетенції задають вищий, узагальнений рівень умінь і навичок студента, а зміст освіти визначається чотирикомпонентною моделлю: знання, вміння, досвід творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення [5].

Компетентність у широкому сенсі визначається як поглиблене знання предмета або освоєне вміння; компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань і включає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Компетентнісний підхід не прирівнюється до психолого-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання професійних і ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Розкриття сутності компетентнісно підходу в освіті потребує аналізу ключових дефініцій «компетенція» і «компетентність». У перекладі з латинської мови слово «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід; компетентність у конкретній галузі трактується як володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ефективно діяти в ній, тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

А. Хуторський та В. Краєвський диференціюють ці поняття і визначають компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими для 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 [4]. Тобто, компетенція, за А. Хуторським, розуміється як задана вимога, норма освітньої підготовки студента, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та досвід діяльності. Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, надбання студента.

Характеризуючи компетентність, І. Зязюн указує на здатність фахівця розв'язувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності знань, умінь, навичок, досвіду. Компетентність фахівця, на думку автора, має конкретно-історичну визначеність і виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика, що має певну структуру [3].

Професійну компетентність майбутніх фахівців сучасні дослідники Н. Бордовська, В. Раєвський, А. Реан, А. Хуторський визначають як сукупність умінь суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення професійних завдань. Зокрема, В. Федіна зазначає, що формування професійної компетентності це процес, що триває протягом усього професійного становлення, основними етапами якого є: формування професійних намірів і спрямованості, професійна підготовка, професіоналізація. Етап формування професійних намірів і спрямованості здійснюється шляхом психологічної і професійної адаптації студентів до майбутньої діяльності; етап професійної підготовки – шляхом оволодіння загальними й спеціальними знаннями і уміннями; етап професійного становлення – шляхом набуття професійного менталітету і високоякісного виконання професійної діяльності [10].

Професійна компетентність, за нашими висновками, означає сукупність особистісних якостей, знань, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Професійна компетентність є складним багатоаспектним утворенням і передбачає єдність фундаментальної, предметної, психолого-педагогічної, методичної компетентностей.

У світлі нашого дослідження важливим є твердження В. Петрук, яка визначає професійну компетентність як готовність особистості мобілізувати власні ресурси, організовані в систему знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, які необхідні для ефективного розв'язання професійних завдань у типових і нестандартних ситуаціях, що включає в себе ціннісне ставлення особистості до цих ситуацій [7].

На значущості ціннісних орієнтацій спеціаліста, мотивів його діяльності, загальної культури, стилю взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі як важливих структурних елементів професійної компетентності, наголошує також Т. Браже [1, 89-94].

Структуру професіоналізму сучасного фахівця технічного профілю, на думку О. Романовського, визначають компетентність у галузевій сфері (проектно-конструкторська, експлуатаційно-технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідна); психолого-педагогічна, правова, економічна та спеціальна управлінська компетентність [9]. Формування системного підходу до організації професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, як стверджує Л. Товажнянський, визначається необхідністю розв'язання складних науково-технічних завдань у їх професійній діяльності, що потребує вмінь та навичок прогнозувати економічні, соціальні, екологічні наслідки власних рішень [8].

Реалізація організаційно-змістових компонентів професійної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти, якими, за нашими висновками, є гуманітарна, інженерно-теоретична, технологічна, практична, управлінська, науково-

дослідна, інформаційна, економічна, господарсько-правова та екологічна підготовки, вимагає формування відповідних компетенцій майбутніх фахівців технічної сфери.

Гуманітарна підготовка студента вищого технічного закладу освіти спрямована на вивчення особистості, встановлення її місця в національному та світовому культурному середовищі; метою такої підготовки є формування інтелігентного фахівця технічної сфери, який поважає думку, вибір, права і свободи оточуючих людей. У процесі реалізації інженерно-теоретичної підготовки формуються професійні компетенції майбутнього фахівця технічної сфери на основі пізнання принципів, закономірностей, моделей галузі виробництва. Технологічна підготовка передбачає оволодіння студентами технологіями промислової обробки матеріалів та виробів. Набуття практичних компетенцій, навичок володіння технологічними процесами промислового виробництва конкурентоспроможних товарів реалізується в ході практичної підготовки.

Управлінська підготовка передбачає формування культури і навичок управління трудовим колективом, постановки та розв'язання стратегічних, тактичних інженерно-технологічних завдань з метою їх ефективного розв'язання в сфері промислового виробництва, соціальної організації праці, адекватної ринковим відносинам на основі конкуренції ідей, товарів, послуг. Набуття науково-дослідницької компетентності відбувається шляхом формування наукової культури, залучення студентів до фундаментальних галузевих досліджень, формування вмінь реалізовувати інноваційні технології інженерної науки. Формування інформаційної компетентності спрямоване на вивчення сучасних інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, засобів пошуку, обробки, зберігання й відображення даних.

Економічна компетентність майбутнього фахівця технічного профілю забезпечується розвитком адаптаційних умінь професійної діяльності в умовах ринкової економіки, формуванню економічної культури майбутнього фахівця, інженерне рішення якого обґрунтовується економічною доцільністю. У процесі господарсько-правової підготовки формується юридично-правова культура діяльності майбутнього інженера на основі вивчення системи державних правових норм, законів, правил. Необхідними для фахівця системи «людина-машина-середовище» є знання про вплив технічних систем та технологій виробництва на здоров'я людини, оточуючий світ, набуття якими забезпечує формування екологічно компетентності.

Ефективна підготовка фахівця у вищому технічному закладі освіти, як стверджує Г. Васянович, має здійснюватися на основі новітніх технологій і визначальною тенденцією у цьому складному процесі є інтеграція загальної і професійної освіти, де особливе місце відводиться етичним знанням, почуттям, волі педагога. Для формуванням цілісної особистості студента провідними є гуманістичні цінності, духовно-моральні орієнтації, принципи й культура педагога вищого навчального закладу [2].

Професійна компетентність, як свідчать результати нашого дослідження, визначається рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуальними здібностями, вмотивованим прагненням особистості до неперервної самоосвіти та саморозвитку, творчим і відповідальним ставленням до професійної діяльності.

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.

На думку дослідників проблеми компетентнісного підходу, особливістю цього феномена є здатність майбутніх фахівців до рефлексії та самоорганізації, тобто студент має усвідомлювати навчальний матеріал, відчувати потребу в ньому, отже має відбуватися не трансляція знань, а розвиток діяльнісних здатностей студента як пріоритетної характеристики компетентної особистості.

Сутнісною характеристикою компетентності визначаємо можливість її формування в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в певному виді діяльності, отже цінності виступають основою професійної компетентності майбутнього фахівця.

Таким чином, важливим стратегічним завданням на сучасному етапі модернізації державної системи вищої освіти є забезпечення підготовки майбутніх фахівців на рівні міжнародних стандартів. У сучасних умовах, з огляду на суспільні очікування від процесів реформування системи освіти в Україні, її розбудова має відбуватися на компетентнісній основі. Як засвідчив аналіз педагогічного досвіду останнього десятиліття, компетентнісний підхід в освіті став суспільно значущим явищем, пріоритетним у формуванні освітньої політики України, зокрема – концептуальних положень, сутності, змісту вищої освіти, тому актуальною стратегією державної політики стає набуття студентами професійних компетентностей.

Розв'язання цього завдання, за нашими висновками, можливе за умови реалізації компетентнісного підходу до підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти на гуманістичних засадах та принципах. Дотримання викладачами вищих навчальних закладів основних гуманістичних принципів дає змогу враховувати особистісні потреби, запити, прагнення, суб'єктний досвід студентів, що забезпечує умови для особистісного та професійного саморозвитку висококваліфікованого компетентного фахівця технічної сфери.

Список використаних джерел

1. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89-94.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник для викладачів і студ. вищих навч. закл. / Григорій Петрович Васянович / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України; Львівський науково-практичний центр; Львівська держ. фінансова академія. – Л.: Норма, 2005. – 343 с.
3. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вид-во «Віпол», 2000. – С. 11-57.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.
5. Меденцева И.П. Компетентностный подход в образовании / И.П. Мединцева – М.: Буки-Веди, 2012. – 276 с.
6. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Неля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. – 2001. – Вип.1. – С. 9-22.
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. Проблеми та перспективи формування національної науково-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Х. : НТУ «ХПІ», 2002. – Вип.3. – 293 с.
9. Романовский А.Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности : дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04. "Теория и методика профессионального образования" / Александр Георгиевич Романовский. – Киев, 1997. – 490 с.
10. Федіна В.С. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-східнознавців : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / В.С. Федіна. – Львів, 2009. – 252 с.

References

1. Brazhe, T.G. (1989). Razvitie tvorcheskogo potentsiala uchitelya [Development of creative potential of a teacher]. *Sov. Pedagogika – Soviet Pedagogics, 8,* 89-94 [in Russian].
2. Vasyanovych, G.P. (2005). *Pedagogichna etyka* [*Pedagogical ethics*]. Lviv: Norma, 343 [in Ukrainian].
3. Zyazyun, I.A. (2000). *Intelektualno-tvorchiy rozvitok osobistosti v umovah neperervnoyi osviti. Neperervna profesiyna osvita: problemi, poshuk, perspektivi [Intellectual and creative development of personality in conditions of continuous education. Continuous professional education: problems, findings, perspectives].* (pp. 11-57). Kyiv: «Vipol» [in Ukrainian].
4. Kraevskiy, V.V., & Hutorskoy A.V. (2003). Predmetnoe i obschepredmetnoe v obrazovatelnyih standartah [Subject and general subject in educational standards]. *Pedagogika – Pedagogics, 2,* 3-10 [in Russian].
5. Medentseva, I.P. (2012). *Kompetentnostnyiy podhod v obrazovanii [Competention approach in education].* Moscow: Buki-Vedy [in Russian].
6. Nichkalo, N.G. (2001). Neperervna profesiyna osvita yak filosofska ta pedagogichna kategoriya [Continuous professional education as philosophical and pedagogical category]. *Neperervna profesiyna osvita: teoriya ta praktika – Continuous professional education: theory and practice, 1,* 9-22 [in Ukrainian].
7. Petruk, V.A. (2008). Teoretiko-metodichni zasadi formuvannya bazovih profesiynih kompetentnostey u maybutnih fahivtsiv tehnichnih spetsialnostey [Theoretical and methodological principles of formation of basis professional competences for future specialists of technical specializations]. *Doctor's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
8. Tovazhnyanskyi, L.L., Romanovskiy, O.G. (2002). *Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoyi naukovo-technichnoyi elity* [*Problems and perspectives of the formation of the national scientific and technical elite*]. Kharkiv: NTU «HPI», 293 [in Ukrainian].
9. Romanovskiy, A.G. (1997). *Teoreticheskiye i metodicheskiye osnovy podgotovki inzhenera v vyshem uchebnom zavedenii k buduschey upravlencheskoy deyatelnosti* [*Theoretical and methodological basis for training an engineer in a higher educational institution for future management activities*]. *Extended abstract of doctor's thesis.* Kyiv [in Russian].
10. Fedina, V.S. (2011). Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti u maybutnih fahivtsiv-shidnoznavtsiv [Formation of professional competence in future specialists in the Eastern field]. *Candidate's thesis.* Lviv [in Ukrainian].

Романчук Н. А. Теоретические основы и практические аспекты реализации компетентностного подхода в высших технических учебных заведениях

В статье исследуются актуальные проблемы и концептуальные основы компетентностного подхода в процессе подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Проанализированы современные тенденции, опыт, перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Определены и обоснованы сущность, содержание, функции профессиональной компетентности специалиста. Доказана эффективность реализации компетентностного подхода к подготовке специалистов в высших учебных заведениях на гуманистических принципах и началах с целью обеспечения формирования высококвалифицированного компетентного специалиста.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход в образовании, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, высшие технические учебные заведения, гуманистическая парадигма в образовании.

Romanchuk N. Theoretical principles and practical aspects of realization of competence approach in higher technical educational institutions

The article investigates theoretical principles and practical aspects of the implementation of the competence approach in the process of training specialists in higher technical educational institutions. Modern tendencies, experience, prospects of implementation of the competence approach in education are analyzed. The essence, content, functions of professional competence of specialists of the technical sphere are determined and substantiated. The efficiency of the implementation of the competent approach to the preparation of students in higher educational institutions on the humanistic principles and principles has been proved in order to ensure the formation of a highly skilled competent specialist in the technical sphere.

Key words: competency, competence, competence approach in education, professional competence, professional training, higher technical educational institutions, humanistic paradigm in education.

УДК 378.147.811

Наталія РОМАНЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, Україна

Олександр ГАЙША

кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри вищої математики Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Наталія РОМАНЧУК

студентка четвертого курсу факультету іноземної філології Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: nataliiaromanchuk11@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті досліджуються теоретичні засади та практичні аспекти реалізації інформаційно-комунікаційних технологій навчання в процесі викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти. Проаналізовано сучасні підходи, сутність, зміст математичної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Охарактеризовано структурні компоненти професійної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти. Визначено і обґрунтовано сутність, зміст, функції інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Доведено ефективність реалізації інформаційно-комунікаційних технологій навчання на гуманістичних принципах та засадах з метою забезпечення формування висококваліфікованого фахівця технічної сфери.

Ключові слова: професійна підготовка, вищі технічні заклади освіти, технології навчання, інформаційно-комунікаційні технології навчання, математичні дисципліни, гуманістична парадигма в освіті, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Розвиток освітнього простору України детермінується процесами європейської інтеграції, які впливають на всі сфери життя суспільства, а тому і на стан вищої освіти. 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.

Сучасні зміни в економіці, політиці, розвиток новітніх технологій вимагають зміни погляду на роль, сутність, зміст підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Актуалізація проблеми підвищення якості професійної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти зумовлена

необхідністю забезпечення вітчизняних промислових підприємств висококваліфікованими, конкурентоспроможними інженерними фахівцями, здатними адаптуватися в швидкозмінних ринкових умовах, творчо виявляти активну самостійність у розв'язанні завдань промислового виробництва.

Актуальність дослідження зумовлена сучасним станом освіти як соціального інституту, що забезпечує професійну успішність молодої 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.

Сьогодні суспільство потребує фахівців з чітким логічним мисленням, ґрунтовними математичними знаннями, умінням бачити і реалізовувати можливості застосування математичних знань у різних сферах професійної діяльності. Математична наука стала необхідним інструментарієм для дослідження в усіх галузях науки і техніки. Ефективна математична підготовка студентів у сучасному вищому технічному закладі освіти можлива за умов упровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Саме тому актуальним є дослідження проблем реалізації інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в процесі викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти.

Сучасні зміни в економіці, політиці, розвиток новітніх технологій вимагають зміни погляду на роль, сутність, зміст математичної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Вітчизняні вчені проводять активні дослідження проблеми викладання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах та займаються пошуком шляхів її розв'язання. Проблеми вдосконалення математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів досліджуються в працях З. В. Бондаренко, О. Г. Євсеєвої, М. Ю. Кадемії, С. А. Крилащук, В. І. Клочко, Т. В. Крилової, Л. Д. Кудрявцевої, Т. С. Максимової, Г. О. Михаліна, В. А. Петрук, М. В. Працьовитого, О. І. Скафи, В. А. Треногіної та ін. Викладання математичних дисциплін, на думку сучасних дослідників, має забезпечувати створення умов для особистісної та професійної самореалізації студентів.

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 [11].

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. Кадемії, 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.

Підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до компетентної й ефективної діяльності у технічній сфері на рівні європейських і світових стандартів, можлива за умови впровадження сучасних технологій навчання, зокрема інформаційно-комунікаційних. Забезпечення ефективності такої підготовки вимагає дослідження актуальних проблем викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти, аналіз існуючих підходів до вивчення математики та вдосконалення математичної підготовки студентів шляхом упровадження ІКТ навчання. Тому метою статті є дослідження теоретичних засад та практичних аспектів реалізації ІКТ навчання в процесі викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти.

Сучасна професійна підготовка фахівців технічної сфери, як зазначає Н.Г. Ничкало, виступає засобом соціалізації, як гармонізації відносин людини з природосоціальним світом; професіоналізації,

як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та реалізації професійної діяльності; самореалізації, як набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самовдосконалення [7].

Структуру професіоналізму сучасного фахівця технічного профілю, на думку О. Г. Романовського, визначають компетентність у галузевій сфері (проектно-конструкторська, експлуатаційно-технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідна); психолого-педагогічна, правова, економічна та спеціальна управлінська підготовка [10]. Формування системного підходу до організації професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, як стверджує Л. Л. Товажнянський, визначається необхідністю розв'язання складних науково-технічних завдань у їх професійній діяльності, що потребує вмінь та навичок прогнозувати економічні, соціальні, екологічні наслідки власних рішень [8].

Організаційно-змістовими компонентами професійної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти, за нашими висновками, є гуманітарна, інженерно-теоретична, технологічна, практична, управлінська, науково-дослідна, інформаційна, економічна, господарсько-правова, екологічна підготовки.

Гуманітарна підготовка студента вищого технічного закладу освіти спрямована на вивчення особистості, встановлення її місця в національному та світовому культурному середовищі; метою такої підготовки є формування інтелігентного фахівця технічної сфери, який поважає думку, вибір, права і свободи оточуючих людей. У процесі реалізації інженерно-теоретичної підготовки формуються професійні знання та вміння майбутнього фахівця технічної сфери на основі пізнання принципів, закономірностей, моделей галузі виробництва. Технологічна підготовка передбачає оволодіння студентами технологіями промислової обробки матеріалів та виробів. Набуття практичних навичок володіння технологічними процесами промислового виробництва конкурентоспроможних товарів реалізується в ході практичної підготовки.

Управлінська підготовка передбачає формування культури і навичок управління трудовим колективом, постановки та розв'язання стратегічних, тактичних інженерно-технологічних завдань з метою їх ефективного розв'язання в сфері промислового виробництва, соціальної організації праці, адекватної ринковим відносинам на основі конкуренції ідей, товарів, послуг. Формування наукової культури, залучення студентів до фундаментальних галузевих досліджень, формування вмінь реалізовувати інноваційні технології інженерної науки реалізується в процесі науково-дослідної підготовки. Інформаційна підготовка спрямована на вивчення сучасних інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, засобів пошуку, обробки, зберігання й відображення даних.

Економічна підготовка сприяє розвитку адаптаційних умінь професійної діяльності в умовах ринкової економіки, формуванню економічної культури майбутнього фахівця, інженерне рішення якого обґрунтовується економічною доцільністю. У процесі господарсько-правової підготовки формується юридично-правова культура діяльності майбутнього інженера на основі вивчення системи державних правових норм, законів, правил. Необхідними для фахівця системи «людина-машина-середовище» є знання про вплив технічних систем та технологій виробництва на здоров'я людини, оточуючий світ, набуття яких здійснюється в ході екологічної підготовки.

Ефективна підготовка фахівця у вищому технічному закладі освіти, як стверджує Г. П. Васянович, має здійснюватися на основі новітніх технологій і визначальною тенденцією у цьому складному процесі є інтеграція загальної і професійної освіти, де особливе місце відводиться етичним знанням, почуттям, волі викладача. Для формуванням цілісної особистості студента провідними є гуманістичні цінності, духовно-моральні орієнтації, принципи й культура педагога вищого навчального закладу [1].

Математична освіта є базовою для професійної підготовки спеціалістів у вищих технічних закладах освіти, оскільки крім фактичних знань з предмету забезпечує формування наукового світогляду, розвиток логічного і абстрактного мислення, вміння створювати математичні моделі у майбутній професійній діяльності.

Математична освіта, як зазначають сучасні дослідники, займає особливе місце у національній моделі освіти, оскільки розвиває інтелектуальні здібності студента, формує вміння проводити аналогії, логічно обґрунтовувати власну точку зору, творчо застосовувати набуті знання [2; 4]. Тому процес викладання математичних дисциплін, на думку сучасних науковців Ю. А. Галайко, І. М. Залепугіної, Л. С. Попової, Н. Т. Сеннікової, З. І. Слєпкань та ін., має бути організований таким чином, щоб забезпечуючи формування навичок логічного та алгоритмічного мислення, сприяти водночас всебічному та гармонійному розвитку й саморозвитку особистості кожного студента.

Сучасні вчені приділяють значну увагу пошукам шляхів удосконалення математичної

підготовки студентів вищих навчальних закладів. Так, О. І. Скафа в своїх дослідженнях поряд з традиційними методами навчання математики акцентує увагу також і на таких, які є характерними для евристичного навчання, основою яких є метод технічного конструювання [12, 109]. На її думку, широке впровадження нових інтенсивних педагогічних технологій дозволить змінити парадигму освіти; інформаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в нових технологіях навчання.

Використання в процесі викладання математичних дисциплін інформаційних технологій досліджує М.Ю. Кадемія. Один із шляхів розв'язання проблеми зниження зацікавленості студентів до вивчення природничо-математичних дисциплін, особливо математики і фізики, дослідниця вбачає в активізації пізнавального інтересу студентів, засобом якої є впровадження інформаційних технологій [5]. Ми поділяємо думку автора щодо необхідності реалізації в процесі вивчення математики суб'єкт-суб'єктних відносин викладача та студента, за яких викладач стає консультантом, порадником, який стимулює активність, ініціативу, самостійність студента.

На ефективності проблемного підходу в процесі викладання вищої математики для студентів інженерних спеціальностей наголошує О.Г. Ровенська, стверджуючи, що пізнавальний інтерес до вивчення математики розвивається за допомогою розв'язання проблемних ситуацій, що сприяють формуванню зацікавленості в оволодінні майбутньою професією у студентів інженерних спеціальностей [9].

Актуальним в ході реалізації математичної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти є питання роботи з сучасними технічними засобами навчання, включаючи 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 багатокомпонентною 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 [3].

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 [6].

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.

Ефективне викладання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах, за нашими висновками, вимагає врахування наступних специфічних особливостей: математична наука побудована за строгими законами логіки, а тому вимагає у процесі її засвоєння чіткого логічного мислення, яке розвивається в процесі вивчення математики; ґрунтовне розуміння матеріалу математичних дисциплін забезпечується його практичним спрямуванням, через яке відбувається осмислення теоретичних знань та професійна орієнтація.

Застосування в процесі викладання математичних дисциплін 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 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.

Використання ІКТ в процесі викладання математичних дисциплін 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.

Застосування ІКТ з метою контролю знань студентів з вищої математики 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 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 інформацію про результати контролю та оцінювання знань.

Пріоритетним у процесі реалізації математичної підготовки із застосуванням ІКТ визначаємо її здійснення на засадах особистісно орієнтованого підходу. За таких умов 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 в процесі викладання математичних дисциплін ІКТ дає змогу забезпечити реалізацію гуманістичної парадигми в сучасній освіті.

Таким чином, важливим стратегічним завданням на сучасному етапі модернізації державної системи вищої технічної освіти є забезпечення підготовки майбутніх фахівців на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови реалізації сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання в процесі викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти на гуманістичних засадах та принципах, що має на меті створення умов для всебічного врахування та сприяння розвитку особистісних якостей та властивостей майбутнього фахівця технічної сфери. Дотримання викладачами основних гуманістичних принципів у процесі викладання математичних дисциплін із застосуванням ІКТ, за нашими висновками, дає змогу враховувати особистісні потреби, запити, прагнення, суб'єктний досвід студентів, що позитивно впливає на результати навчання, забезпечує умови для особистісного та професійного саморозвитку висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця технічної сфери.

Список використаних джерел

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник для викладачів і студ. вищих навч. закл. / Григорій Петрович Васянович / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України; Львівський науково-практичний центр; Львівська держ. фінансова академія. – Л.: Норма, 2005. – 343 с.
2. Галайко Ю.А. Психолого-педагогічні передумови навчання математичним дисциплінам студентів менеджерських спеціальностей / Ю.А. Галайко // Дидактика математики: проблеми і дослідження : Міжнар. збірник наукових робіт. – Вип. 23. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2005. – С. 35-39.
3. 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.
4. Залепугіна І.М., Попова Л.С., Сеннікова Н.Т. Сучасні проблеми методики викладання вищої математики в технологічних університетах // Матеріали IX Міжнародної конференції імені М. Кравчука. – 2002. – 501 с.
5. Кадемія М.Ю. Інноваційні технології у викладанні фізико-математичних дисциплін / М.Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 36. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. – С. 25-28.
6. 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.
7. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Неля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. – 2001. – Вип.1. – С. 9-22.
8. Проблеми та перспективи формування національної науково-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Х. : НТУ «ХПІ», 2002. – Вип.3. – 293 с.

9. Ровенська О.Г. Проблемний підхід у викладанні вищої математики для інженерних спеціальностей / О.Г. Ровенська // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжн. збірник наукових робіт. – Донецьк: Вид-во ДонТУ, 2011. – Вип. 35. – С. 49-52.
10. Романовский А.Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности : дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04. "Теория и методика профессионального образования" / Александр Георгиевич Романовский. – Киев, 1997. – 490 с.
11. 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.
12. Скафа Е.И. Теоретико-методические основы формирования эвристической деятельности при изучении математики в условиях внедрения современных технологий обучения : дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения" / Елена Ивановна Скафа. – Донецк, 2004. – 479 с.

References

1. Vasyanovych, G.P. (2005). *Pedagogichna etyka* [*Pedagogical ethics*]. Lviv: Norma, 343 [in Ukrainian].
2. Galajko, Yu. A. (2005). *Psihologo-pedagogichni peredumovi navchannya matematichnim disciplinam studentiv menedzhers'kih special'nostej* [*Psychological and pedagogical background of teaching mathematical disciplines of students of management specializations*]/ Yu.A. Galajko // Didaktika matematiki: problemi i doslidzhennya : Mizhnar. zbirnik naukovih robit. – issue 23. – Donec'k: Firma TEAN, 2005. – pages 35-39 [in Ukrainian].
3. Hurevych, R.S. (2015). Informatsiyne suspil'stvo yak vazhlyvyy chynnyk rozvytku osvitn'oho seredovyshcha u VNZ [*Information society as an important factor in the development of the educational environment at the uviversity*]. Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. – issue 43. – Kyyiv – Vinnytsya: TOV firma «Planer», pages 3-9 [in Ukrainian].
4. Zalepugina I.M., Popova L.S., Sennikova N.T. (2002). *Suchasni problemi metodiki vikladannya vishchoï matematiki v tekhnologichnih universitetah* [*Modern problems of methodology of teaching higher mathematics in technical universities*] // Materiali IX Mizhnarodnoï konferenciï imeni M. Kravchuka. – 2002. – 501 pages [in Ukrainian].
5. Kademiya M.Yu. (2013). *Innovacijni tekhnologiï u vikladanni fiziko-matematichnih disciplin* [*Innovation technologies in teaching physics and mathematical disciplines*] / M.Yu. Kademiya // Suchasni informacijni tekhnologiï ta innovacijni metodiki navchannya u pidgotovci fahivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi // Zb. nauk. pr. – issue 36. – Kyiv – Vinnicya: TOV firma «Planer», 2013. – pages 25-28.
6. 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 innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. – issue 47. – Kyiv – Vinnytsya: TOV firma «Planer», pages 186-189 [in Ukrainian].
7. Nychkalo, N.G. (2001). *NepererVna profesiyna osvita yak filosofska ta pedagogichna kategoriya* [*Continuous professional education as a philosophical and pedagogical category*]. Kyiv: Neperervna profesiyna osvita: teoriya ta praktyka, 9-22 [in Ukrainian].
8. Tovazhnyanskyi, L.L., Romanovskiy, O.G. (2002). *Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoyi naukovo-technichnoyi elity* [*Problems and perspectives of the formation of the national scientific and technical elite*]. Kharkiv: NTU «HPI», 293 [in Ukrainian].
9. Rovenska, O.G. (2011). *Problemnyi pidhid u vykladanni vyschoyi matematyky dlya inzhenernyh spetsialnostey* [*Problem approach in teaching higher mathematics for students of engineering specialties*]. Donetsk: DonTU, 49-52 [in Ukrainian].
10. Romanovskiy, A.G. (1997). *Teoreticheskiye i metodicheskiye osnovy podgotovki inzhenera v vyshem uchebnom zavedenii k buduschey upravlencheskoy deyatelnosti* [*Theoretical and methodological basis for training an engineer in a higher educational institution for future management activities*]. *Extended abstract of doctor's thesis.* Kyiv [in Russian].
11. Pedahohichni tekhnolohiyi u neperervniy profesiyniy 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.: VIPOL, 2001. – 502 [in Ukrainian].
12. Skafa, E.I. (2004). *Teoretiko-metodicheskiye osnovy formirovaniya evristicheskoy deyatelnosti pri izuchenii matematiki v usloviyah vnedreniya sovremennyh tehnologiy obucheniya* [*Theoretical and methodical bases of formation of heuristic activity at studying of mathematics in the conditions of introduction of modern technologies of training*]. *Extended abstract of doctor's thesis.* Donetsk [in Russian].

Романчук Н. А., Гайша А. А., Романчук Н. А. Реализация информационно-комуникационных технологий обучения в процессе преподавания высшей математики в высших технических учебных заведениях

В статье исследуются теоретические основы и практические аспекты реализации информационно-коммуникационных технологий обучения в процессе преподавания математических дисциплин в высших технических учебных заведениях. Проанализированы современные подходы, сущность, содержание математической подготовки студентов в высших технических учебных заведениях. Охарактеризованы структурные компоненты профессиональной подготовки студентов высших технических учебных заведений. Определены и обоснованы сущность, содержание, функции информационно-коммуникационных технологий обучения. Доказана эффективность реализации информационно-коммуникационных технологий обучения на гуманистических принципах и началах с целью обеспечения формирования высококвалифицированного специалиста технической сферы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшие технические учебные заведения, технологии обучения, информационно-коммуникационные технологии обучения, математические дисциплины, гуманистическая парадигма в образовании, субъект-субъектное взаимодействие.

Romanchuk N., Gaisha O., Romanchuk N. Realization of information and communication technologies in teaching higher mathematics in higher technical educational institutions

The article examines the theoretical basis and practical aspects of realization of information and communication technologies in teaching mathematical disciplines in higher technical educational institutions. Modern approaches, essence, and content of mathematical training of students in higher technical educational institutions are analyzed. The structural components of professional training of students of higher technical educational institutions are characterized. The essence, content, and functions of information and communication technologies of teaching are defined and substantiated. The effectiveness of the realization of information and communication technologies of training on humanistic basis and principles to ensure the formation of a highly qualified specialist in the technical sphere.

Key words: professional training, higher technical educational institutions, educational technologies, information and communication technologies of teaching, mathematical disciplines, humanistic paradigm in education, subject-subject interaction.

УДК 37.032:82-31

Яна РУЖЕВИЧ

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри германських мов та перкладу,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: janaru347@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КРОСКУЛЬТУРНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті досліджується проблема особистісної мобільності студентів у кроскультурній взаємодії. Доведено, що особистісна мобільність є підґрунтям для формування та розвитку інших типів мобільності, розкривається сутність поняття мобільність. Особистісна мобільність студентів розглядається як здатність і готовність до творчої діяльності та саморозвитку на основі формування ціннісних орієнтацій у процесі здобуття ними літературної освіти. Особлива роль відводиться у статті кроскультурній підготовці студентів, яка здійснюється у процесі викладання зарубіжної літератури.

Ключові слова: мобільність, цінність, ціннісні орієнтації, кроскультурна взаємодія, культура, зарубіжна література.

У сучасному динамічному глобалізованому світі структурні трансформації відбуваються у всіх сферах життя, в тому числі і в освіті. Для успішної самореалізації людина має бути здатною робити вибір, діяти творчо, адаптуватися до швидко мінливих та невизначених умов сучасного світу, самовдосконалюватись. У такому контексті цінним є формування у студентської молоді необхідних знань, умінь, навичок мобільності як інструментів для особистісної і професійної самореалізації.

Проблему сутності та змістових аспектів мобільності особистості досліджували А. Аміров, Т. Аракелова, Л. Горюнова, Ю. Калиновський, А. Кравченко, А. Маслоу, Т. Сергєєва, П. Сорокін та ін. Вони вивчали різноманітні аспекти мобільності особистості, робили акцент на специфіці наукового знання. Так, соціологія розглядає мобільність крізь призму соціальної ролі особистості; психологія – в контексті формування самосвідомості, самореалізації особистості; педагогіка – через активно-творчу роль та діяльність особистості щодо саморозвитку.

Окремі аспекти проблеми дослідження присвячено формуванню готовності фахівців іншомовного спілкування, питанням розвитку комунікативної компетентності студентів тощо. На жаль, дослідники не звернули достатньої уваги на процес формування комунікативної мобільності студентів у кроскультурній взаємодії засобами зарубіжної літератури.

Мета – розглянути особистісну мобільність студентів як здатність і готовність до творчої діяльності та саморозвитку на основі формування ціннісних орієнтацій у процесі здобуття ними літературної освіти.

Сьогодні якість підготовки фахівця визначається його готовністю до ефективної професійної діяльності, можливістю адаптуватися до швидко мінливих та невизначених умов сучасного світу,

а також вміння використовувати зарубіжну літературу для отримання нових знань та вирішення професійних задач.

Ключовий компонент професійної комунікативної компетенції спеціаліста є комунікативна мобільність – здатність швидко реагувати у нестандартній проблемній ситуації професійного спілкування.

Аналіз типів мобільності особистості засвідчує, що їх підґрунтям виступає особистісна мобільність.

У статті розглядаємо особистісну мобільність як здатність і готовність студента до творчої діяльності та саморозвитку, уміння знаходити нестандартні рішення в нових ситуаціях на основі певних ціннісних орієнтацій у процесі вивчення зарубіжної літератури. Для реалізації цього типу мобільності необхідні такі особистісні якості, як активність, компетентність, креативність, саморозвиток, самовдосконалення.

Основна ідея кроскультурної освіти – цілісний підхід, коли всі студенти мають можливість виразити свою культурну приналежність, поважаючи ідентичність інших.

Кроскультурна освіта передбачає поліпшення взаємодії між студентами – представниками різних культур та подолання труднощів, пов'язаних із розбіжністю у цінностях, традиціях, мовах.

Кінцевим результатом кроскультурної підготовки, на думку дослідників, є якісні зміни особистості, а саме – зміни у мисленні, зміни афективних реакцій та зміни у реальній поведінці, засновані на ставленнях [4, 148].

Кроскультурна підготовка студентів здійснюється і у процесі викладання зарубіжної літератури. Основна її мета – підготувати майбутніх фахівців «до ефективного функціонування та співпраці у глобальному середовищі, долаючи конфлікти, засновані на культурних непорозуміннях» [4, 145].

Процеси входження особистості в іншокультурне середовище як взаємний контакт та взаємовплив представників різних культур є надзвичайно складними. Тому формування готовності до кроскультурної взаємодії пов'язане з необхідністю адаптації до іншокультурного середовища з дотриманням балансу рівності цінностей національної та інших культур. Проникнення в іноземну культуру пов'язане з набуттям певних якостей, які притаманні представникам цієї культури. Окрім поверхневих зовнішніх змін, відбуваються і якісні, які пов'язані з ефектом занурення в іншу культуру – соціокультурні трансформації особистості [4, 193-194].

Твори зарубіжної літератури розглядаємо на лекціях і практичних заняттях як явище культури певного народу конкретної історичної доби, приділяємо більше уваги знанням про культуру, культурні розбіжності та фактичні проблеми, які мають місце у взаємодії різних культур.

Наприклад, на практичному занятті одним із завдань є аналіз епізоду, головні герої якого – представники різних культур. Полковник Мунро і капітан Хейворд (роман Ф. Купера «Останній з могікан») їдуть в човні по озеру Хорикейн разом із Соколиним Оком, Ункасом, Чингачгуком і потрапляють під обстріл ворожого племені індійців. Ункас безмірно здивований поведінкою офіцерів, які не бажають лягти на дно човна, тому що гребці знаходяться у небезпеці.

Студентам пропонується інтерпретувати цю ситуацію. До кожної інтерпретації необхідно підготувати коментар.

Міжкультурні зіткнення сприяють афективній реакції, пов'язані з почуттями, емоціями, відчуттям дезінтеграції, що лежатимуть в основі «культурного шоку». Читаючи художні твори із зарубіжної літератури, студенти тимчасово опиняються в іншій культурі і стикаються з різними поглядами на загальнолюдські цінності. Це може сформувати негативні погляди на іншу культуру та її представників. Саме тому кроскультурну підготовку студентів спрямовуємо на подолання «культурного шоку», який представляє собою «непередбачуваність нової для комуніканта культури, несумісність його культурного коду з культурним кодом іншого учасника спілкування. Культурний шок є наслідком неповної акультурації (обізнаності з інонаціональною культурою) особистості, незнання або нерозуміння її норм» [3, 64].

Дослідники наголошують, що загальнолюдське бачення світу можливе лише на засадах національного образу світу, який найяскравіше відображається в художніх текстах, тому що текст відображає духовний світ людини. «Саме текст напряму пов'язаний з культурою, бо він пронизаний безліччю культурних кодів, саме текст зберігає інформацію про історію, етнографію, національну психологію, національну поведінку, тобто про все, що складає зміст культури. Текст – набір специфічних сигналів, які автоматично викликають у читача, вихованого в традиціях даної культури, не лише безпосередні асоціації, а й велику кількість опосередкованих» [9, 87]. Отже, на думку науковців, непідготовлені читачі сприймають інокультурні твори крізь призму свого мислення, свого бачення світу. У представників різних культур існують різні алгоритми сприйняття тексту, різні принципи дешифрування закладеної в ньому інформації [3, 71]. У зв'язку з цим велике значення має психолінгвістична теорія розуміння інокуль-

турного тексту, обґрунтована у працях Ю. Сорокіна [6; 7]. Він зазначає, що комплекс знань кожної культури у поєднанні з психічними особливостями й національним характером формує певний етнопсихолінгвістичний тип читача. Незнайома для реципієнта культура розглядається як система, наділена специфічним набором кодів, що є для його культури «чужими». Таким чином, процес розуміння незнайомої культури – це розшифровка її кодів.

Для розкриття суті культурологічно далеких від читача текстів, зазначає Ю. Сорокін, замало одних знань [7, 113]. Учений наголошує на важливості таких характеристик особистості, як здатність прийняти і зрозуміти чуже, терпимість до різноманітних проявів інокультурності.

На практичному занятті чужа культура засвоюється в процесі навчальної діяльності, коли відбувається процес спілкування. Сприймаючи інокультурний текст, студент інтерпретує його через призму своєї культури, унаслідок чого можуть виникнути різного ступеня непорозуміння, в основному, специфічних проявів чужої культури.

Ефективність кроскультурної підготовки студентів на практичних заняттях із зарубіжної літератури обумовлюється обізнаністю про культурні розбіжності, вміння виражати свої думки з цього приводу, розмірковувати, як можна у майбутній професіональній діяльності застосовувати ці зміни.

Дослідники визначають відмінності у сприйнятті студентами різних культур. Те, що у одного народу вважається священним, у іншого може вважатися неприйнятим і аморальним, а те, що в одній культурі є раціональним, в іншій вважається міфологічним [4, 183].

Вчені, розглядаючи цінності в контексті особистості, запроваджують поняття особистісних орієнтацій. В Енциклопедії освіти ціннісні орієнтації визначено як відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях [2, 992].

Ціннісні орієнтації є важливими елементами структури особистості, внутрішнім компонентом свідомості та самосвідомості людини. Поруч із цінностями вони відіграють надзвичайно активну роль у визначенні спрямованості моральної діяльності особистості. Ціннісні орієнтації являють собою стійку систему, детермінантами якої виступають матеріальні умови існування, рівень загальної культури, переконання, нахили, здібності людини, особистісні смисли, моральні принципи, система цінностей особистості чи суспільства в цілому. Ціннісні орієнтації істотно впливають на стиль мислення, спосіб життя, перебіг емоційних процесів [2, 992].

Виконання ключових завдань літературної освіти на лекціях і практичних заняттях із зарубіжної літератури передбачає виховання у студентів соціально значущих ціннісних орієнтацій. На особистісний вплив мистецтва слова вказують Н. Волошина, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко, В. Маранцман, Д. Наливайко, А. Вітченко, В. Уліщенко. Важливішим показником якості освіти є духовний світ розвинутої особистості, який значною мірою формується у процесі засвоєння курсу історії зарубіжної літератури. Вона дає можливість пізнати культурні цінності різних народів, забезпечує розвиток естетичних смаків і вподобань читачів, сприяє вихованню милосердя, шляхетності, людяності, толерантності, що складають основні неперехідні цінності як для окремої людини, так і всіх народів.

У межах завдань нашого дослідження розуміємо ціннісні орієнтації як інтегральну властивість особистості, яка об'єднує у своїй структурі думки, почуття, переживання, готовність до дії. Ціннісні орієнтації – це вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система її переконань, переваг, виражена у поведінці.

Основна мета процесу формування ціннісних орієнтацій на лекціях і практичних заняттях полягає у вивченні художніх творів з опорою на усвідомлювання втілених у них цінностей, осягнення моральних, естетичних позицій літературних персонажів, засвоєння учнями ціннісного потенціалу твору, осмислення співвідношення цінностей, виражених у художніх творах, у зв'язку із власною системою цінностей.

Сприймання твору є водночас осмисленням, що причиняє засвоєння його змісту та значення, оскільки містить елементи його аналізу й синтезу. Рівень сприймання літературного твору значною мірою зумовлений загальною культурою читача, його знаннями в галузі культури й літератури, рівнем розвитку почуттів, культурою естетичних переживань.

Зіставляючи твори різних авторів і епох, студенти мають можливість розмірковувати над тим, як вирішувалися героями творів проблеми філософські, моральні та соціальні – про обов'язок і щастя, про особисте та громадянське, про сенс і мету життя, тобто, здобувати моральні знання у процесі аналізу художніх творів, що є основою формування в них ціннісних орієнтацій.

Оскільки саме завдяки сприйманню художнього твору в читачів відбувається узгодження між інтелектуально-пізнавальною та емоційно-чуттєвою сферами (Л. Виготський [1], П. Якобсон

[8]), то глибина сприйняття художнього твору залежить від системи цінностей студента, його знань, розвитку мислення, життєвого досвіду.

І на лекціях і на практичних заняттях відбувається підготовка до сприйняття іншого світу. Ми звертаємося до традицій, побуту, звичаїв, природи, що допоможе студентам зрозуміти і прийняти чужу культуру. Наблизити текст до читача допомагають різноманітні види коментарів (культурологічний, історико-літературний, біографічний, авторський). Наприклад, аналізуючи пенталогію Фенімора Купера, слід зупинитися на образах індійців. Вони мало нагадують стереотип «благородного дикуна», які кочували по творах європейських просвітителів і романтиків. У Купера ці образи багатогранні, у них відвага й підступність, великодушність і мстивість. Письменник малює цілу портретну галерею різноманітних типів індійців, описуючи їхні звичаї, військову мораль, красу їх міфології.

Цікавими для студентів будуть і короткі повідомлення про фольклор корінного населення Північної Америки – американських індійців та американський фольклор, який має три головні джерела: індійців, негрів і фольклор білих поселенців

З метою забезпечення ефективного аналізу художнього твору працюємо над розвитком поняття «національне в літературі», звертаємо увагу напрояви національного в змісті твору (змалювання традицій, звичаїв, національний інтер'єр, історико-культурні факти, національний менталітет, національний характер, національний пейзаж).

Мета таких практичних занять – навчати студентів умінню досліджувати твір крізь призму національно-культурних елементів, виховувати повагу до чужої культури.

У сучасному суспільстві відбувається зіткнення різних культур і національних традицій, формуються нові умови для їхнього діалогу. Це зумовлює необхідність пошуку шляхів для взаєморозуміння.

Кроскультурне навчання – це не лише набуття нових умінь та навичок кроскультурної взаємодії, але і виховання особистісних якостей, які не є природними чи вродженими у жодній культурі, проте важливими для ефектного функціонування особистості на перехресті культур.

Особистісна мобільність виступає головним регулятором успішної реалізації та адаптації особистості в соціумі. Цей тип мобільності виявляється у сформованій мотивації студента до навчання, здатності до творчої реальності, ефективного спілкування та сприяє його активному творчому саморозвитку. Аналіз структури особистісної мобільності та факторів, які сприяють її формуванню й розвитку, є предметом подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Психологияискусства: 3-е изд. / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Клименко Ж.В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2006. – 340 с.
4. Кроскультурна взаємодія: теорія, методологія, практика: монографія / за заг. ред. А.К. Солодкої. – Миколаїв: Іліон, 2014. – 204 с.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. Сорокин Ю.А. Метод установления лакун как один из способов выявления специфіки локальных культур (художественная литература в культурологическом аспекте) // Национально-культурная специфика речового поведения. – М.: Наука, 1977. – 352 с.
7. Сорокин Ю.А. Почему живут и умирают книги? – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.
8. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.

References

1. Vygotsky L.S.Psychologiya iskucctva [Psychology of Art]: 3rd ed. / L.S. Vygotsky – M .: Art, 1986. – 573 p.
2. Enciclopediya osvity [Encyclopedia of Education] / Acad. Ped Sciences of Ukraine; ChiefEditor V.G. Flint – K .: Yurincom Inter, 2008. – 1040 pp.
3. Klimenko Zh.V. Teoriya I tehnologiya vivchennya perekladnih hudozhnih tvoriv u starshih klasah zagalnoosvtnyoyi shkoly [Theory and technology of studying translated works of artinse niorgrade sof a secondary school]: Monograph. – K .: NPU namedafter M. Drahomanov, 2006. – 340 p.
4. Cross-culturna vzayemodiya: teoriya, metodologiya, praktika: monographiya [Cross-cultural interaction: theory, methodology, practice: monograph] / percol leagues. Ed. AK Sweet – Mykolaiv: Ilion, 2014. – 204 p.
5. Maslova V.A. Lingvoculturologiya [Lingvoculturology]. – M .: Izd. Center "Academy", 2001. – 208 p.
6. Sorokin Y.A. Metodu stanovleniya lakun kak odin iz sposobov viyavleniya lokalnih kultur [Method of establishing gapsasone of the waysof identifying the specifics of local cultures] (fictionin the cultural aspects) // National-cultural specificity of speech behavior. – Moscow: Nauka, 1977. – 352 p.
7. Sorokin Y.A. Pochemu zhivut I umerayut knigi? [Why do books live an ddie?] – M.: Pedagogics, 1991. – 160 p.
8. Jacobson P.M. Psychologiya hudozhestvenogo vospriyatiya [Psychology of artistic perception] / P.M. Jacobson – Moscow: Iskusstvo, 1964. – 86 p.

Ружевич Я. Формирование личностной мобильности студентов в кросскультурном взаимодействии средствами зарубежной литературы

В статье исследуется проблема личностной мобильности студентов в кросскультурном взаимодействии. Подтверждено, что личностная мобильность является подпочвой (основанием) для формирования и развития других видов мобильности, раскрывается сущность понятия мобильность. Личностная мобильность студентов рассматривается как готовность к творческой деятельности и саморазвитию на основе формирования ценностных ориентаций в процессе получения литературного образования. Особая роль отводится в статье кросскультурной подготовке студентов, которая осуществляется в процессе изучения зарубежной литературы.

Ключевые слова: мобильность, ценность, ценностные ориентации, кросскультурное взаимодействие, культура, зарубежная литература.

Ruzhevych Y. Forming personal mobility students in cross-cultural interaction by means foreign literature

The article deals with the problem of student mobility in cross-cultural interaction. It is proved that personal mobility is the basis for the formation and development of other types of mobility, the essence of the concept to mobility is revealed. Students' personal mobility is seen as the ability and readiness for creative activity and self-development on the basis of the formation of value orientations in the process of obtaining literary education.

The emphasis is placed on the fact that today the quality of the specialist's training is determined by his readiness for effective professional activity, the ability to adapt to the rapidly changing and uncertain conditions of the modern world, as well as the ability to use foreign literature to gain new knowledge and solve professional problems.

Personality mobility is considered as the ability and readiness of the student for creative activity and self-development, the ability to find non-standard solutions in new situations based on certain value orientations in the process of studying foreign literature. It is revealed that for the implementation of this type of mobility, the following personal qualities such as activity, competence, creativity, self-development, self-improvement are required.

A special role is given in the article on cross-cultural training of students, which is carried out in the process of studying foreign literature, and aims to prepare future specialists for effective functioning and cooperation in the global environment.

Attention is drawn to the fact that the formation of readiness for cross-cultural interaction involves the need for adaptation to a different culture environment.

It is determined that works of foreign literature in lectures and practical classes are considered as a cultural phenomenon of a certain people of a particular historical time. The article presents the main goal of the process of formation of value orientations in practical classes, which consists in the study of artistic works based on the awareness of the values embodied in them, the mastering of the value of the work by students.

Key words: Mobility, Value, Value Orientation, Cross Cultural Interaction, Culture, Foreign Literature.

УДК 811.111'276.6:614.233.4

Людмила РУСАЛКІНА

кандидат педагогічних наук,
доцент Одеського національного медичного університету,
м. Одеса, Україна
e-mail: l_rusalkina@ukr.net

СПЕЦИФІКА ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню стану іншомовної професійно-мовленнєвої підготовленості майбутніх лікарів на сучасному етапі у медичних закладах вищої освіти. Схарактеризовано специфіку іншомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних вищих навчальних закладах і її структурні компоненти. Подано теоретичний аналіз понять «професійна освіта», «іншомовна професійно зорієнтована підготовка». Виокремлено методичні підходи у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів, означено можливості формування іншомовної професійної підготовленості.

Ключові слова: іншомовна професійна підготовка, майбутні лікарі, медичні заклади вищої освіти.

В умовах соціально-економічних реформ, які відбуваються сьогодні у суспільстві, виникає потреба у формуванні різнобічно розвинених компетентних лікарів, які володіють високим рівнем професійного мовлення, здатних виявляти професіоналізм у ділових ситуаціях спілкування, бути конкурентоздатними. У зв'язку з цим виникла необхідність у якісній зміні підходів до іншомовної підготовки майбутніх лікарів.

На сучасному етапі в Україні відбувається перехід на нові шляхи організації навчання. Істотно змінилися навчальні плани, форми проведення лекційних та практичних занять, критерії оцінювання знань, розробляються та втілюються нові педагогічні технології та стандарти освіти. Отже, навчання стає більш складним і за формою, і за змістом. Це, у свою чергу, змінює й педагогічні підходи викладача медичного вишу. Навчальні плани, за якими сьогодні в Україні здійснюється підготовка лікарів, відповідають запитам медицини завтрашнього дня, а дисципліни, які сьогодні вивчають майбутні лікарі, – стандартам підготовки кваліфікованого, різнобічно освіченого фахівця. Натомість слід зазначити, що значного вдосконалення потребує професійно-практична підготовка майбутніх лікарів у напрямі підготовки до самостійного прийняття рішень щодо проблемних ситуацій професійної діяльності. Слід констатувати, що сучасні засоби навчання дають можливість студентам-медикам виконувати певні завдання не завжди біля ліжка хворого, а за допомогою окремих програм прогнозувати різні хвороби та одночасно їх лікувати. Досить часто використовується моделювання ситуацій, яке здійснюються за допомогою використання певних засобів у навчальному процесі вищого медичного закладу. Це розвиває студентські навички, логічне мислення, натомість вивчення проблем пацієнта в реальних умовах дозволяє закріпити набуті навички одразу на практиці.

Завдання статті полягає у схарактеризувати сутність і специфіку іншомовноїпрофесійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти.

Значний внесок у становлення системи сучасної іншомовної підготовки майбутніх фахівців належить вітчизняним ученим. Зокрема, питання підвищення ефективності іншомовної підготовки у вищій школі за рахунок надання їй професійної спрямованості розглядаються в роботах Г. Барабанової, О. Бігич, О. Биконі, Г. Гринюк, Я. Дьячкової, І. Задорожної, Л. Зєні, О. Квасової, С. Кіржнер, Л. Конопленко, О. Конотоп, Г. Кравчук, Б. Лабінської, Л. Личко, Л. Морської, Я. Окопної, Л. Сажко, Н. Скляренко, О. Петращук, О. Тарнопольськ̀ого, О. Хоменка, В. Черниш та ін.

Теоретико-аналітичний аспект професійної підготовки лікарів ґрунтується на концепціях О. Асмолова, І. Беха, Б. Грушинського, С. Чашко, А. Шмельової.

Сьогодні галузь охорони здоров'я і суспільство в цілому відчувають потребу у фахівцях, які володіють іноземною мовою, і здатні проводити професійно спрямовану мовленнєво-мисленнєву діяльність у професійному оточенні, опановувати новітні досягнення зарубіжної медицини, брати участь у спільних наукових і практичних дослідженнях із зарубіжними колегами. Вчені (О. Гаврилюк, І. Марковіна, А. Салміна) відзначають, що медичні фахівці, практичні лікарі і педагоги медичних вишів стикаються з певними труднощами підчас обробки професійної інформації з

іноземних джерел, спілкуванні з партнерами з метою вирішення медичних проблем. Це зумовлює необхідність розробки нових технологій, методів і способів, спрямованих на професійно зорієнтовану підготовку студентів. Незважаючи на велику кількість досліджень, слід зауважити, що сучасне навчання іноземної мови в медичному ЗВО потребує всебічного вдосконалення способів і засобів професійно спрямованої підготовки, націленої на реалізацію практико-зорієнтованої навчальної діяльності з урахуванням постійно зростаючих вимог суспільства, досягнень педагогіки і психології.

Проблемі формування мовної, іншомовної, комунікативної компетенцій студентів під час навчання іноземних мов у медичних ЗВО присвячені роботи К. Мітрофанової, Г. Архипової, С. Герасименко, М. Францева та ін.; використанню іноземної мови як складника професійної підготовки (Л. Алексєєва, Д. Булатов, П. Горляков, Н. Дмитрієнко, Я. Кузнєцов, Т. Полякова та ін.). Методику інтенсивного, активного навчання іноземної мови розглядають Г. Китайгородська, Ю. Пассов, Р. Мільруд.

У контексті започаткованого дослідження вважаємо важливим розкрити поняття ***«професійна освіта»***. Існують різні погляди авторів на це поняття. Наприклад, С. Батишев відзначає, що вища професійна освіта є одним із складників у системі освіти і при її динамічному розвитку необхідно враховувати: національний досвід, світові тенденції; інтеграцію освіти, науки і виробництва; розвиток креативного характеру професійної освіти; взаємодію ринку освітніх послуг з ринком праці [2, 211]. Як зазначає О. Лейбович, однією з основних цілей професійної освіти є створення умов для оволодіння професійною діяльністю, отримання кваліфікації відповідно до інтересів і здібностей людини, оволодіння встановленими компетенціями з конкретних спеціальностей [6, 105]. Учені-психологи (В. Горова, В.Давидов) уважають, що невід'ємним складником фахівця є розвиток особистісних якостей, які є важливими для успішної професійної діяльності.

Отже, професійна освіта характеризується підвищенням професійного рівня і розвитком професійно-особистісних якостей студентів. На відміну від професійної освіти, термін ***«професійна підготовка»*** тлумачиться як керований педагогічний процес набуття знань, умінь, навичок у певній професійно-трудовій сфері. Розглядаючи психологічні характеристики професійного навчання, на кожному його етапі важливо не тільки передбачити формування певних знань і вмінь, а й послідовно розвивати особистісні якості та здібності студента, його потреби в самореалізації. Формуючи і розвиваючи психологічні якості майбутнього фахівця, важливо стимулювати насамперед мотиваційну сферу, а саме: ціннісні орієнтації професії, зміст професії, мотиви, цілі, емоції, установку на адаптацію, які визначають спрямованість особистості, а потім на її основі формувати професійні знання, здібності, дії, професійне мислення. В. Адольф уважає, що процес професійної підготовки слід організовувати таким чином, щоб конкретні знання, вміння, навички, набуті під час навчальних занять, могли бути використані для вирішення широкого кола завдань, у тому числі для вирішення завдань у процесі майбутньої професійної діяльності [1, 160]. Певні автори, досліджуючи процес професійної підготовки, виокремлюють поняття ***«професійно зорієнтоване навчання»***, яке в більшості випадків відноситься до навчання іноземної мови.Таке навчання вимагає певної організації, за якої студент-майбутній лікар стає суб'єктом освітньої діяльності, а результатом цієї діяльності є набуття знань, умінь, навичок, необхідних у подальшій професійній діяльності. Особлива увага при такому підході приділяється розвитку індивідуальних особливостей студента (Н. Бахольська, Б. Бєляєв, І. Зимняя, О. Леонтьєв). Розвиток студентів пов'язаний насамперед з реалізацією їхніх можливостей у діяльності – навчанні, яке зорієнтоване на виконання ними практичних завдань, що фор-мують професійні навички. На погляд О. Вербицького, слід організувати таке навчання, яке забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності, пізнавальної, в інший – професійний з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей і засобів, предмета і результату, тобто має виражену професійну орієнтацію [3].

Однією з цілей професійно зорієнтованої підготовки вважаємо забезпечення інтелектуального і морального розвитку студента-майбутнього лікаря шляхом залучення його у самостійну цілеспрямовану діяльність у різних галузях медичного знання, за допомогою поєднання інноваційних педагогічних, інформаційних та професійно зорієнтованих технологій, методів і способів навчання, створення ситуацій залучення у різноманітні види діяльності (спілкування, вирішення проблемних завдань, дискусії, диспути, захист проектів) і формування у них важливих для майбутньої професійної діяльності якостей особистості.

Аналіз науково-методичної і психолого-педагогічної літератури визначив, що термін «професійно зорієнтована підготовка» в більшості випадків застосовується для визначення процесу викладання іноземної мови, зорієнтованого на

вивчення професійної лексики, читання наукової літератури за фахом, професійної комунікації. Так, П.Образцов розуміє під ***«іншомовною професійно зорієнтованою підготовкою»*** навчання, яке ґрунтується на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземних мов, зумовлене особливостями майбутньої професії, які вимагають її вивчення» [7]. Професійна спрямованість діяльності потребує, по-перше, інтеграції дисципліни «Іноземна мова» з профілюючими дисциплінами; а також ставить перед викладачем іноземної мови завдання навчити майбутнього фахівця на основі міжпредметних зв'язків використовувати іноземну мову як засіб систематичного поповнення професійних знань, а також як засіб формування професійних умінь і навичок.

Огляд психолого-педагогічної літератури свідчить, що під час організації професійно зорієнтованої підготовки з іноземної мови необхідно вирішити цілу низку психолого-педагогічних завдань: визначити мету, забезпечити мотивацію студентів, провести відбір і структурування навчального матеріалу на основі міждисциплінарної інтеграції, врахувати психологічні характеристики особистості, виокремити і застосувати результативні підходи до навчання, створити і реалізувати організаційно-педагогічні умови для здійснення цієї підготовки. Головним завданням професійно зорієнтованої підготовки з іноземної мови є наближення змісту і методів викладання іноземної мови до практичних потреб студентів. Перш за все це відноситься до відбору матеріалу, його критичного осмислення, обліку професійної специфіки і рівня мовної підготовленості студентів. Так, В.Левченко, О.Кашина декларують, що відбір змісту навчання на основі міждисциплінарної інтеграції передбачає впорядкування, узгодження, взаємодоповнення і збагачення змісту науковими знаннями з різних навчальних предметів, що виражається у вигляді інтегрованих предметів і програм і дозволяє залучити студента до комунікації, а також підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови. Підхід до відбору змісту повинен бути зорієнтований на останні досягнення в тій чи тій галузі людської діяльності, висвітлювати наукові досягнення, які відображають професійні інтереси студентів, щоб надати їм можливість професійного зростання. Л. Юхненко розглядає професійну спрямованість навчання іноземної мови як «спеціально організований процес орієнтації цілей, змісту, форм і методів навчання на майбутню спеціальність, на розвиток професійних умінь і особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання різних професійних завдань» [9].

У контексті професійно зорієнтованого навчання іноземних мов також необхідно враховувати особистісні характеристики студента: рівень інтелектуального розвитку, готовність до навчання іноземної мови, здатність до проведення аналітико-синтетичної роботи, здатність до самостійної роботи тощо.

Професійно-зорієнтована іншомовна підготовка, за О. Малихіним, повинна здійснюватися на основі моделювання змісту професійної діяльності з метою використання можливостей іноземної мови під час формування мовленнєвої компетенції.

Механізм формування іншомовної підготовленості полягає у впливі на процеси осмислення і регуляції, тобто розумові процеси. Тому в рамках формування іншомовної підготовки не тільки засвоюється досвід реалізації мовленнєвої діяльності іноземною мовою, а й розвиваються мовленнєві навички, вміння та мовні уявлення. В цьому процесі задіяні необхідні психолінгвістичні механізми, до яких відносяться відбиття форми і змісту висловлювання, оперативної пам’яті, звукового та письмового вираження мовлення, змістового структурування висловлювання, яке наповнене особистісним сенсом тощо. Одна з таких можливостей пов’язана з когнітивним аспектом іншомовної мовленнєвої діяльності, в основі якої лежить стимулювання мовленнєво-розумової діяльності шляхом ознайомлення, осмислення і запам’ятовування слів, що означають те чи те поняття. Метою професійно зорієнтованого навчання англійської мови, зауважує О. Тарнопольський, є формування широкої професійно спрямованої комунікативної компетенції у сфері ділового спілкування, що дає можливість як забезпечити комунікацію за всіма загальними питаннями ділової активності, так і (згодом) спеціалізувати та поглиблювати володіння діловою мовою шляхом цілеспрямованого доучування [8, 28].

Професійно зорієнтована іншомовна підготовка здійснюється на основі моделювання майбутньої професійної діяльності фахівця, її ціннісного навантаження, що сприяє підвищенню мотивації діяльності. Звідси випливає ще одна можливість формування комунікативної підготовленості – навчальні завдання, які можуть бути представлені студентам як об’єкт їхньої навчальної та професійної діяльності, коли майбутні лікарі можуть продемонструвати на практиці знання мовленнєвих структур і моделей, а також уміння ними користуватися на високому рівні.

Високий рівень розвитку іншомовних умінь професійного спілкування багато в чому буде визначати ефективність діяльності лікаря, його здатність логічно і аргументовано виражати свої

думки, налагоджувати сприятливі взаємини з колегами, формувати позитивний соціально-психологічний мікроклімат у спілкуванні з пацієнтами. Помилки, припущені лікарем у професійному спілкуванні, можуть завадити ефективному виконанню службових обов'язків та негативно позначитися на його кар'єрі. Причиною багатьох конфліктів, які виникали під час професійної діяльності, є низький рівень комунікативної компетенції лікаря, зумовлений відсутністю спеціальних знань про спілкування і відповідних комунікативних умінь. Саме тому рівень сформованості комунікативних умінь є умовою успішності професійно-ділової взаємодії.

Аналіз практики та теорії навчання дозволяє дійти висновку про те, що неможливо вирішити ту чи ту проблему дослідження в межах одного підходу, необхідно комплексне використання положень сучасних підходів до вирішення зазначених педагогічних проблем. Найбільш значущі підходи в контексті започаткованого дослідження такі: компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, контекстний.

Проведений аналіз наукової літератури дозволив визначити зміст поняття «професійна підготовка студентів медичного ЗВО» як спеціально організований процес, у якому мета, зміст, завдання і методи навчання спрямовані на розвиток професійно зорієнтованих знань, практико-зорієнтованих умінь, навичок мовленнєво-мисленнєвої діяльності, клінічного мислення під час роботи з професійною інформацією, вирішенні професійно зорієнтованих ситуаційних завдань.

Педагогіка вищої медичної школи спрямована на всебічний розвиток майбутнього лікаря з обов'язковим формуванням у нього високих морально-етичних властивостей та особистісних рис (відповідальність, толерантність, креативність). Професійна підготовка студентів-медиків пов'язана з термінальними та інструментальними цінностями, як-от:

- цілі знання;
- засоби знання;
- пізнавальний ідеал;
- ідеї як засоби розвитку пізнавальної діяльності особистості.

Пізнавальна діяльність студентів, орієнтація у професійно-пізнавальних цінностях проходить на теоретико-методичному та методико-практичному рівнях. Тому першочергове значення для формування професійно-комунікативної підготовленості студентів мають принципи та орієнтація в пізнавальних цінностях на кожному з рівнів професійної підготовки.

Аналіз досліджень (М. Дуранов, І. Дубровіна, Н.Непомняща) науковців показує, що до пізнавальних цінностей теоретико-методичного рівня слід віднести:

- концепції загального та професійного навчання;
- ідеї діалектичного становлення та розвитку особистості;
- громадську обумовленість формування спеціаліста;
- комплексний підхід до становлення професіонала;
- провідні категорії та поняття професійної педагогіки;
- засоби формування професіонала [4, 56].

Теоретична підготовка фахівця має важливе значення, натомість без зв'язку з професійною діяльністю, вона не має практичної цінності. До системи педагогічних цінностей професійної підготовки, а саме до формування професійно-комунікативної підготовленості особистості студента вчені (І. Єрмакова, О. Овчарук, М. Оліяр, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко) відносять:

- виокремлення в кожній дисципліні і темі, що вивчається, системи професійно-пізнавальних проблем;
- визначення цілей пізнавальної діяльності;
- виокремлення в навчальному курсі та темах системи провідних ідей, за допомогою яких вирішуються проблеми;
- визначення етапів вирішення пізнавальних проблем і задач;
- визначення перспектив пізнавальної діяльності та професійної підготовки;
- системно-логічна побудова процесу професійної підготовки студентів [5, 253].
- Професійно-пізнавальні цінності у формуванні комунікативної підготовленості особистості виконують важливі функції:
- орієнтовну, підпорядковану досягненню поставленої цілі;
- інтегративну функцію, що відбиває єдність термінальних та інструментальних цінностей;
- інформаційну функцію, пов'язану з субординацією пізнавальних цінностей;
- комунікативну функцію, пов'язану з обробкою, класифікацією та переданням інформації.

Отже, особистість майбутнього лікаря тільки тоді може повністю реалізуватись, коли професійно-пізнавальні цінності сприятимуть процесу діяльності і вдосконалять його результат. Формування інтересу до професії вимагає використання нових педагогічних технологій, більш активної і цілісної практичної педагогічної діяльності у процесі іншомовної професійної підготовки.

Перспективою подальших досліджень уважаємо практичне застосування теоретичних положень наукової статті.

Список використаних джерел

1. Адольф В.А. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода / В. Адольф, И.Ю. Степанова // Высшее образование в России. – 2008. – №3. – С. 158-161.
2. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С.Я. Батышева А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009.- 455 с.
3. Вербицкий А.А. Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, В. Ф. Тенищева // Высшее образование сегодня. -2007. – № 12. – С. 27-31.
4. Дуранов М.Е. Педагогика воспитания и развития личности учащегося [Текст] / М.Е. Дуранов, И.М. Дуранов, В.И. Жернов и др. – Челябинск. – ЧелГУ. – 1996. – 246 с.
5. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник/ [ред. І.Г. Єрмакова]. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.
6. Лейбович А.Н. Профессиональные стандарты: разработка и внедрение: доклад на заседании АСИ [Электронный ресурс] / А.Н. Лейбович. Режим доступа: http://prof-standart.org.
7. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005.- 114 с.
8. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
9. Юхненко Л.В. Технология интенсивно-коммуникативного профориентированного обучения чтению и говорению на иностранном языке студентов неязыковых вузов :дис. ... канд. пед. наук / Юхненко Л.В. ; Тольят. политех. ин-т. – Тольятти, 2000. – 192 с.

References

1. Adolf V.A. Proektyrovanye obrazovatelnoho protsessa na osnove kompetentnostnoho podkhoda [Designing the educational process based on the competence approach] / V. Adolf, Y.Iu. Stepanova // Vysshee obrazovanye v Rossyy. – 2008. – №3. – PP. 158-161. [in Russian]
2. Batyshev S.Ia. Professyonalnaia pedahohyka: Uchebnyk dlia studentov, obuchaiushchykhsia po pedahohycheskym spetsyalnostiam y napravlenyiam. [Professional Pedagogy: A textbook for students enrolled in pedagogical specialties and areas] Pod red. S.Ia. Batysheva A.M. Novykova. Yzdanye 3-e, pererabotannoe. – M.: Yz-vo EHVES, 2009.- 455 p. [in Russian]
3. Verbytskyi A.A. Ynoiazychnye kompetentsyy kak komponent obshchei professyonalnoi kompetentsyy ynzhenera: problemy formyrovanyia [Foreign language competencies as a component of the engineer's overall professional competence: problems of development] / A.A. Verbytskyi, V. F. Tenyshcheva // Vysshee obrazovanye sehodnia. -2007. – № 12. – PP. 27-31. [in Russian]
4. Duranov M.E. Pedahohyka vospytanyia y razvytyia lychnosty uchashchehosia [Tekst] [Pedagogy of education and personality development of a student [Text]] / M.E. Duranov, Y.M. Duranov, V.Y. Zhernov y dr. – Cheliabynsk. – ChelHU. – 1996. – 246 s. [in Russian]
5. Zhyttieva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky: Naukovo-metodychnyi posibnyk [Competence:: from theory to practice: Science and Methodological Assistant] / [red. I.H. Yermakova]. – Zaporizhzhia: Tsentrion, 2005. – 640 p. [in Ukrainian]
6. Leibovych A.N. Professyonalnye standarty: razrabotka y vnedrenye: doklad na zasedanyy ASY [Elektronnyi resurs] [Professional standards: development and implementation: report at the ASI meeting [Electronic resource]] / A.N. Leibovych. Rezhym dostupa: http://prof-standart.org. [in Russian]
7. Obraztsov P.Y., Yvanova O.Iu. Professyonalno-oryentyrovannoe obuchenye ynostrannomu yazyku na neiazykovykh fakultetakh vuzov [Professionally-oriented foreign language teaching in non-linguistic faculties of universities] Orel: OHU, 2005.- 114 p. [in Russian]
8. Tarnopolskyi O. B., Kozhushko S. P. Metodyka obuchenyia anhlyiskomu yazyku dlia delovoho obshchenyia [Methodology of teaching English for business communication] / O. B. Tarnopolskyi, S. P. Kozhushko. – K. : Lenvyt, 2004. – 192 p. [in Russian]
9. Yukhnenko L.V. Tekhnolohyia yntensyvno-kommunykatyvnoho proforyentyrovannoho obuchenyia chtenyiu y hovorenyiu na ynostrannom yazyke studentov neiazykovykh vuzov [Technology of intensively communicative, vocational-oriented teaching of reading and speaking in a foreign language to students of non-linguistic universities: dis. ... Cand. ped. Sciences] :dys. ... kand. ped. nauk / Yukhnenko L.V. ; Toliat. polytekh. yn-t. – Toliatty, 2000. – 192 s. [in Russian]

Русалкина Л. Специфика иноязычной професиональной подготовленности будущих врачей в условиях учереждений высшего образования

Статья посвячена исследованию состояния иноязычной профессионально-речевой подготовленности будущих врачей на современном этапе в медицинских учреждениях высшего образования. Охарактеризована специфика иноязычной профессиональной підготовки будущих врачей в медицинских высших учебных заведениях и ее структурне компоненты. Предложен теоретический анализ понятий «профессиональное образование», «иноязычная профессионально ориентированная подготовка». Выделены методические подходы в процессе профессиональной підготовки будущих врачей, отмечены возможности формирования иноязычной профессиональной подготовленности.

Rusalkina L. Specificity of foreign language professional preparation of future physician in the conditions of higher education institutions

Professional orientation of activity requires, first of all, the integration of the discipline "Foreign language" with the profile disciplines; as well as assigns to the teacher of a foreign language the task of teaching a future specialist on the basis of inter disciplinary approach to use a foreign language as a means of systematic replenishment of professional knowledge, as well as a means for the formation of professional skills and abilities.

The purpose of the article is to characterize these sense and specificity of foreign language training of future doctors in medical institutions of higher education.

It should be noted that modern teaching methods enable medical students to perform certain tasks with the help of proper programs, to predict various diseases and treat them simultaneously. Quite often, simulation of situations is carried out, using certain means in the educational process of a higher medical establishment. It develops students' skills, logical thinking, while studying the patient' sproblems in real conditions allows to apply the acquired skills immediately in to practice.

Professional-cognitive values perform the important functions in the formation of communicative preparedness of an individual:

– tentative, subordinated to achievement of the goal;

– integrative function that reflects the unity of terminal and instrumental values;

– information function related to the subordination of cognitive values;

– communicative function related to the processing, classification and transmission of information.

Formation of interest in the profession requires application of new pedagogical technologies, more active and integral practical pedagogical activity in the process of foreign language training of future physicians.

УДК 376

Наталія САВІНОВА

доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри спеціальної освіти,
професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: kafkor@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОГО АКТИВНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглядаються проблеми модернізації підготовки висококваліфікованих кадрівдля роботи в умовах оновленої спеціальної системи освітияк однієї з умов педагогічної підготовки майбутнього вчителя-логопеда, при якому компетентнісний підхід виступає як новий підхід до цілепокладання в освіті, зокрема в спеціальній, а компетенція і компетентність стверджуються як нові цільові категорії, які означають перехід вищої освіти від предметно-центристської орієнтації освітнього процесу до спрямованості «на студента».

Обґрунтовуються компоненти професійної компетентності; які формуються засобами активно-ігрових технологій, акцентується увага на створенні умов готовності до педагогічної діяльності в активно-ігровому середовищі, що містить у собі три складових: педагогічну (вчитель), технологічну (технологія) і ігрову (гра). Представлено сутність феномену розвивальне активно-ігрове середовище та аналіз опитування студентів на пошуково-розвідувальномуетапі експерименту, накреслено подальші перспективи досліджень.

Ключові слова: професійна компетентність, активно-ігрова технологія, активно-ігрове середовище, вчитель-логопед, компоненти активно-ігрової технології.

Проблеми підготовки корекційних педагогів, зокрема вчителів-логопедів, до роботи в системі спеціальної освіти висвітлюються в дослідженнях учених (В. Бондар, С. Конопляста, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Актуалізуючи проблеми модернізації підготовки висококваліфікованих кадрів для роботи в умовах оновленої спеціальної системи освіти, академік В. Синьов окремо виділяє проектування та розробку новітніх стандартів підготовки фахівців за специфікою нозологій, які сприятимуть продуктивним зрушенням у роботах науковців, що

займаються безпосередньо проблематикою підвищення рівня освіченості майбутніх кадрів галузі спеціальної освіти [6].

Українські учені В. Синьов, М. Шеремет підкреслюють необхідність вивчення загального і специфічного у розвитку дітей з порушеннями різних категорій з метою створення максимально повної моделі основних змістових ліній розвитку дитини, визначивши при цьому всі компенсаторні шляхи, які можливі для кожної конкретної категорії. Розвиваючи ідеї Л. Виготського, науковці-дефектологи аргументовано доводять необхідність використання сенситивних періодів становлення вищих психічних функцій, розробляють і апробують комплексні програми ранньої психолого-педагогічної корекції порушених функцій і на цій основі, як можна більш ранньої, повноправної інтеграції дитини в соціальне і загальноосвітнє середовище. При цьому суттєві вимоги суспільство ставить до якості підготовки майбутнього фахівця спеціальної освіти [6] .

На думку Н. Пахомової, організація системи підготовки студентів вишів педагогічного напряму є реально існуючим феноменом сучасного освітнього процесу. Комплексність педагогічного впливу на професійне становлення дефектологів та оволодіння необхідним комплексом знань та навичок має визначатись системною інтеграцією засад медичної, психологічної та педагогічної наук у освітньому процесі, з обов'язковим усвідомленням місця й ролі кожного з компонентів ієрархічної освітньої програми [2, 119].

С. Миронова підкреслює першочергову важливість підготовки дефектологів, придатних до праці у закладах освіти будь-якої специфікації, як запоруку ефективного корекційного впливу на психофізичний розвиток кожного учня. Сама сутність аспектів підготовки спеціалістів у галузі дефектології вимагає поглибленого наукового вивчення через недостатню реалізованість програми навчальної фахової діяльності. Обмеженість розроблення проблеми підготовки вчителів-дефектологів відповідно до сучасних вимог освітньої системи визначає дану проблему як провідну серед кадрових у галузі спеціальної освіти [1, 3].

Компетентнісний підхід виступає як новий підхід до цілепокладання в освіті, зокрема в спеціальній, а компетенція і компетентність стверджуються як нові цільові категорії, які означають перехід вищої освіти від предметно-центристської орієнтації освітнього процесу до спрямованості «на студента». При цьому найважливішим фактором визнання компетентнісного підходу стає перенесення акцентів від змісту до результатів, від знань – до розвитку особистості того, хто навчається.

У науковій літературі професійна компетентність учителя-логопеда визначається ученими як: 1) інтегративну якість фахівця, який виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з вадами мовлення (Ю. Пінчук) [3, 6]; 2) комплексне поняття, що включає теоретичну, практичну, комунікативномовну, особистісну складові, які є необхідними для здійснення корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку з урахуванням їх індивідуальних можливостей із обов'язковим застосуванням сучасних методів, прийомів, інноваційних технологій і форм роботи із зазначеною категорією дітей та їх родинами з метою надання необхідної допомоги. Змістом теоретичної складової професійної компетентності вчителя-логопеда є наявність системи спеціальних знань щодо психофізичних особливостей певної категорії дітей, структури дефекту, принципів, методів, прийомів, особливостей організації корекційно-розвивальної, виховної роботи, розвитку спілкування, ефективної пізнавальної взаємодії з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку, методів вивчення сім'ї й особливостей сімейного виховання зазначеної категорії дітей, організації скоординованого співробітництва всього педагогічного колектив. Практична складова професійної компетентності вчителя-логопеда включає вміння і навички, що необхідні для організації корекційно- розвивального і виховного процесу з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку, такі як: діагностичні, організаційні, корекційно-розвивальні, консультативні тощо. (Н. Савінова) [4, 167].

Учені одностайні в думці щодо створення нового навчального середовища при підготовці майбутніх корекційних педагогів, учителів-логопедів (С. Конопляста, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), введення актуальних моделей і форм організації занять з використанням практично зорієнтованих технологій навчання. Суперечність співвідношення між собою рівня підготовки вчителів-логопедів до роботи у розвивальному середовищі та змістом програмної підготовки викликає на ринку праці гостру потребу у фахівцях, здатних ефективно працювати у даній системі. Розвиток професіоналізму вчителя-логопеда забезпечує його майбутню адаптацію до вивчення нових теоретичних положень та методик, що здатні ефективно підвищити якісні показники його роботи.

Повноцінне відтворення майбутнім вчителем-логопедом педагогічної діяльності під час проходження педагогічної практики передбачає реалізацію всіх її компонентів: самостійну постановку

педагогічних цілей і завдань; володіння широким спектром впливу на дітей; постійний самоконтроль за ходом і станом своєї педагогічної діяльності.

Проведені в останні часи науковцями дослідження дозволяють розглядати технології активно-ігрового навчання як найбільш практико-орієнтовані, «на студента», якщо мова йдеться про підготовку висококваліфікованих кадрів, і такі, що в більшій мірі відповідають рішенню завдань особистісного розвитку дитини, зокрема з порушеннями мовлення.

Ми розуміємо сутність феномену розвивальне активно-ігрове середовище як урізноманітнений життєвий простір дитини, спеціально організований для забезпечення її самостійної та групової ініціативної діяльності протягом ігрових заходів, що сприяють розвитку пізнавальної, навчальної, емоційної та мовленнєвої активності.

Діяльність педагога, що працює в активно-ігровому середовищі, реалізуючи ігрові технології, є досить складною і має містити в собі три складових: педагогічну (вчитель), технологічну (технологія) і ігрову (гра).

Акцентуємо увагу на діях та стилях роботи вчителя-логопеда в активно-ігровому середовищі.

1. Навчання повинно включати весь інтелектуальний потенціал людини. Отже в нашому випадку, педагог-логопед, працюючи в активно-ігровому середовищі має не тільки навчитися думати самостійно, а й організовувати розумову діяльність дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

2. Навчання, побудоване тільки або переважно на передачу інформації, має бути заміненим навчанням нової діяльності в ігровій взаємодії. Змінюється статус педагога, який від передавача інформації перетворюється в організатора навчально-ігрового процесу.

3. Змінюється зміст освіти: не інформація про діяльність плюс трохи діяльності, а діяльність, заснована на інформації. Педагог-логопед, який не має власного практичного професійного досвіду, навряд чи зможе якісно організувати навчання нової діяльності в ігровій діяльності.

4. Змінюються форми взаємодії педагога і тих, хто навчається, а також взаємонавчання. На зміну традиційним приходять форми активного, інноваційного навчання: ігри, аналіз конкретних ситуацій, розігрування ролей, взаємооцінка і взаємоконтроль, самооцінка і самоконтроль.

5. Зміна цілей, змісту і форм навчання має суттєвий вплив на характер спілкування педагога і дитини, на атмосферу їх взаємодії. «Партнерство, рівність особистостей у виборі, вчинках, відповідальності, позитивний емоційний фон – все це стає перманентною домінантою відносин» .

Підготовка до роботи майбутніх учителів-логопедів має ґрунтуватися на розумінні постулату, що мотивація до діяльності, зокрема корекційно-навчальної, виникає у дітей, якщо враховуються наступні умови: цікавим є те, чого мене вчать; цікавим є той, хто мене вчить; цікаво, як мене вчать.

Для реалізації цих умов майбутній педагог-логопед має оволодіти режисурою активно-ігрових технологій в активно-ігровому середовищі, тобто організацією, конструюванням змісту, використанням ігрових засобів активного ігропроцесу.

Л. Томич акцентує увагу на тому, що корекційно-розвивальне середовище створюється для дитини з порушеннями мовлення з метою зниження симптоматики її дезадаптивності, розвитку здатності до вибудовування комунікативної взаємодії на мовній основі, здатність до регулювання своєї поведінки, діяльності [5, 285].

Отже, важливим механізмом його функціонування є розуміння майбутніми педагогами-дефектологами технології вибудовування стратегії супроводу дитини, зануреної в це середовище. Суб'єктами процесу утворення середовища є педагоги, вузькі спеціалісти, діти і їх батьки.

У підготовці активно-ігрового середовища та активно-ігрової технології майбутній фахівець-логопед має оволодіти схемою, що включає наступні компоненти: 1) власний досвід і попередній досвід і можливості дитини та інших учасників активного ігропроцесу; 2) активно-ігрове середовище та занурення у діяльність (правила та умови успішної взаємодії, віра в свої можливості, підтримання зацікавленості, сприятливе для всіх розташування учасників активної ігрової взаємодії, створення атмосфери довіри, співпадіння планів ігрової рольової реалізації, підтримка уваги, наближення ігрових ситуацій до життя і позитивного досвіду дитини, максимальне занурення у діяльність, засоби взаємодії тощо); 3) активне оцінювання та контроль (взаємооцінка, самооцінка, взаємоконтроль, самоконтроль, додаткові рольові та ігрові демонстрації, робота в парах, мікрогрупах тощо); 4) запам'ятовування (створення орієнтирів, святкових процедур опрацювання нового в інших ситуаціях, обмін враженнями тощо); 5) перенесення набутого досвіду у повсякденне спілкування (сюжетно-рольові ігри, інсценування, ритуал завершення діяльності і очікування майбутньої зустрічі тощо); 6) часова обмеженість, акцентування початку і закінчення гри (сюрпризні моменти, зустрічі, естетичні акценти тощо); 7) пунктуальність і продуктивність.

Упровадження активно-ігрової технології в активно-ігровому середовищі включає підготовку майбутнього фахівця до реалізації технологічних процедур в активно-ігровому середовищі, а саме:

багаторазове повторення; поступове покрокове засвоєння; включеність у процеси групової динаміки і взаємодії; навчання під «ігровими» іменами; використання інформаційно-комунікаційних технологій та засобів, отримання зворотного зв'язку, режим позивного насичення; розробка сценарію тощо.

Таким чином, формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища є важливим фактором підвищення рівня освіченості студентів та розвитку їх професійної компетенції. Ефективність організації роботи у розвивальному активно-ігровому середовищі значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього вчителя-логопеда. При низькому рівні освіченості майбутніх вчителів-логопедів, відсутності мотиваційного базису до саморозвитку у професійній діагностико-корекційній, корекційно-навчальній, корекційно-виховній діяльності в активно-ігровому середовищі не є можливою і потребує подальших підготовчих практичних напрацювань.

Метою пошуково-розвідувального експерименту було визначення рівнів готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. У межах започаткованого дослідження на етапі пропедевтичного, пошуково-розвідувального експерименту було використано *метод анкетування* з метою отримання інформації від студентів – майбутніх вчителів-логопедів – для первинного орієнтування в теоретичній обізнаності респондентів із зазначеної проблеми, а також для подальшої деталізації дослідження.В анкетуванні взяли участь 41 студент IV та VII курсів спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)».

На перше запитання анкети «Що Ви розумієте під поняттям «розвивальне середовище?» 19,2% респондентів відповіли, що це – організоване предметне середовище, в якому виховується дитина; 46,9% – навчання, виховання та корекція порушень розвитку дитини в спеціально створених умовах; 33,9% визнали вплив оточуючого на дитину.

На запитання «З якими труднощами Ви стикаєтесь при роботі в розвивальному активно-ігровому середовищі?» Встановлено, що 54,1% майбутніх вчителів-логопедів зазнають суттєвих труднощів, які виникають під час роботи, недосконалість власних умінь і навичок; 24,8% – недостатнє технічне, методичне забезпечення, відсутність методичної літератури та засобів корекційного навчання; 21,1% – пасивність адміністрації, педагогів, відсутність необхідних наочних матеріалів та спільної командної взаємодії.

Запитання «Які засоби підготовки до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища Ви можете назвати?» дозволило з'ясувати, що 38,3% респондентів визначили основним засобом літературу з теорії та практики організації розвивального середовища; 34,3% – систематичні заняття, тренінги; 19,2% – комп'ютер, технічні засоби, наочність; 8,2% – обмін досвідом роботи.

На запитання «Чи сформовано у сучасних батьків поняття про розвивальне активно-ігрове середовище?» 55,6% респондентів дали позитивну відповідь; 19,6% – негативну, 24,8% опитаних відзначили пасивність батьків.

На запитання «Які ефективні методи сприяють підготовці майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища?» 35,3% студентів назвали консультації, бесіди, лекції; вирішення педагогічних ситуацій, рольові ігри виокремили 40,6% респондентів; 24,1% опитаних вважають ефективним досвід фахівців.

Щодо запитання анкети «Які ефективні умови підготовки до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища Ви можете назвати?», серед респондентів 68,3% відзначили спільну взаємодію студентів, викладачів, вчителів-логопедів, вихователів, батьків; 14,4% – практичну спрямованість навчання у вищому навчальному закладі; 11,7% – навчально-методичне забезпечення корекційного процесу та технічне оснащення; 5,6% – ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку майбутніх вчителів-логопедів.

На запитання «Чи позитивно впливає розвивальне активно-ігрове середовище на розвиток дитини з психофізичними вадами?» негативно відповіли 33,2% студентів; 32,8% відзначили позитивний вплив; на відсутність освітніх середовищ з відповідним оснащенням указали 19,3% респондентів; 14,7% студентів визнали недостатність статистичних даних.

Отже, результати анкетування студентів дозволяють виокремити такі проблеми: по-перше, недостатню мотивацію до роботи в активно-ігровому середовищі, емоційну нестабільність; по-друге, відсутність достатньої практичної підготовки до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі, що потребує планомірної підготовки.

Список використаних джерел

1. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2007. 36 с.
2. Пахомова Н. Г. Концептуальні основи системності професійної підготовки дефектологів. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 114-121.

3. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2005. 20 с.
4. Савінова Н. Актуальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 9(1). С. 162-169.
5. Томич Л. М. Організація корекційно-розвивального середовища для дітей з порушеннями мовлення в умовах дошкільного навчального закладу корекційно-розвивальної спрямованості. Вестник института развития ребенка. Київ: 2010. С. 280-286.
6. Синьов В. М. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 7. С. 390-396.

References

1. Myronova S. P. (2007) Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky maybutnikh uchyteliv do korektsiynoyi roboty v osvitnikh zakladakh dlya ditey z vadamy intelektu [Theoretical and methodological bases for the training of future teachers for correctional work in educational institutions for children with intellectual disabilities]: avtoref. dys... d-ra ped. nauk: 13.00.03; In-t spets. pedahohiky APN Ukrayiny. K., 36 s.
2. Pakhomova N. H. (2011) Kontseptualni osnovy systemnosti profesiynoyi pidhotovky defektolohiv. [Conceptual bases of systematic training of defectologists] Zbirnyk naukovykh prats Kam'yanets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya: Sotsialno-pedahohichna.. Vyp. 17(1). S. 114-121.
3. Pinchuk Y. V. (2005) Systema profesiynoyi kompetentnosti vchytelya-lohopeda [System of Professional Competence of Teacher-Logopaedist]: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.03; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. K., 20 s.
4. Savinova N. (2014) Aktualni problemy formuvannya profesiynoyi kompetentnosti vchyteliv-lohopediv [The urgent problems of formation of professional competence of teachers-speech therapists] Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya. № 9(1). S. 162-169.
5. Tomych L. M. (2010) Orhanizatsiya korektsiyno-rozvyvalnoho seredovyshcha dlya ditey z porushennyamy movlennya v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu korektsiyno-rozvyvalnoyi spryamovanosti [Organization of correction-developing environment for children with speech disorders in the conditions of pre-school educational institution of correction-development orientation]. Vestnyk ynstytuta razvytyya rebenka. Kyyiv. S. 280-286.
6. Synov V. M. (2015) Osnovni tendentsiyi modernizatsiyi pidhotovky korektsiynykh pedahohiv v umovakh reformuvannya osvitnoyi haluzi [Main tendencies of modernization of preparation of correctional teachers in the conditions of reforming the educational branch] Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. № 7. S. 390-396.

Савинова Н. В. Проблемы подготовки будущих учителей-логопедов к работе в условиях развивающей активно-игровой среды

В статье рассматриваются проблемы модернизации подготовки высококвалифицированных кадров для работы в условиях обновленной специальной системы образования как одного из условий педагогической подготовки будущего учителя-логопеда, при котором компетентностный подход выступает как новый подход к целеполаганию в образовании, в частности в специальной, а компетенция и компетентность утверждаются как новые целевые категории, которые означают переход высшего образования от предметно-центристской ориентации образовательного процесса к направленности «на студента». Обосновываются компоненты профессиональной компетентности; которые формируются средствами активно-игровых технологий, акцентируется внимание на создании условий готовности к педагогической деятельности в активно-игровой среде, имеет у себя три составляющих: педагогическое (учитель), технологическую (технология) и игровую (игра). Представлены сущность феномена развивающее активно-игровая среда и анализ опроса студентов на поисково-разведочном этапе эксперимента, намечены дальнейшие перспективы исследований.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, активно-игровая технология, активно-игровая среда, учитель-логопед, компоненты активно-игровой технологии.

Savinova N. V. Problems of training future teachers-speech therapists to work in conditions of developing active-game environment

The article deals with the problems of modernization of the training of highly skilled personnel for work in the conditions of the updated special educational system as one of the conditions of pedagogical preparation of the future teacher-speech therapist. Competency approach serves as a new approach to goal-setting in education, in particular in special, and competence are approved as new target categories, which mean the transition of higher education from the subject-centrist orientation of the educational process to the direction of "the student." The author substantiates the components of professional competence, which are formed by means of active-gaming technologies. The author focuses on the creation of conditions for readiness for pedagogical activity in the active-game environment. Active-playing environment contains three components: pedagogical (teacher), technological (technology) and game (game). The article describes the essence of the phenomenon of developing active-game environment as a diversified living space of the child, specially organized to ensure its independent and group initiative activities during game events that promote the development of cognitive, educational, emotional and speech activity. The author presents the technology of active-game teaching as the most practical "student" when it comes to the training of highly skilled personnel, and that is more in line with solving the problems of personal development of the child, in particular, speech impairment. The analysis of the students' survey at the search-and-exploratory stage of the experiment was conducted, which showed: firstly, insufficient motivation to work in the active-game environment, emotional instability; and secondly, the lack of sufficient practical training for work in the developing active-game environment, which requires systematic preparation.

Key words: professional competence, active-game technology, active-playing environment, teacher-speech therapist, components of active-game technology.

УДК 378.046.4

Вікторія САВЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховання,
культури здоров'я професійної та позашкільної освіти Дніпровської академії неперервної освіти,
м. Дніпро, Україна
e-mail: savchenkov06@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті доведено необхідність застосування інноваційних технологій в системі неперервної освіти вчителів фізичної культури Нової української школи та експериментально перевірена ефективність впровадження інноваційних методів викладання на курсах підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури та вчителів початкових класів, які викладають фізичну культуру. У даній публікації розкриваються особливості використання інноваційних технологій викладання фізичної культури в початкових класах. Доведено ефективні форми, засоби і методи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури Нової української школи.

Ключові слова: інноваційні та тренінгові технології, фізична культура, Нова українська школа.

Перепідготовка педагогічних кадрів та система неперервної освіти функціонує і розвивається в єдиному процесі створення Нової української школи. Нова якість навчальних закладів неперервної освіти формується на основі нормативно-правових, організаційно-управлінських і концептуально-програмних державних рішень. Збагачується науковий, навчально-методичний, інформаційний та кадровий потенціал; структура та зміст діяльності приведені у відповідність до потреб розвитку освітньої практики академій неперервної освіти.

Система підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури Нової української школи враховує весь комплекс змін в освіті: інтенсифікацію навчально-виховного процесу, новий зміст і форми його організації, соціокультурну і ціннісну переорієнтацію освіти і тому потребує пошуку науково-обґрунтованих підходів до організації навчального процесу.

Нова українська школа визначає основні завдання підготовки спеціалістів з фізичної культури: формування освіченої, з творчими здібностями молоді, становлення її фізичного та психічного здоров'я, забезпечення пріоритетного розвитку людини відповідно до сучасних потреб суспільства. Формування національної системи фізичного виховання школярів вимагає нового змісту та пошуку ефективних форм, засобів і методів підготовки та підвищення кваліфікації вчителя фізичної культури та вчителя початкових класів, який викладає фізичну культуру.

Забезпечення здоров'язбереження у процесі навчання й виховання в новій українській школі вимагає розв'язання комплексу завдань, що торкаються як матеріального, кадрового забезпечення, так і організаційно-змістового наповнення й стосуються змін як змісту освіти, так форм і методів її здійснення.

Найважливішим аспектом реалізації завдань здоров'язбереження є використання інноваційних освітніх технологій, які базуються на гуманістичних принципах здоров'язбереження та спрямовані на формування духовних цінностей, життєвих пріоритетів, навичок, необхідних для розвитку, здоров'я, навчання, особистісної і професійної реалізації.

Актуальними проблемами сучасних академій неперервної освіти є створення відповідних педагогічних умов для професійного зростання вчителів-практиків з фізичного виховання, сприяння всебічному усвідомленню вчителем необхідності підтримувати фаховий професійний розвиток упродовж педагогічного становлення, допомога в розумінні важливості оволодіння новими знаннями, інноваційними підходами і технологіями. З цією метою, педагогів, які навчаються в системі неперервної педагогічної освіти, необхідно заохочувати до впровадження у практичну діяльність ефективних методів, сучасних інновацій і результатів наукових досліджень [1, с.66].

Роль автора в виконанні даної теми полягає у науковому обґрунтуванні нових підходів в системі неперервної педагогічної освіти вчителів фізичної культури в початковій школі.

Сучасний стан системи неперервної освіти характеризується існуванням різних освітніх парадигм. Одним із перспективних вважається інно-

ваційне навчання – це процес і результативність такої навчальної і освітньої діяльності, яка стимулює і вносить зміни у культуру і соціальне середовище.

Вибір інноваційних технологій навчання обумовлений наступними положеннями:надання кожному, хто навчається, спираючись на його досвід і здібності, інтереси і ціннісні орієнтації, суб'єктивний досвід, реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності;зміст, засоби та методи підібрані так, щоб учень міг проявити вибірковість до предметного матеріалу, його видів і форм;критеріальна база враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь та навичок, але і сформованість окремого інтелекту;розвиток індивідуальності учнів, створення умов для його саморозвитку, самовираження;створений на принципі варіативності, різних форм навчального процесу з урахуванням мети кожної дитини, педагогічної підтримки в пізнавальному процесі.

На відміну від традиційних методів навчання, які побудовані на парадигмі «підтримуючого навчання», тобто не принципи трансляції та відтворення учнем готових зразків навчальної діяльності, інноваційні технології мають перевагу у наступному:засвоєння знань, умінь, навичок з мети освіти перетворюються на засіб розвитку здібностей; на зміну «суб'єкт-об'єктній логіці дії на учня приходить логіка сприяння, співпраці, коли вчитель і учень не протистоять один одному, а виступають один за одного як партнери сумісного розвитку;стає суб'єктом свого власного розвитку, розглядається як самооцінка особи. Відповідно міняється і критерій цінності вчителя – він цінується не за те, що більше знає, а за те, що уміє організувати процес саморозвитку учня і себе самого;стереотипне відтворення учнями стандартного мінімуму наочних знань, умінь, навичок і готових істин міняється на проектування і організацію освітнього середовища, сприяючого розкриттю природних даних що вчаться, саморозвитку і пізнавальних, фізичних і духовних здібностей;змінюється ідеологія освіти. Мова йде про розвиток глобального мислення і формування громадянина здатного забезпечувати стійкий суспільний і економічний розвиток в масштабі своєї країни;все актуальнішею стає вимога екологічності освітніх технологій, тобто відповідності цілей, змісту, методів навчання і освітнього середовища власній природі людини і його розвитку як істоти, що утілює в собі біологічну і соціальну суть, останнє десятиліття багато хто починає говорити про духовну суть людини, а ми додаємо до цього ще і психічну суть;підсилює роль психологічного супроводу освітнього процесу, змінюючи таким чином традиційне співвідношення між дидактикою і психологією, виводячи навчально-виховний процес на психодидактичний рівень. Під психодидактикою і, відповідно, під психолого-дидактичною системою ми розуміємо пріоритетне використання психологічних закономірностей розвитку здібностей людини як початкову підставу для побудови освітніх технологій і систем.

Традиційні методи навчання, що базуються на методиці набуття знань на сьогоднішній день є неефективними в підготовці фахівців з фізичної культури. Тому нами було запропоновано підготувати вчителів фізичної культури Нової української школи за тренінговою методикою. Нами застосовувались методи, які спрямовані на стимуляцію взаємодії слухачів у групових формах занять таорієнтовані на власну активність слухачів під час динамічного навчального процесу.

Заняття проходили за чітко визначеною структурою тренінгу, яка представлена на рисунку 1.

Під час проведення занять за інтерактивною технологією ми використовували міні-лекції як тренінговий метод навчання, коли потрібно передати слухачам досить великий обсяг нової і не дуже простої інформації з теорії і методики фізичного виховання, без лекції обійтися важко.

Використовували дискусію як метод тренінгу який дозволив викласти матеріал на вищому рівні у нетрадиційній формі, отримати вихідну базу для самостійного дослідження спірних питань, збуджував інтерес до пошуку істини, формулював

Рисунок 1 – Структура тренінгу в процесі навчання за інноваційною технологією

у слухачів навички логічно несуперечливо аргументувати.

Метод інформаційного повідомлення використовувався на курсах перепідготовки вчителів фізичної культури початкових класів для того, щоб донести нову інформацію одночасно до великої кількості слухачів в умовах, коли слухачі не мають базових знань з певної теми. Тривалість таких інформаційних повідомлень складалася від 10 до 15 хвилин.

Метод мозкового штурму призначений для того, щоб вирішувати завдання, а точніше, генерувати рішення і вибирати найбільш підходящі.

В роботі А. Кєнєй, Т. Літвінової, Н. Карбовської [2, 87] визначено, що «Мозковий штурм» (англ. brainstorming) – один з найбільш популярних методів стимулювання творчої активності. Дозволяє знайти рішення складних проблем шляхом застосування спеціальних правил обговорення. Широко використовується на тренінгах для пошуку нетрадиційних рішень найрізноманітніших завдань.

Аналіз історій і ситуацій – інтерактивний метод роботи, який застосовується в тренінговій методиці. Нами було використано реальні ситуації, представлені групі для аналізу. Викладач також сам описував реальну історію, яка мала місце в житті. За допомогою цього методу можна проводити аналіз реальних ситуацій, визначати в них ключові проблемні питання, формулювати ідеї щодо можливого розв'язання таких ситуацій. Але слід пам'ятати, що застосування методу аналізу історій і ситуацій потребуватиме від викладача значних витрат часу на підготовку, тим більших, чим складніше аналізована ситуація.

Презентація (від англ. presentation) – один з засобів тренінгової методики це наочне подання інформації з використанням мультемидійних засобів. Презентація зазвичай містить в собі текст, ілюстрації до нього і витримана в єдиному графічному стилі [3, 36].

Для презентація нами були використані розширені можливості мультимедіа, щоб постійно підтримувати інтерес слухачів.

Презентація-виступ, супроводжувалась візуальними образами, спрямованими на те, щоб донести до аудиторії інформацію та /або переконати її вчинити певні дії, потрібні організатору презентації. Ефективна презентація, як правило, заздалегідь спланована, добре організована і призначена для певної аудиторії.

Метод рольова гра був запропонований нами для розігрування певних ситуацій, імітації реальних подій. Він успішно застосовувався при вивченні тем «Планування і проведення уроків з фізичної культури в початковій школі», «Безпеки на уроках фізичної культури».

Цей метод являє собою в комплексі рольову гру з різними, часто протилежними інтересами її учасників та необхідністю прийняття будь-якого рішення після закінчення або в ході гри. Рольові ігри допомогли формувати у слухачів: комунікативні здібності, толерантність, вміння працювати в малих групах, самостійність мислення.

Під час проведення тренінгу ми намагалися змінювати склад груп за складом і за кількістю. Зміна складу дала змогу всім попрацювати з різними людьми, ближче познайомитися, обмінятися досвідом, думками.

Один з основних методів навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури та вчителів початкових класів, які викладають фізичну культуру було обговорення, цей метод залучає слухачів тренінгу до активного обміну інформацією і досвідом. Під час обговорення максимально посилювалась взаємодія між слухачами тренінгу. Практично після виконання будь якого завдання відбувалося обговорення.

Після проведення обговорень вважаємо, що успішність застосування цього методу в більшості залежить від уміння викладача ставити запитання для досягнення певної мети. Те, як викладачі реагують на запитання та коментарі, є вирішальним у створенні конструктивної атмосфери.

При обговоренні ми намагалися ставити відкриті запитання, які як правило, починаються словами «що», «коли», «який», «чому», «як» тощо не підводять до простої відповіді «так» чи «ні». Відкрите запитання стимулює самостійне мислення та обговорення. Краще, коли запитання короткі та конкретно сформульовані.

Для роботи з вчителями фізичної культури та вчителями початкових класів, які викладають фізичну культуру, нами була запропонована робота в групах як форма організації навчально-пізнавальної діяльності, яка сприяла розвитку особистості слухача і збереженню його психофізичного здоров'я:

- у слухачів різко зріс інтерес до навчання (позитивна мотивація);
- слухачі ставилися до нового завдання як до особистісної цінності;
- слухачі працювали н аконструктивному і творчому рівнях, набували риси, характерні для творчої особистості: допитливість, захопленість, гнучкість думки, інтуїцію.

Робота в групах використовувалась практично для розкриття усіх тем навчально-тематичного плану.

У роботі з вчителями фізичної культури ми використовували рухливі ігри, які проводили з

метою зняття психологічного та фізичного навантаження слухачів під час навчання на тренінгах. Рухливі ігри сприяють розвитку комунікативних навичок (спілкуванню). Вони були доречними за змістом, формою діяльності і тривалості. Так, наприклад, перед вправами, вимагающими зосередженої уваги, не слід проводити дуже рухливі розминки.

На сьогодні інноваційні технології навчання визначені найбільш ефективними, тому впровадження даної методики навчання було поставлено до ряду пріоритетних завдань освіти області. Таким чином, підготовка вчителів, які б володіли даною методикою, і могли ефективно її використовувати на уроках фізичної культури, стала актуальною і першочерговим завданням у системі підготовки педагогів з фізичної культури до роботи в Новій українській школі.

Розуміючи необхідність якісної підготовки вчителів фізичної культури та вчителів початкових класів, які викладають фізичну культуру в Новій українській школі, які б використовували інтерактивні методи навчання, ми починаючи з 2018 року почали інтенсивну перепідготовку на курсах підвищення кваліфікації з фізичної культури.

Визначено, що застосування інноваційних технологій в системі неперервної освіти вчителів фізичної культури Нової української школи буде ефективним за таких умов: забезпечення удосконалення навчального процесу; розвиток компетентності викладачів. Поглиблене ознайомлення слухачів з різноманітними інноваційними технологіями та вмінь використовувати інноваційні технології на практиці, формування певних психологічних і моральних якостей, необхідних для ведення уроків з використанням різних видів тренінгу; створення інноваційного навчального середовища, спрямованого на забезпечення самореалізації слухачів та застосуванні у навчальному процесі інтерактивних технологій навчання.

Список використаних джерел

1. Гушлевська І.В. Зміна професійних функцій і ролі вчителя: вчитель як носій суспільних змін / Гушлевська І.В.// Вісник післядипломної освіти : збірник наукових праць / за ред. В.В.Олійник. – К. : Міленіум, 2006. – Вип.3. – С. 65-72.
2. Кенней А.М. Посібник для тренерів з проведення просвітницьких занять із населенням щодо питань репродуктивного здоров'я і планування сім'ї / Кенней А.М., Літвінова Т., Карбовська Н., Голоцван О. – Корпорація інститут досліджень та тренінгів JSI, 2008. – 137 с.
3. Маккена П. Первые среди равных: как руко водить профессионалами / Маккена П., Майстер Д. – М.: Издательство АСТ, «Ермак», 2004. – 71с.

References

1. Gushlevska I.V.*(2006).Change of professional functions and the role of a teacher: a teacheras a carrier o fsocial change / Gushlevska I.V /// Journal of post graduate education: a collection o fscientific works : Millennium. – Issue 3. – P. 65-72.* [inUkrainian].
2. Kenny A.M. (*2008) A manualf or trainer soncommunity-based education on reproductive heal thand familyplanning / Kenny AM, Litvinova T., Karbovskaya N., Golotsvan O. – InstituteforResearchand Training JSI Corporation. – 137 with.* [inUkrainian].
3. Maccena P. (*2004) Firstamongequal: how to lead professionals / Maccena P., Master D. – M .: Publishing AST, "Ermak". – 71s.* [inRussian].

Савченко В. А. Применение инновационных технологий в системе непрерывного образования учителей физической культуры новой украинской школы

В статье доказана необходимость применения инновационных технологий в системе непрерывного образования учителей физической культуры новой украинской школы и экспериментально проверена эффективность внедрения инновационных методов преподавания на курсах повышения квалификации учителей физической культуры и учителей начальных классов, преподающих физическую культуру. В данной публикации раскрываются особенности использования инновационных технологий преподавания физической культуры в начальныхклассах. Доказано эффективные формы, средства и методы подготовки и повышения квалификации учителей физической культуры Новой украинской школы.

Ключевые слова: инновационные и тренинговые технологии, физическая культура, новая украинская школа.

Savchenko V. A. Application of innovative technologies in the system of continuing education of teachers of physical culture of the new Ukrainian school

The article demonstrates the necessity of using innovative technologies in the system of continuous education of physical education teachers of the new Ukrainian school and experimentally verifies the effectiveness of introducing innovative methods of teaching at the courses of professional development of physical education teachers and primary school teachers who teach physical education. This publication reveals the peculiarities of the use of innovative technologies of teaching physical culture in elementary classes. The effective forms, means and methods of preparation and improvement of qualification of teachers of physical culture of the New Ukrainian school have been proved.

The system of professional development of teachers of physical culture of the New Ukrainian school takes into account the whole complex of changes in education: the intensification of the educational process, the new content and forms of its organization, socio-cultural and value reorientation of education, and therefore needs to find scientifically grounded approaches to the organization of the educational process. The most important aspect of the implementation of healthcare conservation goals is the use of innovative educational technologies based on humanistic principles of health preservation and aimed at the formation of spiritual values, life priorities, skills necessary for development, health, education, personal and professional implementation. Traditional learning methods based on the method of acquiring knowledge to date are ineffective in the training of specialists in physical culture. Therefore, we were invited to prepare the teachers of physical culture of the New Ukrainian school for the training method. We used methods aimed at stimulating the interaction of listeners in group form classes and focused on the students' own activity during a dynamic learning process. The goals of each child, pedagogical support in the cognitive process. The classes took place in a clearly defined structure of the training. During classes on interactive technology, we used mini-lectures, discussions, informational announcements, brainstorming, analysis of stories and situations, prezantations, role-playing games. At present, innovative teaching technologies are identified as the most effective ones, therefore the introduction of this teaching methodology has been addressed to a number of priority areas of education in the oblast.

Key words: innovative and training technologies, physical culture, a new Ukrainian school.

УДК 373.2.016:81-028.31

Олександр САВЧИН

викладач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти ДВНЗ
«Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав – Хмельницький Київської області, Україна
e-mail: sam111@ukr.net

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ УМІНЬ БУДУВАТИ РОЗПОВІДІ РІЗНОГО ТИПУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Нестача дієвих педагогічних технологій щодо формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати розповіді всебічної типізації значно знижує ефективну підготовку дошкільнят до школи. На основі аналізу літератури з даної проблематики, виходячи з основної дефініції «будування розповіді», сформульовано підрядний термін теми дослідження проблематики:«створення розповідей різного типу». Розкрито та обґрунтовано педагогічні умови формування стійких умінь у дітей старшої вікової групи створювати та доцільного застосувати розповіді різної типізації. Визначено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості у старших дошкільнят умінь будувати різного типу розповіді. Виокремлено етапи формування стійких умінь будувати різного типу розповіді у дітей старшого дошкільного віку. Окреслені перспективи подальших наукових досліджень.

Ключові поняття: навчально-мовленнєва діяльність, педагогічні умови формування мовлення дітей, формування мовленнєвих умінь, розповіді, типи розповідей, часова послідовність, композиція, логічність висловлювання, розповідь – інструкція, розповідь – презентація.

Оволодіння рідною мовою є одним із найважливіших надбань дитини в дошкільному віці – найбільш сензитивному для засвоєння мови. Якщо дитина не досягне певного рівня мовленнєвого розвитку до п'яти – шести років, то цей шлях, як правило, не може бути успішним на більш пізніх вікових етапах. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначає важливим завданням сучасного дошкільного закладу формування мовленнєвої компетенції дітей, орієнтує на активну позицію дитини в процесі опанування мови [1].

Проблема формування умінь у старших дошкільників створювати та використовувати розповіді всебічної типізації досліджувалась класиками наукової думки й сучасними науковцями в різних аспектах: психологічному (Т. Ахутіна, Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Леушина, О. Лурія, Г. Люблінська, Т. Піроженко, С. Рубінштейн, І. Синиця, Ф. Сохін, та ін.); психолінгвістичному (І. Зимняя, Л. Калмикова, О. Леонтьєв, О. Шахнарович та ін.); лінгвістичному (Г. Доброва, О. Лаврентьєва, Н. Лепська, І. Овчиннікова, С. Цейтлін, Н. Юр'єва та ін.); педагогічному (Р. Боша, Л. Ворошніна, В. Захарченко, А. Зрожевська, З. Істоміна, Є. Короткова, О. Лещенко, Н. Малиновська, Н. Орланова, Є. Тихеєва, О. Ушакова, О. Фоміна, Л. Шадріна, В. Яшина

та ін.); лінгводидактичному (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Т. Донченко, Л. Калмикова, Т. Ладиженська, К. Крутій, В. Мельничайко, Л. Паламар та ін.).

Мета статті – проаналізувати проблему формування умінь у дітей старшого дошкільного віку будувати розповіді всебічної типізації, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної та спеціальної літератури, розкрити та обґрунтувати педагогічні умови формування стійких умінь створення та доцільного застосування розповідей різного типу у дітей старшого дошкільного віку.

Розвиток мовлення, тобто формування мовленнєвих умінь розповідання, базується на теорії мовленнєвої діяльності (Л. С. Виготський), на теорії поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін), на даних психолінгвістики про співвідношення системи мови і мовної спроможності людини (О. О. Леонтьєв), на теорії формування мовної особистості (Ю. М. Караулов). Щоб ефективно розвивати мовленнєву діяльність дошкільника, педагог повинен знати психологічні закономірності її сприйняття, розуміння, відтворення та виробництва, тобто мати елементарне уявлення про механізми мовлення (М. І. Жинкін), про структуру мовленнєвої діяльності: мотивацію, мовленнєву інтенцію, орієнтування в умовах спілкування, про внутрішнє та зовнішнє мовлення, про короткочасну та довгочасну пам'ять, про асоціативну природу людської пам'яті, про випереджувальний синтез (прогнозування в процесі породження мовлення) й пов'язане з ним чуття мови, про свідоме та підсвідоме в засвоєнні мови, про роль логічного й емоційного чинників у засвоєнні мови.

Засвоєння дитиною рідного мовлення проходить у послідовній закономірності та характеризується рисами, загальними для усіх дітей. Л. С. Виготський стверджував, що «дитина сприймає навколишній світ не тільки через зір і слух, але й через своє власне мовлення, так як веде внутрішній монолог і зовнішній діалог».

За твердженням О. О. Леонтьєва, механізм мовленнєвої здатності формується на основі вроджених психофізіологічних особливостей людини та під впливом мовленнєвого спілкування. Лінгвістична здатність (здібність) — це сукупність мовленнєвих навичок та умінь, що сформувалися на основі повноцінних передумов їх розвитку [7, 124].

Мова є загальною основою навчання та виховання дітей у ЗДО (закладах дошкільної освіти). Оволодіння рідною мовою як засобом пізнання та способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства. Адже психофізіологами доведено, що саме дошкільний вік є найбільш сприятливим для оволодіння рідною мовою. До шостого року життя дитина вже повинна впевнено засвоїти звукову систему рідної мови й усвідомлювати звуковий склад слова (Д. Ельконін), грамотно оперувати відмінковими закінченнями та основними граматичними формами (О. Гвоздєв) та вже до шісти років повинна оволодіти монологічним мовленням (С. Рубінштейн). Якщо ж дитина з якихось причин буде ізольована від повноцінного мовленнєвого спілкування в дошкільні роки, це негативно позначиться на її подальшому як розумовому розвитку взагалі, так і на мовленнєвому зокрема.

У лінгвістичних словниках «***усне мовлення***» визначається як: «форма мовлення, тип мовленнєвої діяльності, при якому мовленнєва інформація передається за допомогою звуків»; «ситуативне мовлення, що створюється у процесі спілкування, розраховане на слухове сприйняття та залежить від реакції слухачів…; передбачає безпосередньо присутність адреса мовлення, що дає можливість мовцеві змінювати своє мовлення залежно від реакції слухача… підготовлене (сплановане) та спонтанне; звучне, вимовне, форма існування мови, протиставлена писемній мові»; «мова, втілена у звуках, сприймана на слух, одна з двох (писемна) форм реального існування мови як засобу комунікації»; «мовлення, якому характерне прагнення до самостійності, предикативності (дієслівності) відрізків мовлення, менших, ніж речення»; «мовлення, яке характеризується більш вільним відношенням до літературної норми» [8, 83].

Велике теоретичне значення для розкриття теми дослідження має розуміння явища «усне мовлення», оскільки формування умінь продукувати мовлення у дітей в ЗДО здійснюється тільки в межах усного мовлення. Саме тому з багатьох тлумачень цього феномену ми вибираємо визначення усного мовлення, яке співмірне з поняттями «мовленнєві уміння» та «формування умінь будувати розповіді». Це – визначення, що підкреслює цілеспрямованість і підготовленність мовленнєвого процесу.

Усне мовлення, за А. Х. Баранником, – це «вербальне (словесне) узагальнення за допомогою мовних засобів, що сприймаються на слух. У процесах народження усного мовлення виокремлюються ланки орієнтування, одночасного планування (програмування), мовленнєвої реалізації та контролю» [2, 174].

Зауважимо, що усне мовлення має низку особливостей, зумовлених саме усною формою її існування. Вплив форми існування мови настільки великий, що ці особливості виявляють себе

незалежно від ступеня присутності в мовленні мовленнєвих чи книжних елементів. Адже для мовця усне мовлення може бути як підготовленим, так і непідготовленим (розмовне мовлення). Якщо воно підготовлено, то мовець свідомо чи не свідомо повинен будувати своє мовлення, розраховуючи на його успішне сприймання.

Вчені (Н. Д. Андрєєв, О. А. Земська, Т. О. Ладиженська), вважають, що головною ознакою усного мовлення є те, що «тексти, які породжуються, – створюються безпосередньо в процесі говоріння». Відтак, мовлення звукове, що сприймається на слух і створюється в процесі словесної імпровізації.

За словами Т. О. Ладиженської, у процесі усного мовлення «використання мовних засобів і їх обміркований відбір взаємопов'язані». Для усного мовлення, як для мовлення, що склалось у момент говоріння, характерні дві особливості: надмірність і лаконізм усного мовлення, уривчастість усного мовлення.

Термін «розмовне мовлення», на відміну від терміна «усне мовлення», й дотепер не має однозначного трактування. Розмовне мовлення – це мовлення в межах розмовно-побутового стилю, який має усну та писемну, діалогічну й монологічну форми вияву.

Український мовознавець І. Білодід зазначав із цього приводу, що «поняття «усна мова» й «розмовна мова» не є тотожними; усна мова – поняття широке, воно являє собою цілий комплекс, до якого входить розмовна мова як одно з найважливіших її відгалужень, характерне своєю багатоманітністю та експресивністю».

Провідну роль у процесі мовленнєвого розвитку дошкільника відіграє розвиток зв'язного мовлення, зокрема монологічного мовлення у формі розповіді.

Для правильного розуміння досліджуваних феноменів «розповідь» і «розповідання», «формування умінь будувати розповіді» та інших суміжних з ним педагогічних понять, необхідне звернення до поняття «мовленнєва здатність». Її визначають, як психічну так і психофізіологічну функції дитини, що закладені біологічно та генетично. Проте ця здатність формується й розвивається соціально на основі особливої анатомофізіологічної та нейрофізіологічної організації людини; функція, яка забезпечує можливість людській психіці відображати й узагальнювати зовнішні мовленнєві явища, переводячи їх в особливі *внутрішні мовленнєві коди***.** Ці коди вміщують не тільки відображену систему мови з усіма її елементами та рівнями, а й ті фактори-маркери, які мають психофізіологічну, когнітивну, психодинамічну, емоційну сутність і які приводять цю систему в дію, змушуючи працювати, роблять її життєвою й активною. Ця здатність корелює саме з мовленнєвими навичками, які формуються на неусвідомленому, мимовільному й ненавмисному рівні, стверджує Л. О. Калмикова. Вона стверджує, що проблема мовлення дошкільників розглядається в структурі психології навчання без достатнього урахування психолінгвістичних факторів. У зв'язку з цим предметом формування стають не спонтанні процеси мовленнєвого розвитку та спонтанна рефлексія дитини над мовленням, що об'єктивно виникає в ході цього, а лише навчальна діяльність дитини, підкреслює [5, 278].

Мовленнєва особистість розвивається ефективно лише тоді, коли вона включена у повноцінну мовленнєву діяльність, в якій дорослий відіграє головну, провідну роль. Завдання дорослого – усіляко сприяти мовленнєвому розвитку дитини, активізувати та стимулювати його, обираючи для цього доступні та найбільш ефективні шляхи. Бо саме формування активного мовлення дитини починається з мовленнєвого наслідування і є ефективним лише за умов емоційного підйому.

Мовлення дітей, за твердженням Л. О. Калмикової, у період дитинства – виняткове явище. Багато дослідників мовленнєвої діяльності замислювались над тим, як дитина протягом шести років оволодіває складною системою рідної мови, які неусвідомлені дії дають їй змогу безпомилково дотримуватися закономірностей словотворення, формотворення, синтаксису та навіть стилістики; які мовленнєво-інтелектуальні механізми допомагають дитині за стислий період практично оволодівати рідною мовою й монологічним мовленням на рівні, достатньому для повноцінного спілкування й орієнтування в навколишньому світі [6, 57].

Мовленнєва діяльність реалізується в таких видах, як говоріння, слухання, читання, письмо. Ці види мовленнєвої діяльності виступають як основні види взаємодії людей в процесі вербального спілкування.

У дошкільному віці діти опановують лише два види мовленнєвої діяльності: слухання та говоріння. Слухання, тобто аудіювання, – це сприймання мовлення на слух і його розуміння. Результатом цього є розуміння або нерозуміння тексту. Говоріння – це продуктивний вид активної мовленнєвої реалізації, активний процес здійснення спілкування, зовнішнє вираження способу формування та формулювання думки засобами мови [1; 3, 389].

Важливу роль в говорінні відіграє *мовленнєва комунікація*, основною одиницею якої є розгорнуті висловлювання, а мовленнєвою формою вираження яких є текст. Тексту притаманні дві основні властивості – зв'язність і цілісність.

Зв'язність – категорія лінгвістики тексту (мовлення), розгорнуте мовленнєве висловлювання, яке являє собою закінчену послідовність окремих висловлювань (речень), пов'язаних одне з іншим за змістом і граматично, в межах загального задуму розповідаючого.

Цілісність, на противагу зв'язності, – це характеристика тексту як смислової єдності та позначається на всьому тексті (або на окремих його фрагментах, відносно закінчених в змістовному відношенні). Вона має психолінгвістичну природу. Суть феномена цілісності – в ієрархічній організації планів (програм) мовленнєвих висловлювань, що використовується реципієнтом при сприйнятті даного тексту. Зовнішні (мовні та мовленнєві) ознаки цілісності виступають для реципієнта як сигнали, що дозволяють йому, не чекаючи повного сприйняття тексту (а іноді і з самого початку процесу сприйняття), прогнозувати його можливі межі, обсяг і, що найголовніше, його змістовну структуру та використовувати всі ці дані для полегшення адекватного сприйняття. На відміну від зв'язності, цілісність тексту може бути більшою або меншою [7, 201].

До ознак цілісності тексту належать: а) ознаки, задані комунікативною інтенцією мовця й реалізовані на тексті як смисловій єдності (комунікативні), наприклад, «модальність – диктальність» у діалозі; б) ознаки, що характеризують цілісний текст через повторюваність, але не співвідносяться з його смисловою структурою, наприклад, стилістичні ознаки; в) сигнали межі цілісного тексту тощо [6, 57].

Основними ознаками тексту, на думку Т. О. Ладиженської, є наявність заголовка, завершеність, тематична єдність, інформативність. Дослідницею з'ясовано, що діти нерідко відхиляються від запропонованої теми. Це пояснюється їхнім невмінням попередньо планувати висловлювання (Н. А. Краєвська, О. В. Крилова, Є. С. Кубрякова, В. К. Радзіховська, Н. М. Родіна, Н. А. Саєнкова, Г. В. Синєкопова, Є. Ф. Тарасов, Н. В. Уфімцева). Проте, зауважують дослідники дитячих текстів, у навчанні діти здатні обмежуватися у своїх висловлюваннях однією темою [6, 60].

Щодо інформативності тексту, то слід зазначити, що діти часто пропускають важливу для сприйняття слухачем інформацію при складанні вихідного тексту, нерідко дитяча мова буває невиправдано ситуативною, а відтак – стає повністю або частково незрозумілою. Для визначення рівня ситуативності мовлення дітей підраховується кількість зображувальних жестів, кількість вказівних часток та прислівників [6, 61].

Науковцями доведена теза про те, що діти можуть обирати різні стратегії оволодіння мовою, йти дещо відмінними шляхами (інтенсивно, екстенсивно): немає й бути не може єдиної стратегії розвитку мовленнєвого механізму для всіх дітей. Одночасно висловлюються припущення, що в процесі становлення мовленнєвих навичок діти можуть змінювати такі стратегії [6, 80].

Належна увага надається тлумаченню такого суттєвого поняття, як «мовна компетенція», оскільки воно допомагає глибше усвідомити, схарактеризувати механізм оволодіння дитиною мовленням.

Сучасна педагогічна наука розглядає мовленнєву діяльність дітей, компетентність (здібність) у мові й застосування мови (мовну активність) як взаємозалежні явища мовлення. Компетентність у мові є результатом розвитку її практичного застосування в мовленнєвій діяльності; лише в результаті активного відображення дійсності й активного спілкування в дитини виникає розуміння мови та здатність висловлювати в індивідуальному мовленні власні наміри, бажання, прагнення, устремління [1; 6, 88].

Центральним завданням у дошкільному дитинстві є розвиток зв'язного мовлення, під час якого реалізується головна функція мовлення – комунікативна. Адже дитина для власного особистісного розвитку та успішної соціалізації мусить спілкуватися з тим, хто поруч, тобто стати зрозумілою, переконливою, а також навчитися пізнавати світ за допомогою мови й мовлення, розвинути свідоме, у міру своїх можливостей, ставлення до мовної дійсності.

Якість зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку всіх сторін мовлення (фонетичного, лексичного, граматичного), у ньому виявляються всі досягнення дошкільника в опануванні рідного мовлення, отже, не менш значущим є структурний напрям, пов'язаний із розвитком фонетичного, лексичного та граматичного мовлення.

Розвиток зв'язного мовлення передбачає формування діалогічного та монологічного мовлення.

Розвиток розповідання, як основи зв'язного монологічного мовлення передбачає: навчання дітей переказу текстів; оволодіння різними типами розповіді (опис, повідомлення, міркування) на основі елементарних уявлень про структуру, функціональне призначення тексту, засоби образності; формування якостей самостійного зв'язного висловлювання: цільності, змістовності, логічної послідовності, образності, креативності.

Важливим якісним новоутворенням дітей старшого дошкільного віку є поява планувальної та регулювальної функцій мовлення. Дитина складає розповіді за планом, може планувати свою майбутню мовленнєву діяльність. У цьому

віці дитина вже повинна вміти складати розповіді з власного досвіду, про іграшки, творчі розповіді на запропоновану тему, за картинкою, розповіді-етюди, мініатюри тощо. Передає зміст переглянутих мультфільмів, фільмів, вистав, почутих казок і оповідань [4, 85].

Аналіз рівня мовленнєвих умінь дітей старшого дошкільного віку будувати різні за типами розповіді рідною мовою виявляє брак виразності, логічної довершеності, порушення часової послідовності, відсутність зв'язності її цілісності, дефіцит мовних засобів. Несформованість цих умінь у дитини ускладнює перебіг комунікативно-доцільних мовленнєвих процесів збіднює спілкування з однолітками та дорослими, уповільнює когнітивний і комунікативний розвиток, не забезпечуючи, від так, необхідний рівень інтелектуальної готовності дитини до школи.

Натомість результати теоретичного аналізу означеної проблеми засвідчили, що питання навчання старших дошкільників розповідей різних за типізацією, попри всю різноманітність пропонованих педагогічних підходів, залишається до цього часу системно не вивченим. Існуючі дослідження зорієнтовані переважно на вивчення розвитку одного з цих типів розповідей, що не забезпечує формування у дітей умінь розповідання, необхідних для доцільної мовної компетенції дошкільника використовуючи всі типи розповідей щодо комунікації та розвитку.

Як стверджує Л. Калмикова: «Навчально-мовленнєва діяльність – це цілеспрямований процес оволодіння дітьми навичками й уміннями використання мови під впливом спеціально організованого мовленнєвого середовища з високим розвивальним потенціалом та інших педагогічних заходів задля засвоєння соціально – культурного досвіду, норм рідної мови, довільного й усвідомленого опанування процесуальності мовлення, встановлення доцільної вербальної комунікації».

Структурними компонентами, покликаними сприяти ефективному формуванню умінь будувати розповіді типи розповідей у дітей старшого дошкільного віку визначено когнітивний, мотиваційний, операційний.

Відповідно до сутності поняття «розповідь» визначено критерії та показники сформованості умінь продукувати різнотипові розповіді старшими дошкільнятами: когнітивний (сформованість знань про особливості використання розповідей всіє типової гами у повсякденному житті маленької особистості при комунікуванні з різновіковим соціумом); мотиваційно-ціннісний (вмотивованість до оволодіння стійкими уміннями майстерно продукувати розповіді різноманітної типізації, усвідомлення особистісного сенсу та значущості, таких типів розповідей, як розповідь – презентація та розповідь – інструкція для налагодження професійної діяльності (налагодження комунікації з представниками будь-яких верств населення; прагнення професійного самовдосконалення, як запоруки самореалізації, як кар'єрно-професійної, так і життєво-особистісної); технологічно-результативний (наявність операційних умінь; володіння навичками аналізувати інформацію, виокремлювати головне та синтезувати (пропонувати) варіанти рішень, за допомогою доцільних типів розповідей (включаючи розповіді-презентації та розповіді-інструкції, як ефективний інструмент переконання).

Високий рівень мовлення старшого дошкільника передбачає володіння літературними нормами та правилами рідної мови, вільне володіння лексикою та граматикою при висловлюванні власних думок і побудови різного типу висловлювань / розповідей.

Досвід накопиченої педагогічної роботи з дітьми старшого дошкільного віку по формуванню умінь створювати ними розповіді різного типу вимагає створення таких додаткових самостійних типів розповіді як розповідь-інструкція (виклад інформації у дії, часі та просторі, яка містить перелік конкретних правил, дотримання яких гарантує успіх) та розповідь-презентація (виклад інформації про переваги живої/неживої природи, предметів та явищ у побутово-соціальному середовищі).

Передує формуванню у старшачків умінь будувати всі типи розповідей виховання звукової культури мовлення, словникової роботи, формування граматичної будови мовлення, її зв'язності, при побудові розгорнутого висловлювання як основи будь-якої розповіді.

У кожного з перерахованих завдань є певне коло проблем, які слід вирішувати паралельно та своєчасно [9, 7].

Повноцінне оволодіння маленькими особистостями стійкими уміннями щодо побудови різнотипових розповідей сприятимуть повноцінному розвитку рідної мови, а саме мовленнєвих і комунікативних здатностей дітей, які, в свою чергу слід розглядати, як стрижень повноцінного формування старших дошкільників, що надає чималі можливості для вирішення завдань розумового, естетичного та морального виховання підростаючого покоління.

Формування мовлення дітей старшого дошкільного віку складається із структурних компонентів, до яких належать: *мовленнєва компетенція*, як одна з ключових базисних характеристик особистості; *мовленнєвий розвиток*, тобто формування певних мовленнєвих умінь та навичок, що забезпечують функціонування мовлення; *навчання мови*, пов'язане з певним обсягом елементарних знань про мову та мовлення, що формуються на

основі розвитку мовного чуття й водночас зумовлюють цей розвиток; *мовленнєве виховання*, метою якого є виховання мовленнєвої культури особистості.

Важливе значення для розвитку мисленнєвих і мовленнєвих умінь дитини має навчання їх розповіданню всебічної типізації, як інструменту зв'язного, послідовного, логічного викладу певних подій, що розгортаються в часі, дошкільники оволодівають здатністю використовувати свій життєвий досвід і виражати власні спостереження у монологічному висловлюванні.

Оволодіння дошкільнятами стійкими уміннями розповідання – це довготривалий процес, що вимагає від вихователя вмілого педагогічного керівництва ним.

Метою сучасної педагогіки на етапі дошкільного дитинства є виховання мовної особистості, тобто формування особистості, яка адекватно, доречно, вільно та творчо застосовує мову в різних ситуаціях буття задля реалізації власних мовленнєвих завдань, комунікування, самореалізації.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція)/журнал «Вихователь-методист дошкільного закладу». – К., 2012. – С. 6-9.
2. *Баранник Д.Х.* Усне монологічне мовлення: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. філолог. наук / Д.Х. Баранник. – К., 1969; С. 305.
3. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: хрестоматія : навчальний посібник для студ. пед. вузів. / упоряд. А. М. Богуш. – К. : СЛОВО, 2005. – 720 с.
4. Богуш А.М. Перші кроки грамоти: перед шкільний вік : навч. посіб./ Богуш А.М., Маліновська Н.В. – вид. 3-те. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2016.-424с.
5. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: Монографія – К.: Фенікс, 2008. – 497 с.
6. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти: навч. посіб. для студ. ВНЗ / Л.Калмикова – К., 2003. – 300 с.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики : учебник / А.А.Леонтьев. – 3-е издание. – Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 287 с.
8. *Розенталь Д.Э.* Словарь – справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М., 1986. С. 513.
9. Ушакова О.С. Развитие речи детей 5-7 лет / 2-е изд., перераб. и дополн. – М: ТЦ Сфера, 2012. – 272 с.

References

1. *The basic component of preschool education* (new edition) / magazine "Educator-methodist of preschool institution". – K., 2012. – P. 6-9.
2. Barannik D.K. *Oral monologue*: diss. for obtaining sciences. Degree Dr. philologist. Sciences / D.H. The bartender – K., 1969; P. 305.
3. Bogush A.M. *Preschool lingvodidactics*: a textbook: a tutorial for a student. ped high schools / order A. M. Bogush. – K.: WORD, 2005 – 720 p.
4. Bogush A.M. *First steps of the letter: before the school age*: teach. manual / Bogush AM, Malinovskaya N.V. – kind. 3rd – K.: Publishing House "Word", 2016-442s.
5. Kalmykova L.O. *Psychology of the formation of speech activity in preschool children*: Monograph – K.: Phoenix, 2008. – 497 p.
6. Kalmykova L.O. *Formation of speech skills in children: psychological and linguistic aspects*: teaching. manual for studio University / L.Kalmykova – K., 2003. – 300 p.
7. Leontiev A.A. *Fundamentals of Psycholinguistics*: A Textbook / AA Leontiev. – 3rd edition. – Moscow: Meaning; St. Petersburg: Lan, 2003. – 287 pp.
8. Rosenthal D.E. *Dictionary – reference book of linguistic terms* / D.E. Rosenthal, MA Telenkova – M., 1986. S. 513.
9. Ushakova O.S. *Development of speech of children 5-7 years* / 2nd ed., Pererab. and supplement – M: SC Sphere, 2012. – 272 p.

Савчин А. М. Современные педагогические подходы по формированию умений создавать рассказы разного типа у детей старшего дошкольного возраста

Нехватка действенных педагогических технологий с целью формирования у детей старшего дошкольного возраста умений создавать рассказы всесторонней типизации, что значительно снижает эффективную подготовку дошкольников к школе. На основе анализа литературы по данной проблематике, исходя из основной дефиниции «построение рассказа», сформулировано подрядный термин темы исследования проблематики: «создание рассказов разного типа». Раскрыто и обосновано педагогические условия формирования стойких умений создания и целесообразного применения рассказов разного типа у детей старшего дошкольного возраста. Выявлены компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности умений создавать разного типа рассказы у детей старшего дошкольного возраста. Вычленены этапы формирования стойких умений создавать разного типа рассказы у детей старшего дошкольного возраста. Выделены перспективы дальнейших научных исследований.

Ключевые понятия: учебно – речевая деятельность, педагогические условия формирования речи детей, формирование речевых умений, рассказы, типы рассказов, временная последовательность, композиция, логичность высказывания, рассказ – инструкция, рассказ – презентация.

Savchin A. M. Modern pedagogical approaches on forming of abilities to create the stories of different type for the children of senior preschool age

In the article is shown the analysis of the problem of abilities formation to build a different type of stories in children of the senior preschool age. On the basis of the theoretical analysis of psycho-pedagogical and special literature, based on the main definition of "building a story", a subordinate term is formulated in relation to the topic of the study: "building stories of different types". The pedagogical conditions of formation the stable skills for creation and expedient use of stories of different types in children of the senior preschool age are revealed and substantiated. The components, criteria, indicators and levels of abilities formation to build stories of different types in children of the senior preschool age are determined. The stages of formation the persistent skills to build stories of different types in children of the senior preschool age are singled out. Prospects for further scientific research are outlined.

Key words: educational-speaking activity, pedagogical conditions for the formation of children's speech, formation of speech skills, stories, types of stories, timeliness, composition, logic of the statement, educational methodical technology of formation the speech skills of the senior preschoolers to produce stories of various types, narration – instruction, story – presentation.

УДК 378.147

Ірина СЕРЕДА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

e-mail: sereda_iv71@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті здійснено аналіз проблеми застосування педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі. Визначено суть та завдання корекційно-виховного процесу. Розкрито особливості застосування педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі залежно від виду навчання. Визначено критерії ефективності корекційної спрямованості навчання і виховання.

Ключові слова: педагогічні технології, корекційно-педагогічні технології, корекція, корекційно-виховний процес, технології корекційно-виховного процесу.

Одним із важливих напрямів втчизняної освітньої політики є забезпечення умов для якісної освіти і гармонійного розвитку, максимальної соціалізації та інтеграції дітей з психофізичними порушеннями. Тому суттєвого оновлення потребує система спеціальної освіти, її зміст і форми, забезпечення психолого-педагогічного супроводу навчального процесу, нових комплексних програм розвитку особистості дитини, впровадження інноваційних педагогічних підходів і технологій. У цьому напрямі вже зроблено певні кроки: прийнято ряд державних документів: «Концепція спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки і перспективу» (1996), «Концепція реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями» (1998), «Концепція державного стандарту спеціальної освіти» (1999), «Проект державного стандарту спеціальної освіти» (2004), Концепція розвитку інклюзивного навчання (2010).

Методологічні основи забезпечення якісної спеціальної освіти та підвищення ефективності корекційно-виховного процесу є предметом дослідження багатьох вітчизняних учених, серед яких: В. І. Бондар, Л. С. Виготський, С. Д. Забрамна, І. Г. Єременко, С. Ю. Конопляста, О. Б. Нагорна, Н. М. Назарова, М. С. Певзнер, Б. П. Пузанов, Л. М. Руденко, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет, Л. М. Шипіцина, Д. І. Шульженко та ін. Проте недостатньо дослідженими у психолого-педагогічному аспекті поки що залишається технологіна складова у корекційно-виховному процесі. Метою статті є розкриття особливостей застосування педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі.

Дитина з обмеженими можливостями, як і всі діти, у своєму розвитку спрямована на освоєння соціального досвіду, соціалізацію, включення в життя суспільства. Однак шлях, який вона повинна пройти для цього, значно відрізняється від

загальноприйнятого: фізичні та психічні вади міняють, обтяжують процес розвитку. Тому освітньо-виховна робота з такими дітьми підпорядковується, у першу чергу, розв'язанню корекційних завдань.

Корекція (з латинської – виправлення) – це система психолого-педагогічних заходів, спрямованих на виправлення або послаблення недоліків психофізичного розвитку дітей. Під корекцією розуміється як виправлення окремих дефектів, так і цілісний вплив на особистість аномального дитини. У контексті корекційної (спеціальної) педагогіки цей підхід знаходить відображення у таких взаємопов'язаних аспектах, як корекційно-педагогічна діяльність, корекційно-педагогічний процес, корекційна робота, корекційно-виховна робота.

Корекційно-виховним завданням підпорядковані всі форми класної та позакласної роботи в процесі формування загальноосвітніх і трудових навичок. Спочатку здійснюється засвоєння дітьми знань про навколишню дійсність, формування у них навичок самообслуговування. Потім вони отримують загальноосвітні знання і професійні вміння. Важливого значення набуває корекція порушень в емоційній сфері та усунення особистісних недоліків. У ряді випадків можуть застосовуватись також лікувально-корекційні заходи (ЛФК, масаж, ФТО, прийом медикаментозних препаратів). Окрім урахування вищезазначених підходів, ефективність корекційно-виховного процесу зумовлюється також його технологічною складовою, тобто тим, наскільки доцільно застосовується педагогом система методів та технологій виховного процесу.

У сучасній науковій літературі поняття «технологія» поки що не набуло єдиного визначення. Його використовують в різних значеннях: як синонім понять «методика» та «форма організації навчання», як сукупність усіх використаних у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм, як сукупність і послідовність методів і процесів, які дозволяють одержати запланований результат [1, 78]. Аналіз сучасних досліджень дає можливість дати узагальнене визначення поняття ***педагогічна технологія:*** це науково обґрунтована системна модель діяльності педагога, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язання певної навчально-виховної проблеми [4, 152].

Технології корекційної освіти (корекційно-педагогічні технології) ми розуміємо як сукупність тих спеціальних методів, прийомів і засобів, які використовуються фахівцями-дефектологами (логопедами, реабілітологами та ін.) для розв'язання різнопланових корекційно-розвивальних завдань навчально-виховного процесу [4]. З методичної точки зору у практичному застосуванні технологію слід розглядати як послідовну діяльність педагога, спрямовану на вирішення педагогічних або корекційних завдань, реалізацію на практиці певної моделі корекційного навчально-виховного процесу. Отже, корекційно-педагогічну технологію можна визначити, як наукове проектування та чітке відтворення корекційно-педагогічних дій, що гарантують запланований результат та забезпечують ефективність корекційної роботи.

Загальна структура будь-якої технології, зокрема, корекційно-педагогічної, складається з 3-х взаємопов'язаних компонентів: 1) концептуальна основа, тобто ті психолого-педагогічні принципи та ідеї, на яких вона ґрунтується; 2) змістовна частина корекційного процесу, яка реалізується в меті та завданнях корекційно-педагогічного процесу, а також змісті відповідного корекційного матеріалу; 3) процесуальна частина, що охоплює безпосередньо технологічний процес: організацію корекційного процесу; методи та форми корекційно-педагогічної діяльності педагога та дітей; діагностику корекційно-педагогічного процесу [5].

Отже, попри деяку розбіжність науковців у тлумаченні відповідної термінології, технологічний підхід нині виступає як один з основоположних принципів реалізації освітнього процесу. Система навчання і виховання на основі інноваційних педагогічних технологій передбачає максимальне врахування індивідуально-психологічних особливостей дитини, її інтересів, можливостей, створеного в освітньому закладі корекційно-розвивального середовища.

Таке середовище позначається на всіх рівнях педагогічного процесу, воно визначає соціально-виховні цілі спеціальної освіти: становлення та різнобічний розвиток особистості учня; його соціально-трудову реабілітацію, компенсацію дефекту; засвоєння ним соціального досвіду людства в доступній формі. Тобто, вся система корекційно-педагогічної роботи спрямована на те, щоб реабілітувати й соціально адаптувати дитину з особливими освітніми потребами до реалій навколишнього світу, зробити її повноправним і активним членом суспільства, який нарівні з усіма людьми може включитися в повноцінне суспільне життя і приносити користь суспільству. Провідними напрямками цього процессу є: коригуючий вплив на дитину середовищних факторів (природних, соціальних), тобто «терапія середовищем»; організація навчального процесу (його корекційна спрямованість); спеціальний підбір культурно-масових та оздоровчих заходів; психогігієна сімейного виховання.

Оскільки відхилення в розвитку і поведінці найчастіше існує як складна інтегрована проблема, то і його корекція здійснюється комплексно, тобто на основі глибокої діагностично-корекційної діяльності, виявлення і вивчення природи та етіології відхилення в розвитку і поведінці; в програмі корекційно-педагогічної діяльності повинні бути передбачені як робота з подолання дефекту, так і кроки щодо його профілактики, а також дії з формування особистості дитини з опорою на її позитивні якості.

Корекційно-виховна робота являє собою систему комплексних заходів психолого-педагогічного впливу на різні особливості аномального розвитку особистості в цілому. Це пов'язано з тим, що кожен дефект негативно впливає не тільки на окрему психічну функцію, а знижує соціальну адаптацію дитини в усіх її проявах. Тому вона не може зводитись до окремих коригувальних вправ, які розвивають конкретні психічні процеси, а має охоплювати весь навчально-виховний процес. Сутність корекційного виховання полягає у формуванні психічних функцій дитини і збагаченні її практичного досвіду. Одночасно долаються наявні у неї порушення мови, моторики, сенсорних функцій, поведінки та ін. Воно спрямоване на попередження і корекцію аномалій психічного розвитку, підготовку дитини до навчання і повноцінного життя в суспільстві.

Загальною метою ***корекційної-виховної роботи*** з дітьми з обмеженими можливостями, на думку О. Б. Нагорної, є відновлення й розвиток пізнавальних та емоційно-вольових процесів, забезпечення максимально повної адаптації особистості в суспільство, формування позитивних рис особистості, варіативна адаптація до змінених умов, корекція пізнавальної та емоційно-вольової сфер особистості; формування адекватної самооцінки та рівня домагань [3].

Виховання передбачає поєднання педагогічних і лікувальних заходів, а також врахування специфіки аномального розвитку і вікових особливостей дитини. У кожному разі оцінюють ступінь відставання в розвитку в порівнянні з віковою нормою, враховують його якісні особливості, а також клінічний діагноз і потенційні можливості розвитку.

Педагогічні технології слід використовувати в комплексі корекційно-виховних завдань відповідно до вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини, з урахуванням варіанту її навчання (загальноосвітня підготовка; корекційно-розвивальне; компенсаторно-адаптаційне; абілітаційне навчання).

При варіанті загальноосвітньої підготовки зазвичай ефективними є методи і технології, характерні для соціально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Наприклад: технологія створення ситуації успіху, колективні творчі справи, технологія самовиховання, тренінгові технології, інтерактивні, проектні, інформаційно-комунікаційні технології тощо.

У випадку складного дефекту у дитини (поєднання кількох дефектів), коли навчання ведеться за компенсаторно-адаптаційним або абілітаційним варіантом, провідними виступають медико-корекційні та здоров'язберігаючі технології. Так, наприклад, в основу сучасної методики «Снузелен – терапії», розробленої у Нідерландах, покладено практичну концепцію взаємодії відчуття та емоцій: для створення вражень розвитку сенсорики застосовуються різні освітлення, ефірні олії, матеріали різного роду, джерела звуків, запахів тощо. Ця методика, на думку Д. Шульженко, сприяє також розвитку комунікації та соціалізації – у дітей формуються навички поведінки в групі, вербальна поведінка, емпатія [7]. Комплексну програму корекції порушень емоційного розвитку дітей шляхом організації процесу корекційно-розвивального впливу на емоційну сферу з використанням технологій прямого й опосередкованого впливу рзроблено В. Коваленко [8].

В окрему групу можна виділити педагогічні технології, які з успіхом можуть бути застосовані при будь-якому варіанті навчання. Це, наприклад, ігрові технології (предметні, рухливі, сюжетно-рольові, ігри-театралізації та ін.) та технології арттерапії (ізотерапія, казкотерапія, музикотерапія та ін.).

Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на фундаментальні потреби особистості у самоствердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації. У грі проявляються особливості характеру кожної дитини, виявляється рівень її розвитку. Тому організація гри вимагає індивідуального підходу до дітей. Потрібно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при виборі завдання: одній давати завдання легше, іншій – складніше, одній варто поставити навідне запитання, а від іншої зажадати цілком самостійного рішення. Особливої уваги вимагають діти сором'язливі, боязкі: іноді така дитина знає правильну відповідь, але не наважується відповісти. Таких дітей необхідно хвалити за найменший успіх, намагатися частіше активізуавти в діяльності, щоб привчити виступати перед колективом.

Порівняно з іншими формами навчання й виховання, перевага гри полягає в тому, що вона досягає своєї мети непомітно для вихованця, тобто не потребує ніяких способів тиску на особистість дитини. Під час гри діти будь-якого віку почувають себе вільно і комфортно. Причому це стосується всіх дітей, які мають різні психологічні

особливості. У процесі гри навіть інтелектуально пасивна дитина спроможна виконати таке завдання, яке їй важко дається у звичайній життєвій ситуації.

Основними функціями арттерапії є: катарсистична – звільняє дитину від негативних проявів; регулятивна – знімає нервово-психічне напруження, регулює психосоматичні процеси, моделює позитивний психоемоційний стан; комунікативно -рефлексивна – забезпечує корекцію спілкування, формує адекватну поведінку тощо. У сучасній педагогічній науці виокремився напрям – артпедагогіка, яка дозволяє розглядати в межах спеціальної педагогіки всі компоненти корекційно-педагогічного процесу засобами мистецтва. Серед інноваційних корекційно-компенсаційних технологій, в основі яких полягає артпедагогіка, у корекційно-виховній роботі з дітьми Н. Хребтова, наприклад, особливо виокремлює ізотерапію та казкотерапію [6, 75-76].

Зображувальна творчість розвиває чуттєворухову координацію, яка бере участь в узгодженні міжпівкулевої взаємодії, що потребує участі багатьох психічних функцій. У процесі малювання активізується і конкретно-образне мислення, яке в основному пов’язане з роботою правої півкулі, і абстрактно-логічне, за яке відповідає ліва півкуля. Оскільки воно прямо пов’язане з найважливішими функціями (зір, рухова координація, мовлення, мислення), малювання не просто сприяє розвитку кожної з цих функцій, а і зв’язує їх між собою [2, 15].

Терапевтичний вплив малювання на дитину забезпечується цілою низкою чинників: затишна атмосфери приносить задоволення та підвищує самооцінку; сам процес вимагає від дитини відповідального мислення та дії; активізується фантазія, розвивається терпіння та спокій. Дитина вчиться контролювати і керувати своїми моторними імпульсами; розвивається сприймання, моторика, мислення, концентрація. Творча діяльність підвищує мотивацію, а переживання успіху розвиває у дитини впевненість у собі.

Система корекційного впливу на учнів має бути розрахована на тривалий час і діяти на особистість у цілому, в єдності таких її компонентів, як: пізнавальні, емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, вміння, навички); спрямованість; поведінка. Відповідно педагогові необхідно узгоджувати педагогічні впливи з медичними і психологічними; дотримуватися послідовності й наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі і сім'ї.

Проведення корекційної роботи значно ускладнюється тим, що спеціально розроблених програм для цього не існує, а отже, не існує і заздалегідь чіткого визначеного змісту корекції. Він лише зумовлений загальною метою – послабленням або подоланням недоліків психофізичного розвитку і подальший розвиток особистості дитини. Проте конкретні завдання корекційної роботи, її об'єкт, детальний зміст і методи кожного разу відрізнятимуться, оскільки залежатимуть від багатьох факторів: етапу корекційно-педагогічного процессу, рівня розвитку учнів тощо. Вагому роль відіграє і професійна підготовка, майстерність корекційного педагога, його обізнаність і компетентність у володінні сучасними технологіями і методиками корекційно-виховного процесу.

Ефективність проведення навчально-виховних та корекційно-реабілітаційних заходів з дітьми з різними вадами психофізичного розвитку значною мірою залежить від наявності вторинного дефекту, відсутності супроводжуючих захворювань тощо. Ефективність корекційної спрямованості навчання і виховання оцінюють за такими загальними ***критеріями:*** якісне і кількісне полегшення структури дефекту; виправлення недоліків і перехід скоригованої вади до позитивних можливостей дитини; підвищення рівня актуального розвитку і, як наслідок, розширення зони найближчого розвитку; свідоме користування дітьми набутим досвідом; накопичення і позитивна зміна властивостей особистості.

Отже, корекційно-виховна робота як система комплексних заходів психолого-педагогічного впливу на особистість дитини виступає одним із актуальних питань спеціальної освіти. Ефективним засобом їх реалізації виступають корекційно-розвивальні педагогічні технології. Залежно від особливостей та індивідуального розвитку дитини, корекційно-виховний процес може бути представлений як переважно загальнопедагогічними, медико-корекційними та здоров’язберігаючими технологіями, так і їх комплексним поєднанням. Перспективи подальших наукових досліджень пов’язуємо з аналізом інноваційних педагогічних технологій та розробкою відповідних методичних рекомендацій щодо їх використання у практиці корекційно-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Бабак В., Лузік Е. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи // Вища освіта України. 2003. №1. С.78-83.
2. Киселёва М. В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2008. 160 с.

3. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2012. 99 с.
4. Середа І. В. Підготовка магістрів корекційної освіти в контексті технологічного підходу // Психолого-педагогічні та технологічні основи диференційованої логодіагностики та логокорекції: монографія / Н.В.Савінова, Н.В.Стельмах, І.В.Середа та ін. Миколаїв: Іліон, 2017. С.141-159.
5. Формування технологічної культури майбутнього викладача: монографія / О. М. Пєхота, І. В. Середа, Н. О. Прасол та ін. ; за наук. ред. О. М. Пєхоти. – Миколаїв: Іліон, 2016. – 314 с.
6. Хребтова Н. П. Використання інноваційних корекційно-компенсаційних технологій у логопедичній роботі з дітьми // Імідж сучасного педагога : науково-практичний освітньо-популярний журнал. URL: http://marganets-dnz5.edukit.dp.ua (дата звернення: 12.11.17).
7. Шульженко Д. І. Корекційно-педагогічні та психокорекційні тенденції реабілітаційного процесу дітей з порушеннями розвитку: світовий досвід та його застосування в Україні. URL: http://shodinki-autism.org/content/d-shulzhenko-problema-diagnostychnyh-doslidzhen (дата звернення: 12.11.17).
8. Kovalenko V. Programme of correction of emotional development disorders in mentally retarded primary school students taking one-on-one training (2017). Science and Education, 2017, №7, 11-15. Available at: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/en/articles/2017-7-doc/2017-7-st2-en. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-7-2 (application date: 12.11.17).

References

1. Babak V., Luzik E. (2003). Fundamental'na pidhotovka v suchasnomu universyteti: tradytsiyi ta perspektyvy [Fundamental training in the modern university: traditions and perspectives]. Vyshcha osvita Ukrayiny, 1, 78-83 (ukr).
2. Kyselëva M. V. (2008). Art-terapyya v rabote s det'my [Art therapy in work with children]. SPb.: Rech', 160 (rus).
3. Nahorna O. B. (2012) Osoblyvosti korektsiyno-vykhovnoyi roboty z dit'my z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Features of Correctional and Educational Work with Children with Special Educational Needs]. Rivne, 99 (ukr).
4. Sereda I.V. (2017). Pidhotovka mahistriv korektsiynoyi osvity v konteksti tekhnolohichnoho pidkhodu [Preparation of masters of correctional education in the context of a technological approach] Psykholoho-pedahohichni ta tekhnolohichni osnovy dyferentsiyovanoyi lohodiahnostyky ta lohokorektsiyi: monohrafiya. Mykolayiv: Ilion, 141-159 (ukr).
5. Pjehota O. M., Sereda I. V., Prasol N. O. Formuvannja tehnologichnoji kul'tury majbutn'ogo vykladacha: monografija [Formation of technological culture of the future teacher: monograph]. Mykolajiv: Ilion, 2016. – 314 p. (ukr).
6. Khrebtova N.P. (2009). Vykorystannya innovatsiynykh korektsiyno-kompensatsiynykh tekhnolohiy u lohopedychniy roboti z dit'my [Correctional and educational orientation of the educational and educational process of the secondary school]. Retrieved from http://marganets-dnz5.edukit.dp.ua (application date: 12.11.17) (ukr).
7. Shul'zhenko D.I. (2009). Korektsiyno-pedahohichni ta psykhokorektsiyni tendentsiyi reabilitatsiynoho protsesu ditey z porushennyamy rozvytku: svitovyy dosvid ta yoho zastosuvannya v Ukrayini [Correctional-pedagogical and psychocorrective tendencies of the rehabilitation process of children with developmental disorders: world experience and its application in Ukraine]. Retrieved from http://shodinki-autism.org/content/d-shulzhenko-problema-diagnostychnyh-doslidzhen (application date: 12.11.17) (ukr).
8. Kovalenko V. (2017). Programme of correction of emotional development disorders in mentally retarded primary school students taking one-on-one training. Science and Education, 2017, №7, 11-15. Available at: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/en/articles/2017-7-doc/2017-7-st2-en. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-7-2 (application date: 12.11.17) (eng)

Середа И. В. Особенности применения педагогических технологий в коррекционно-воспитательном процессе

В статье осуществлён анализ проблемы применения педагогических технологий в коррекционно-воспитательном процессе. Определены сущность и задания коррекционно-воспитательного процесса. Раскрыты особенности использования педагогических технологий в коррекционно-воспитательном процессе в зависимости от вида обучения. Определены критерии эффективности коррекционной направленности обучения и воспитания.

Ключевые слова: педагогические технологии, коррекционно-педагогические технологии, коррекция, коррекционно-воспитательный процесс, технологии коррекционно-воспитательного процесса.

Sereda I. V. Features of the application of pedagogical technologies in the correctional-educational process

One of the important directions of the national educational policy is to provide conditions for quality education and harmonious development, maximum socialization and integration of children with psychophysical disorders. The system of special education requires the introduction of innovative pedagogical approaches and technologies.

Technology is considered as a sequence of actions of the teacher, aimed at solving pedagogical or corrective tasks, the implementation in practice of a certain model of the corrective educational process. The system of education and upbringing on the basis of innovative pedagogical technologies provides for the maximum consideration of the individual psychological characteristics of the child, his interests, opportunities created in the educational institution of the correctional-developing environment. Such an environment is reflected in all levels of the pedagogical process, determines the correctional and educational goals of special education.

Correction and educational work is a system of complex measures of psychological and pedagogical influence on various features of abnormal development of the personality as a whole. The essence of corrective education is

the formation of the child's mental functions and the enrichment of his practical experience. Such upbringing provides for the unification of pedagogical and therapeutic activities, as well as taking into account the specifics of the abnormal development and the age-related characteristics of the child.

Pedagogical technologies should be used in a complex of corrective-educational assignments in accordance with the age and individual characteristics of the child's development, taking into account the variant of his education (general education, correctional-developing, compensatory-adaptive, habilitation). Correction and educational process can be represented mainly as general pedagogical, medico-corrective and health-saving technologies, and their integrated association. The most used for realization of correctional education of different categories of children are game technologies and art therapy technologies.

УДК 37.013.42:81'246.2

Світлана СИТНЯКІВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна,
e-mail: hng@ukr.net

ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ КОНСТРУКТІВ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ

У статті представлені та охарактеризовані базові конструкти моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі: цільовий, концептуальний, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, результативно-коригуючий. Було доведено, що дані конструкти базуються на загальнодидактичних, лінгвістичних та спеціальних принципах навчання, загальнодидактичних та інноваційних формах організації навчання, новітніх та класичних методах навчання.Враховуючи мету та завдання білінгвального навчання, за допомогою даних конструктів була створена модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. Така модель характеризується цілісністю, динамічністю та поетапністю реалізації. Теоретичне обґрунтування відбору та структурування її конструктів засвідчує відповідність моделі інноваційним потребам удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери.

Ключові слова: білінгвальне навчання, фахівці соціальної сфери, конструкти, модель, професійна підготовка.

Характеристиками сучасного світу є глобалізація, полікультуризація, динамізм змін, що поставило перед освітніми закладами завдання формування професійної особистості, здатної до якісного і повноцінного виконання професійних обов'язків у нових умовах. У зв'язку з цим науково-педагогічною спільнотою розробляються концепції щодо оновлення освітньої структури, моделей, технологій підготовки фахівців, одним із варіантів якої може розглядатися професійна підготовка майбутніх фахівців на білінгвальній основі (тобто викладання студентам фахових дисциплін частково або повністю іноземною мовою), оскільки такий процес, на нашу думку, здатний посилити професійну компетентність випускників за відповідною спеціальністю.

Це стає можливим за умови створення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі, адже ми говоримо про освіту сучасності, тобто період глобалізації, інтеграції, коли стираються межі країн і фахівець, за умови високого професіоналізму та знання іноземної мови фахового спрямування, може вивчати передовий досвід фахівців соціальної сфери інших країн, брати участь у міжнародній співпраці та, за потреби, працювати в міжнародних організаціях не лише у своїй країні, а в будь-якому місці Європи і навіть світу.

З огляду на вищезазначені причини вважаємо доцільним розробку та впровадження у навчальний процес моделі професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі у вітчизняних ЗВО.

Зазначимо, що не дивлячись на те, що білінгвізм не є розповсюдженою категорією в системі сучасної освіти України, його теоретичні основи

знайшли відображення у працях таких науковців як Н. Микитенко, А. Ковальчук, Ф. Моісеєва. Проблемою підготовки фахівців на білінгвальній основі в інших державах займалися Є. Верещагін, М. Михайлов, В. Маккей, М. Певзнер, І. Турман, Н. Шайдарова, А. Ширін, С. Шубін [1].

Метою статті є характеристика базових конструктів (складових) моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі спрямована на реалізацію соціального замовлення на таких фахівців і складається із наступних базових конструктів (компонентів): цільового, концептуального, мотиваційного, змістового, діяльнісно-технологічного та результативно-коригуючого, які є взаємозалежними та взаємозумовлюють один одного. Метою професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, що являє собою сукупність загальнодидактичних, міжпредметних та фахових знань, умінь та навичок, які забезпечать готовність виконання професійних обов'язків майбутніх фахівців соціальної сфери як рідною, так і іноземною (англійською) мовою (*цільовий конструкт*).

Концептуальний конструкт моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі охоплює наукові підходи та принципи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Так, розробка авторської моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі базується на взаємозумовлених методологічних підходах. До таких ми віднесли: *загальнонауковий підхід* (системний), *науково-градієнтні* (особистісно-діяльнісний, компетентнісний, соціокультурний, технологічний), *лінгвістичні* (кредитно-блоковий (модульний), словниковий (тезаурусний), лексико-термінологічний). Кожен із указаних підходів знаходить своє місце у методичній системі навчання на білінгвальній основі і є взаєпов'язаний з іншими підходами.

Системний підхід дав можливість проаналізувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі з точки зору цілісності, сприяв визначенню етапів професійної підготовки на білінгвальній основі та розкриттю механізмів їх взаємозв'язків [2].

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає створення умов для активної позиції студента, відбір способів активізації навчально-пізнавальної діяльності на кожному етапі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, він також передбачає не лише розвиток, а і саморозвиток студентів на основі їх власної зорієнтованості, виявленні їх особистісних якостей, використовуючи суб'єктний досвід життєдіяльності особистості, який дозволяє створити ситуацію вибору навчальної діяльності студента у відповідності з його можливостями, у тому числі і комунікативними, лінгвістичними можливостями в умовах білінгвального навчання [3, 23 – 25].

Компетентнісний підхід відображає загальний прояв професіоналізму фахівця, його досвід, рівень професійної творчості, а також рівень освіченості, який дає можливість для самоосвіти і самовдосконалення та самостійного вирішення професійних завдань [4, 99 – 105]

Сутність *соціокультурного* підходу полягає у формуванні методологічної системи таким чином, щоб визначені принципи, педагогічні технології, методи, засоби й форми навчання мови, у процесі професійної підготовки студентів, були спрямовані на соціокультурний розвиток мовної особистості. Кожен студент – це особистість, носій цінностей, норм, певних ознак культури, мови своєї нації, разом з тим, він пов'язаний із суспільством певною системою відносин, частиною яких є його професійна діяльність, яка буде більш ефективною, якщо буде здійснюватися на білінгвальній основі, адже таке навчання забезпечує більш високий рівень розвитку особистості та розширює можливості професійних досягнень у сучасному мультикультурному середовищі [5, 6 – 14]

Технологічний підхід забезпечується спеціально розробленою технологічною моделлю, спрямованою на досягнення визначеної мети шляхом послідовного виконання студентами під керівництвом викладача певних навчальних дій. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі має чіткі процесуальні характеристики, дотримання яких забезпечує досягнення запланованого результату [6].

Мовні проблеми студентів в умовах професійної підготовки на білінгвальній основі, сприяють вибору педагогічних підходів, що приводять у відповідність потенційні можливості студента засвоювати дисципліну і ступінь структурованості змісту дисципліни, тим самим прискорюють вихід студентів на новий рівень розвитку. До підходів, що допускають структурування змісту дисципліни до найпростіших навчальних елементів, що легко засвоюються, можна віднести *кредитно-блоковий, словниковий і лексико-термінологічний.*

Кредитно-блоковий підхід дає можливість структурувати зміст дисципліни, будується на основі аналізу її понятійно-термінологічного апарату, що призводить до виділення групи фундаментальних понять (блоків), системне засвоєння яких сприяє розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності в умовах вивчення фахових дисциплін білінгвальним способом [7]. *Словниковий (тезаурусний) підхід* уможливлює представлення понятійно-термінологічного апарату навчальних елементів у кредитах, темах у вигляді окремих описових блоків, що передбачає тлумачення спеціальних термінів на двох мовах [8, 94 – 99]. *Сутність лексико-термінологічного підходу* полягає у класифікації, структуризації та термінологізації категорійної бази рідної мови та іноземної, виділенні міжнародних термінів і понять [9].

Наступним компонентом концептуального конструкту моделі є *принципи*: вихідні положення, на основі яких здійснюється вибір змісту, методів та форм навчання студентів. Розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності можливий за умови дотримання загальнодидактичних, лінгвістичних та спеціальних принципів білінгвального навчання: особистісно-орієнтованої направленості білінгвального навчання, діяльнісного, проблемного навчання, професійної спрямованості білінгвального навчання, особистісно-продуктивної навчальної діяльності, новизни, навчальної взаємодії, полікультурності, мовленнєвомислительної активності, функціональності та ситуативності, направленості білінгвального навчання на оволодіння фаховими дисциплінами, використання іноземної мови як засобу пізнання, раціонального відбору комунікативного матеріалу та оптимальності міжпредметних зв'язків [10, 208 – 215].

Мета, завдання, концептуальні підходи та принципи реалізуються через такі конструкти моделі: мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, що сприяють формуванню білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери *(результативно-коригуючий конструкт)*.

Мотиваційний конструкт забезпечує формування ціннісного ставлення до професійної діяльності загалом і до навчання на білінгвальній основі як до можливості покращення та розширення своїх професійних можливостей; вироблення у студентів позитивної мотивації до навчання та особистісних якостей [11].

Зміст білінгвального навчання – педагогічно адаптований соціальний досвід людства із урахуванням мети та принципів білінгвального навчання який складається із чотирьох компонентів: предметного, мовного, міжкультурного та загальнопедагогічного. До критеріїв відбору змісту білінгвального навчання можемо віднести: університетські методи навчання гуманітарним дисциплінам, зв'язок теорії з методикою викладання, поетапне ускладнення навчального матеріалу (на початковому етапі введення простих білінгвальних елементів, потім введення білінгвальних модулів, дисциплін-спецкурсів, а у кінцевому етапі викладання іноземною мовою фахових дисциплін), інтеграція фахового (предметного) змісту (*змістовий конструкт*).

Варто зазначити, що білінгвальне навчання – це взаємопов'язаний процес діяльності викладача і студента, який направлений на вивчення дисциплін фахового спрямування рідною та іноземною (англійською) мовами, в результаті якого формуються компетентності, що забезпечують глибоке засвоєння матеріалу фахового спрямування, відбувається розвиток фахового мовлення, мислення, а також високий рівень володіння іноземною мовою фахового спрямування (*діяльнісно-технологічний конструкт*) [12, 263 – 271].

Останнім і визначальним конструктом моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі є *результативно-коригуючий.* Ми визначили компоненти, які впливають на рівень сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (особистісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, професійно-комунікативний та оцінно-рефлексивний), критерії сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності (особистісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, предметно-мовний та оцінно-рефлексивний) та чотири рівні сформованості білінгвальної професійної комунікативної компетентності (низький, середній, достатній, високий).

Якщо говорити про форми організації навчання, то, перш за все, варто визначитися із трактуванням поняття «форма організації навчання». У науково-педагогічній літературі існують різноманітні трактування цього поняття. Погоджуючись із С. Смирновим, під формою організації навчання ми розуміємо спосіб організації діяльності студентів, що визначає як кількість, так і характер взаємозв'язків учасників процесу навчання [13, 281 – 281]. Ефективність процесу формування білінгвальної професійної комунікативної компетентності студентів забезпечується взаємопов'язаною системою традиційних та інноваційних форм, що виконують наступні функції: навчально-освітні, організаційні, виховні, психологічні,

розвиваючі, структурні, координаційні, систематизуючі та стимулюючі.

Враховуючи вищезазначене, в якості форм організації навчального процесу в умовах білінгвального навчання майбутніх фахівців соціальної сфери ми виділяємо: лекції, практичні та семінарські заняття, колективні та індивідуальні вправи, самостійну роботу, консультації, диспути, круглі столи, ділові та рольові ігри, проекти, презентації, різні види практичних завдань та ін.

Білінгвальне навчання здійснюється за допомогою різноманітних форм організації навчання: індивідуальна, фронтальна робота, парна, групова, колективна, самостійна робота студентів.

Важливими структурними компонентами моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі можна вважати методи навчання. Доречно зауважити, що більшість науковців розглядають їхяк способи упорядкованої взаємопов'язаної діяльності педагога та студентів, спрямовані на вирішення комплексу задач навчального процесу [14].

При виборі методів білінгвальної підготовки фахівців соціальної сфери нами враховувалися найважливіші фактори процесу навчання (соціальне замовлення на підготовку білінгвальних фахівців соціальної сфери, можливості НПП нефілологічних спеціальностей реалізувати цей процес та навчально-пізнавальні можливості студентів (вікові, рівень підготовленості, особливості студентського колективу; лінгвістичні можливості студентів немовної спеціальності)), які найбільш суттєво впливають на цей процес, а також мета, завдання, закономірності, принципи та зміст такої підготовки.

Зважаючи на зазначені особливості процесу білінгвальної підготовки фахівців соціальної сфери, основними методами навчання на рівні із загальнодидактичними (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, функціональний), варто вважати інноваційні: пошуковий, кейс-метод, варіативних наближень, проблемного навчання та інші [15, 257 – 269].

Зазначені методи професійної підготовки на білінгвальній основі потребують певних особливостей використання і засобів, за допомогою яких здійснюється реалізація цього процесу.Зокрема, загальноприйняті засоби навчання (дидактичні матеріали; навчальні плани і програми; підручники і навчальні посібники; методичні рекомендації для самостійної роботи; словники; фоно-, відеоматеріали) при такій підготовці стають білінгвальними.

Зважаючи на особливість процесу формування умінь і навичок фахової підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери та практичного володіння іноземною мовою за фахом, їх підготовка на білінгвальній основі повинна здійснюватися у декілька етапів від найпростішого (на початкових курсах навчання) до найскладнішого – на завершальному етапі навчання (магістратура).

Такими етапами у моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі стали: супровідний етап, доповнюючий, паритетний та еволюційний.

Отже, врахувавши усі конструкти, необхідні для побудови моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі (цільовий, концептуальний, мотиваційний, змістовий, діяльнісно-технологічний, результативно-коригуючий), які базуються на загальнодидактичних, лінгвістичних та спеціальних принципах навчання, загальнодидактичних та інноваційних формах організації навчання, новітніх та класичних методах навчання, при використанні специфічних засобів навчання, враховуючи мету та завдання білінгвального навчання, можна створити модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі. За такою моделлю підготовка буде відбуватися у чотири етапи (супровідний, доповнюючий, паритетний, витісняючий), базуючись на особистісно-мотиваційному, професійно-комунікативному, когнітивно-операційному та оцінно-рефлексивному компонентах та надасть можливість майбутнім фахівцям соціальної сфери у процесі навчання досягнути певного рівня БПКК (адаптаційного, адитивного, рівноправного чи еволюційного).

Така модель буде характеризуватися цілісністю, динамічністю та поетапністю реалізації. Теоретичне обґрунтування відбору та структурування її конструктів засвідчує відповідність моделі інноваційним потребам удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери.

Серед перспектив подальших досліджень професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі вбачаємо розробку навчально-методичного забезпечення для такого способу навчання.

Список використаних джерел

1. Ситняківська С. М.Історико-педагогічна ретроспектива проблеми становлення білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах України / С. М. Ситняківська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – № 61. – С. 121–128.
2. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, Житомир, 2005.№ 21, С. 8 – 11.

3. Шквир О. Л. Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього вчителя-дослідника // Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти *:* матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. Хмельницький, 26 лютого 2015. Хмельницький : ХГПА, 2015. С. 23 – 25.
4. Архипова С. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності. Вісник Львівського університету : Серія педагогіка,вип. 25. Ч. 1, 2009. С. 99 – 105.
5. Кучерук О. А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Випуск дванадцятий. Частина І. С. 6– 14.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи *:* навч. посіб. Київ : "Академвидав", 2006. 352 с.
7. Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Вильнюс, 1990. 406 с.
8. Мифтахова Н. Ш. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 94– 99.
9. Кияк Т. Р. Лінгвістичні аспекти термінознавства : навч. пос. К.: УМК ВО, 1989. 104 с.
10. Ситняківська С. М. Головні принципи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Випуск 89. Частина 1. С. 208 – 215.
11. Панок В. Г. Основи практичної психології / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва та ін. К. : Либідь, 2001. 533 с.
12. Fishman, J. Bilingualeducation: Whatandwhy? In J. Alatis and K. Twaddell (Eds.) English as a second language in bilingual education. Washington, D.C.: TESOL. 1976. P. 263–271. URL : http://citeseerx.ist.psu.edu/messages/downloadsexceeded. html. (дата звернення: 12.02.2014).
13. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. Москва : Издательский центр "Академия", 2003.С. 281 – 282.
14. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Москва : Педагогика, 1977. 254 с.
15. Ситняківська С. М. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Є. М. Потапчук]. Хмельницький, 2013. № 1(66). С. 257–269.

References

1. Sytnyakivska S. M. (2012). Istoryko-pedahohichna retrospektyva problemy stanovlennya bilinhvalnoyi osvity u vyshhyh navchalnyh zakladah Ukrayiny [*Historical and pedagogical retrospective of the problem of formation the bilingual education in higher educational institutions of Ukraine*].Zhytomyr. No. 61.pp. 121–128.[in Ukrainian].
2. Vitvytska S. S. (2005). *Metodolohichni osnovy stupenevoi pedahohichnoi osvity* [*Methodological fo undations of graduate pedagogical education*]. Zhytomyr, pp. 8 – 11.[inUkrainian].
3. Shkvyr O. L. (2015). *Osobystisno oriientovanyi pidkhid do pidhotovky maibutnoho vchytelia-doslidnyka* [*Personally oriented approach to the preparation of the future teacher-researcher*]. Khmelnytsky: KhGPA,pp. 23 – 25.[inUkrainian].
4. Arkhypova S. (2009). *Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u haluzi sotsialno-pedahohichnoi diialnosti*[*Competent approach to the professional training of specialists in the field of social and pedagogical activities*].Lviv,pp. 99 – 105.[inUkrainian].
5. Kucheruk O. A.(2014). *Sotsiokulturnyi pidkhid do formuvannia ukrainomovnoi osobystosti uchnia osnovnoi shkoly [Sociocultural approach to the formation of the Ukrainian-speaking personality of the pupil of basic school].*Zhytomyr: Вид-во: ZHDU I. Franko Publ.,pp. 6– 14.[inUkrainian].
6. Fitsula M. M. (2006). *Pedahohika vyshchoi shkoly[Pedagogyofhighschool].*Kyev: "Academicvidav" Publ., 352 p. [inUkrainian].
7. Yutsiavychene P. A. (1990).*Teoretycheskye osnovy modulnoho obuchenyia* [*Theoretical bases of modulartraining*]: Dr. Of Sciences thesis.Vilnius, 406 p. [inRussian].
8. Myftakhova N. Sh. (2013). *Metodolohycheskye osnovy adaptatsyonnoho obuchenyia studentov mladshykh kursov na dvuiazychnoi osnove v tekhnolohycheskom vuz* [*Methodological BasisofAdaptive TeachingofJunior Studentsona BilingualBasisina Technological High School*].Siberian Pedagogical Journal. No. 2. pp. 94– 99. [in Russian].
9. Kyiak T. R. (1989). *Linhvistychni aspekty terminoznavstva* [*Linguistic aspects of terminology*].Kyev: UMK VO Publ., 104 p. [inUkrainian].
10. Sytniakivska S. M. (2016). *Holovni pryntsypy bilinhvalnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery*[*The main principles of bilingual professional training of future social sphere specialists*]. Kyev,pp. 208 – 215.[inUkrainian].
11. Panok, V. H. (2001).*Osnovy praktychnoyi psyholohiyi* [*Fundamentals of practical psychology*]. Kyev: Lybid Publ., 533 p.[in Ukrainian].
12. Fishman, J. (1976). *Bilingual education: What and why?* In J. Alatis and K. Twaddell (Eds.) *English as a second language in bilingual education.* Washington, D.C.: TESOL. 1976. P. 263–271. URL : http://citeseerx.ist.psu.edu/messages/ downloadsexceeded. html.
13. *Pedahohyka: pedahohycheskie teoriyi, systemy, texnolohiyi* (2003). [*Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies*]. Moscow: "Academy" Publ., 2003.pp. 281 – 282. [in Russian].
14. Babanskiy, Yu. K. (1977). *Optymyzaciya processa obucheniya* [*Optimization of the learn in gprocess*]. Moscow: PedagogyPubl., 254 p. [in Russian].
15. Sytnyakivska, S. M. (2013). *Deyaki aspekty vprovadzhennya aktyvnyx metodiv bilinhvalnoho navchannya pry pidhotovci mahistriv iz socialnoyi pedahohiky* [*Some aspects of the implementation of active methods of bilingual education in the preparation of masters in social pedagogy*]. Khmelnytskyi,pp. 257–269.[in Ukrainian].

Ситняковская С. М. Характеристика базовых конструктов модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы на билингвальной основе

В статье представлены и охарактеризованы базовые конструкты модели профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы на билингвальной основе: целевой, концептуальный, мотивационный, содержательный, деятельностно-технологический, результативно-корректирующий. Было доказано, что данные конструкты базируются на общедидактических, лингвистических и специальных принципах обучения, общедидактических и инновационных формах организации обучения, новейших и классических методах обучения. Учитывая цели и задачи билингвального обучения, с помощью данных конструктов была создана модель профессиональной подготовки специалистов социальной сферы на билингвальной основе.Такая модель характеризуется целостностью, динамичностью и поэтапностью реализации. Теоретическое обоснование отбора и структурирования ее конструктов удостоверяет соответствие модели инновационным потребностям совершенствования процесса профессиональной подготовки будущего специалиста социальной сферы.

Ключевые слова: билингвальное обучение, специалисты социальной сферы, конструкты, модель, профессиональная подготовка.

Sitnyakovskaya S. Characteristics of basic constructs of a model of professional training of future social sphere specialists on a bilingual basis

In the article it is presented and characterized the basic constructs of the model of professional training of future specialists in the social sphere on a bilingual basis: targeted, conceptual, motivational, informative, activity -technological, efficiently-corrective.It was proved that these constructs are based on the general didactic, linguistic and special principles of teaching, the general didactic and innovative forms of training organization, the newest and classical teaching methods.Taking into account the goals and objectives of bilingual education, with the help of these constructs, a model of professional training of specialists in the social sphere on a bilingual basis was created.Such a model is characterized by integrity, dynamism and phased implementation. The theoretical substantiation of the selection and structuring of its constructs certifies the conformity of the model to the innovative needs of improving the process of professional training of future social sphere specialists.

Keywords: bilingual education, social sphere specialists, constructs, model, professional training.

УДК: 371.13:796

Олександр СОЛТИК

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент, завідувач кафедрою теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна
e-mail: Soltyk_sasha@i.ua

РОЛЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто проблему формування професійної надійності майбутнього вчителя фізичної культури. Звернено увагу на ролі науково-педагогічних працівників у забезпеченні процесу формування професійної надійності майбутніх вчителів фізичної культури під час навчання у закладах вищої освіти.

Встановлено залежність формування професійної надійності майбутнього вчителя фізичної культури від узгодженої взаємодії науково-педагогічних працівників, здійснення комплексного цілеспрямованого впливу на майбутніх вчителів, налаштування на досягнення спільного поставленого завдання. Зважаючи на різну роль науково-педагогічних працівників у процесі формування професійної надійності рекомендовано педагогів розділити на дві групи. В першу групу доцільно віднести викладачів, що частково впливають на процеси формування професійної надійності. У другу групу доцільно віднести викладачів, що мають значний вплив на процеси формування надійності.

Ключові слова: професійна надійність, майбутній вчитель фізичної культури, науково-педагогічні працівники, педагогічний супровід.

Проблема підготовки висококваліфікованих кадрів є однією із головних проблем вищої школи. Причому її розв'язання залежить від низки чинників. Вагому роль відіграють сучасний стан освіти, здійснення освітніх реформ, впровадження у процес професійної підготовки нових, інноваційних методів навчання та виховання. Також велике значення відіграє соціальне замовлення, необхідність підготовки відповідних кадрів. На цьому фоні особливу увагу приділяють професії вчителя фізичної культури.

В умовах зниження рухової активності серед молоді, погіршення фізичних можливостей учнів, омолодження багатьох хвороб тощо на вчителя фізичної культури покладаються особливі завдання. Сучасний педагог повиненне лише якісно забезпечувати викладання фізичної культури, сьогодні вчитель фізичної культури зобов'язанийздійснювати широку освітню, виховну роботу, повинен пропагувати здоровий спосіб життя, формувати в учнів відповідну мотиваційну сферу. Саме в цих умовах виникає необхідність покращення якості професійної підготовки, підвищення рівня компетентності та професійної майстерності майбутніх вчителів фізичної культури.

Одним із нових напрямів вдосконалення професійної підготовки у вищій є формування професійної надійності майбутніх вчителів фізичної культури. Зважаючи на складний, багатокомпонентний характер проблема формування професійної надійності майбутнього педагога потребує розв'язання цілої низки різних завдань. Серед важливих завдань успішного формування професійної надійності майбутнього вчителя фізичної культури виділяємо здійснення ефективного супроводу процесу підготовки з боку науково-педагогічних працівників.

Роль викладачів у процесі навчання є розглядом багатьох науковців. Так, А. Рева [5] охарактеризував викладача, як головну фігуру педагогічного процесу. Педагог виступає не просто в ролі людини, яка передає знання, він є могутнім інструментом виховного впливу.

Як зазначає, Е. Стрига [6], викладач має бути більше ніж фахівець із дисципліни, якої він навчає, водночас він має бути кваліфікованим методистом, дидактом, педагогічним технологом, постійно вдосконалюватись у майстерності навчання. Також, Е. Стрига виділив сім ролей, які виконують викладачі: викладач – суб'єкт передачі знань; викладач виступає як суб'єкт наукового пошуку (постійно здійснює як власну наукову діяльність так і керує науково-дослідницькою роботою студента); викладач виконує роль суб'єкта формування соціально-особистісних компетенцій у студентів; викладач виконує роль практикоорієнтованої діяльності студента, спрямованої на підготовку студента до майбутньої професійної діяльності; викладач виконує роль «суб'єкта міжнародної освітньої та наукової співпраці» [6, 50];

викладач виступає як окрема ланка цілісного педагогічного колективу, зусилля якого спрямовані на досягнення спільного результату; остання роль викладача спрямована на формування у студента соціально-особистісних якостей та сприяння його працевлаштуванню.

У свою чергу І. Ісаєв [1] наголошує, що професійна діяльність викладача спрямована на підготовку майбутніх фахівців має бути наповнена педагогічною творчістю. Самовдосконалення індивідуально-творчих якостей викладача, збільшення творчої активності позитивно відображається на забезпеченні педагогічного процесу.

Водночас, аналізуючи структуру діяльності викладача, Н. Кузьміна виділила певні функціональні компоненти: гносеологічний, конструктивний, організаційний, комунікативний [3].

А. Кісельова відмічає важливу роль викладача у формуванні мотивації до навчальної діяльності [2, 48]. Серед важливих складових покращення мотивації автор виділяє покращення власного іміджу, доброзичливе ставлення до студентів, емоційна та яскрава мова педагога.

В інших дослідженнях [4] виділено цілу низку ролей, які виконує викладач у процесі професійної підготовки:координатора;методиста; джерела інформації; мотиватора; натхненника; президента; контролера; авторитета.

Безперечно значимість педагогів вищої школи, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців, їх роль в освітньому процесі не викликає жодного сумніву. Проте відсутність повноцінних, науково підтверджених відомостей щодо ролі професорсько-викладацького складу у формуванні професійної надійності майбутнього вчителя фізичної культури потребує здійснення окремих досліджень.

Метою нашого дослідження стало визначення ролі науково-педагогічних працівників щодо формування професійної надійності майбутнього вчителя фізичної культури. Досягнення мети потребує розв'язанні наступних завдань: 1) визначення поняття професійної надійності вчителя фізичної культури; 2) характеристика основних показників професійної надійності вчителя фізичної культури; 3) з'ясування ролі науково-педагогічних працівників у процесі формування професійної надійності майбутніх вчителів фізичної культури.

Ґрунтовний аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі надійності в різних сферах життєдіяльності людини, в тому числі і у педагогічній сфері, дозволив сформулювати власне поняття професійної надійності вчителя фізичної культури. Так, під професійною надійністю вчителя фізичної культури розуміємо професійну активність педагога, що характеризується безпомилковістю, ефективністю та самовіддачею, під впливом змінних умов професійно-педагогічного середовища упродовж уроку з фізичної культури.

Варто відмітити, що обов'язковими ознаками професійної надійності є сам, педагог, який здійснює професійну діяльність, змінне середовище та часовий проміжок, упродовж якого вимірюється надійність. Іншими словами, відсутність хоча б однієї із ознак, унеможливлює повноцінне дослідження надійності. Якщо вказані ознаки виступають, як обов'язкові детермінанти надійності, то кількісну величину професійної надійності характеризують безпомилковість, ефективність та самовіддача педагога.

Саме на покращення вказаних характеристик з метою підвищення рівня професійної надійності майбутнього вчителя фізичної культури доцільно звертати основну увагупід час професійної підготовки. Кількісним значенням безпомилковості обрано показники відхилення від конспекту уроку та змістове наповнення уроку. Відхилення від конспекту уроку розраховуємо за ступенем відхилення проведеного уроку від плану конспекту і розраховуємо в секундах. Змістове наповнення уроку визначається кількістю вправ, які вчитель використовує під час уроку. Ефективність професійної діяльності вчителя визначаємо за результатами моторної і загальної щільності. Самовіддачу педагога розраховуємо за двома показниками, пов'язаними з вербальною і функціональної складовими. Вербальну самовіддачу встановлюємо за кількістю слів, які вчитель промовляє під час уроку. Функціональну самовіддачу встановлюємо за середнім показником частоти серцевих скорочень (ЧСС). Приріст функціональної роботи, що відображається у збільшенні ЧСС по відношенню до ЧСС у стані спокою, визначає саме ту «функціональні ціну», за рахунок якою вчитель здійснює свою професійну діяльність.

Розкриття поняття професійної надійності вчителя фізичної культури та встановлення показників, що допомагають діагностувати ступінь їїсформованості,дозволяє здійснювати дієві кроки щодо формування професійної надійності майбутнього педагога. Також це допомагає науково-педагогічним працівникам визначити напрям здійснення впливу на майбутніх вчителів фізичної культури з метою підвищення їх рівня професійної надійності.

Успішність здійснення педагогічного процесу, загалом, і формування професійної надійності майбутнього фахівця, зокрема, у визначальній мірі, залежить від педагогів, які забезпечують професійну підготовку майбутніх вчителів фізичної

культури. Попереднє дослідження змісту професійної надійності, виявлення особливостей її формування у процесі професійної підготовки, дозволяє нам окреслити конкретні позиції згідно з якими відбувається викладацький вплив.

Оскільки професійна надійність формується поступово, практично під час усього професійного навчання, до її забезпечення дотичні ціла низка викладачів, на передній план постає комплексний характер викладацького впливу. Іншими словами один, чи кілька викладачів, не в змозі самотужки забезпечити повноцінне формування професійної надійності. У цьому зв'язку важливо, щоб викладачі, які здійснюють професійну підготовку, взаємодіяли як єдине ціле, та були налаштовані на досягнення однакового результату. Поряд із іншими завданнями, які вирішують викладачі під час професійної підготовки, навчити фаховим знанням, виховати всебічно розвинуту особистість, підготувати грамотного фахівця, важливо, щоб перед викладачами окремо ставилось завдання: сформувати професійно-надійного майбутнього вчителя фізичної культури.

Водночас, відмічаємо різну роль викладачів, які задіяні у процесі формування надійності. Частина педагогів здійснюють більший внесок, і від їх дій результат формування надійності залежить в більшій мірі, ніж від інших. Тому по значимості викладацького впливу усіх викладачів було поділено на дві групи. До першої – були віднесені викладачі, які здійснюють безпосереднє формування професійної надійності. В першу групу увійшли, викладачі, які читають дисципліни: «Професійна надійність вчителя фізичної культури», «Професійна майстерність вчителя фізичної культури», «Теорія і методика фізичного самовдосконалення» та інші, схожі за змістом. Зазначені дисципліни містять цілі розділи, пов'язані із формуванням професійної надійності. Також важливу роль відіграє керівник педагогічної практики.Під час проходження студентами педагогічної практики реалізовується цілеспрямований вплив з боку керівника практик та інших викладачів із застосуванням різних методів і методик формування професійної надійності. Інша група викладачів забезпечує часткове навчання окремих знань, формування вмінь та навичок, пов'язаних із професійною надійністю вчителя.

Якщо для усіх викладачів, які задіяні у навчальному процесі було достатньо, щоб вони якісно викладали, ввірені їм дисципліни, і до змісту робочої навчальної програми були внесені відповідні навчальні матеріали, то для викладачів першої групи, необхідно було здійснювати конкретні додаткові заходи. Серед важливих заходів, спрямованих на формування надійності було проведення методичних нарад і семінарів. На цих зібраннях викладачі детально ознайомлювались із поняттям професійної надійності та її значенням у майбутній професійній діяльності вчителя фізичної культури, розглядали шляхи і способи її формування, вивчали методику формування, знайомились із рекомендаціями, спрямованими на покращення відстаючих якостей. Особлива увага приділялась формуванню у викладачів відповідної мотивації, розуміння важливості і потреби формування професійної надійності у майбутніх вчителів фізичної культури.

Розділивши викладачів на дві групи по здійсненню комплексного впливу на студентів, зазначимо основні завдання взаємодії викладачів зі студентами, спрямовані на формування професійної надійності.

Головне завдання полягає у передачі студентам відповідних теоретичних знань, навчання важливих вмінь і навичок, спрямованих на формування надійності. Іншим важливим завданням, яке реалізовують викладачі, є забезпечення необхідного рухового арсеналу у майбутніх вчителів фізичної культури. Також викладачі повинні сприяти формуванню відповідної потребово-мотиваційної сфери у студентів. Поряд із знаннями та вміннями формуванню професійної надійності сприяє розвиток відповідних якостей майбутнього вчителя фізичної культури, на розвиток яких постійно спрямований виховний вплив з боку викладачів. Зважаючи на різноплановість цих якостей виховний вплив може здійснюватись в різних формах під час, як аудиторної роботи, так і поза навчальний час. Окрім того важливим завданням під час проходження студентами педагогічної практики було застосовування різних методів і методик, спрямованих на формування професійної надійності.

Серед найбільш вагомих методів відмічаємо створення студентами власного словника, до якого включено різні слова і словосполучення мотиваційного характеру. Використання окремих слів може стимулювати учнів до підвищення працездатності під час уроку, покращення емоційного фону уроку, впливати на вольову сферу учнів тощо. Поряд із цим майбутній вчитель фізичної культури повинен чітко володіти термінологічним апаратом. В сукупності це дозволяє значно підвищити вербальну самовіддачу майбутнього вчителя фізичної культури.

Іншим дієвим методом, що впливає на показники професійної надійності відмічаємо формування у майбутнього вчителя фізичної культури здатності відчувати вплив фізичних навантажень

на організм учнів. Формування цієї здатності у майбутнього вчителя дозволяє покращити кілька показників професійної надійності. А саме, допомагає більш якісно готувати план-конспект уроку, більш точно розподіляти дозування фізичних вправ з врахуванням можливостей учнів, досягати меншої кількості помилок допущених під час уроку, підвищувати показники моторної і загальної щільності уроку.

Поряд із цим звертаємо увагу на необхідність формування у майбутнього вчителя фізичної культури великого арсеналу фізичних вправ. Володіння великою кількістю вправ також дозволяє покращити професійну надійність майбутнього педагога. Так, використання різних вправ покращує змістове наповнення уроку. Такі заняття стають більш цікавими для учнів, підвищують у них бажання краще займатись, бути біль активними. Разом із тим, багатий руховий багаж допомагає вчителю краще пристосовуватись до змінних умов професійно-педагогічного середовища. Особливо це важно в умовах, де недостатньо розвинута матеріально-технічної база, де існує дефіцит спортивного обладнання і інвентарю. Вчитель який володіє значним арсеналом фізичних вправ, як правило, спроможний під час уроку краще організувати групу, задіяти усіх учнів, уникати необґрунтованих зупинок. Це в свою чергу, позитивно відображається на таких показниках, як моторна і загальна щільності уроку.

Розглядаючи вплив науково-педагогічних працівників на формування професійної надійності майбутніх вчителів фізичної культури особливої уваги набуває педагогічна практика. Оскільки за нашим розуміння професійна надійність проявляється безпосередньо під час проведення уроку з фізичної культури. Саме під час педагогічної практики студенти вперше виконують повноцінно роль вчителя фізичної культури.

Якщо у процесі професійної підготовки, в ході вивчення різних фахових дисциплін, студенти більше отримують теоретичні знання, знайомляться з теоретичними положеннями професійної надійності, то у ході педагогічної практики майбутнім вчителям фізичної культури, відкривається можливість перенести набуті знання у практичну площину.

Оскільки під час практики студенти розподіляються за різними навчальними закладами, вивчають робочу документацію, постійно консультуються, отримують різні теми уроків тощо величезна роль у процесі формування професійної надійності покладається на керівника практики.

Загалом здійснення комплексного активного впливу на студентів з боку науково-педагогічних працівників стає важливою умовою успішного формування професійної надійності майбутнього вчителя фізичної культури.

Аналізуючи роль науково-педагогічних працівників у процесі професійної підготовки, представлених в інших наукових роботах, відмічаємо багато спільного з проблемою формування професійної надійності. Подібно конструктивній компоненті, представленій у структурі діяльності викладача за Н. Кузьміною, сутність якої полягає у моделюванні та проектуванні навчально-виховного процесу, професійно надійний майбутній вчитель фізичної культури також повинен вміти готувати план конспект уроку, проектувати власну діяльність та поведінку у взаємодії з учнями. Від грамотності виконання даного завдання в підсумку залежатиме показник надійності безпомилковість.

Організаційна компонента має безпосередній зв'язок із ефективністю професійної надійності майбутнього вчителя фізичної культури. А саме, відображається на показниках моторної і загальної щільності. Від того, наскільки майбутній вчитель фізичної культури може вміло організовувати учнів, враховувати оточуючі умови професійно-педагогічного середовища, раціонально використовувати наявний спортивний інвентар і обладнання залежатиме рухова активність учнів.

Комунікативна компонента має тісний зв'язок із вербальною самовіддачею професійної надійності. Чим більше слів під час уроку промовляє майбутній вчитель фізичної культури, тим краще значення вербальної самовіддачі. Водночас це позитивно відображається на комунікативній компоненті.

Представлення педагогічної творчості також необхідне у діяльності професійно-надійного майбутнього вчителя фізичної культури. Як зазначалось вище творчість вчителя фізичної культури тісно пов'язана із показником професійної надійності «змістовим наповненням уроку». Майбутній вчитель фізичної культури повинен творчо, креативно підходити до проведення уроку, постійно намагатись використовувати багато різних вправ.

Водночас провівши певні паралелі з визначенням різних ролей викладачів, представлених у наукових дослідженнях інших науковців, формування професійної надійності майбутнього вчителя фізичної культури, характеризується певними специфічними особливостями. Зокрема, відмічаємо важливе значення у діяльності професійно надійного майбутнього вчителя фізичної культури функціональної самовіддачі. Так, майбутній вчитель повинен вміти правильно показувати та демонструвати фізичні вправи, вчасно і якісно забезпечувати страховку, переміщуватись під час

уроку тощо. Для успішного виконання окреслених рухових дій, науково-педагогічні працівники повинні під час професійної підготовки надавати належну увагу розвитку фізичних можливостей студентів, навчанню технічних елементів, вдосконаленню рухових здібностей тощо.

Успішне формування професійної надійності майбутнього вчителя фізичної культури можливе лише при наявності відповідного супроводу науково-педагогічними працівниками. Окрім якісного забезпечення навчально-виховного впливу з боку викладачів, спрямованого на формування професійної надійності майбутніх вчителів фізичної культури, важливими є цілісна і узгоджена взаємодія науково-педагогічних працівників, налаштування на досягнення поставленої задачі. Координація педагогічних зусиль здійснюється на основі навчальних семінарів, нарад та конференцій, до яких залучені педагоги, що забезпечують викладання фахових дисциплін, науково-дослідницької роботи студентів, здійснюють керівництво педагогічною практикою.

Охарактеризувавши вагому роль науково-педагогічних працівників у процесі формування професійної надійності майбутніх вчителів фізичної культури важливим подальшим завданням стає дослідження умов впливу змінного професійно-педагогічного середовища на формування професійно-надійного майбутнього педагога. Особливої уваги потребує дослідження стану матеріально-технічної бази, спортивного інвентарю та обладнання, стимулювання праці майбутніх фахівців та визначення їх зв'язків із формуванням професійної надійності.

Список використаних джерел

1. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. вузов / И. Ф. Исаев. – 2-е изд. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
2. Кісельова А. А. Роль викладача в мотивації навчальної діяльності / А. А. Кісельова // Одеський лінгвістичний вісник: науково-практичний журнал. Спеціальний випуск за матеріалами Всеукраїнського круглого столу "Українська мова (за професійним спрямуванням) у виші: формування мовних і комунікативних умінь студента", 10 квітня 2015 року. – 2015. – С.41–49.
3. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина– Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 285с.
4. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. –Сімферополь : Дайфі, 2011. – 270 с.
5. Рева А. О. Роль особистості викладача в навчально-виховному процесі / А. О. Рева //Простір і час сучасної науки : Матеріали шостої всеукраїнської науково-практичної інтернет-конф., 22-24 жовтня 2009 р. – Режим доступу: http://intkonf.org/reva-ao-rol-osobistosti-vikladacha-v-navchalno-vihovnomu-protsesi/.
6. Стрига Е. В. Ролі викладача вищого навчального закладу / Е. В. Стрига // Наука і освіта. – 2013. – № 5. – С. 48–50.

References

1. Isayev I.F. (2004) Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya [Professional and Pedagogical Culture of a Teacher] (2nd edition). Moscow: Akademia [in Russian]
2. Kiselyova A.A. (2015) Rol vykladacha v motyvatsii navchalnoyi diyalnosti [The Role of a Teacher in Motivation of Educational Activity]. Odeskyi lingvistychnyi visnyk: naukovo-praktychnyi zhurnal. 41-49 [in Ukrainain]
3. Kuzmina N.V. (1985) Sposobnosti, odarionnost, talent uchitelya [Skills, Endowments, Talent of a Teacher]. Leningrad: LGU. [in Russian]
4. Malykhin O.V., Pavlenko I.H., Lavrentiyeva O.O., Matukova H.I. (2011) Metodyka vukladannya u vyshchiy shkoli [Methods of Teaching in Higher Educational estanblishments]. Simferopol: Daifi. [in Ukrainian]
5. Reva A. O. (2009) The role of the teacher's personality in the educational process [Space and time of modern science].Retrieved fromhttp://intkonf.org/reva-ao-rol-osobistosti-vikladacha-v-navchalno-vihovnomu-protsesi/.[in Ukrainian]
6. Stryga E.V. (2013) Roli vykladacha vyshchogo navchalnogo zakladu [Roles of a Teacher in a Higher Educational Establishment]. Nauka I osvita. 5. 48-50. [in Ukrainian]

Солтик О. О. Роль научно-педагогических работников в процессе формирования профессиональной надежности будущих учителей физической культуры

В статье рассмотрена проблема формирования профессиональной надежности будущего учителя физической культуры. Обращено внимание на роли научно-педагогических работников в обеспечении процесса формирования профессиональной надежности будущих учителей физической культуры при обучении в высших учебных заведениях. Установлена зависимость формирования профессиональной надежности будущего учителя физической культуры от согласованного взаимодействия научно-педагогических работников, осуществления комплексного целенаправленного воздействия на будущих учителей, настройки на достижение общей поставленной задачи. Учитывая различную роль научно-педагогических работников в процессе формирования профессиональной надежности, рекомендуемпедагогов разделить на две группы. В первую группу целесообразно включить преподавателей, которые частично влияют на процессы формирования профессиональной надежности. Во вторую группу целесообразно включить преподавателей, имеющих значительное влияние на процессы формирования надежности.

Ключевые слова: профессиональная надежность, будущий учитель физической культуры, научно -педагогические работники, педагогическое сопровождение.

Soltyk O. The Role of Academic and Pedagogical Staff within the Process of Formation of Professional Reliability of Teachers of Physical Education

The article deals with the issue of formation of professional reliability of future teachers of physical education. Attention is paid to the role of academic and pedagogical staff in support of the process of formation of professional reliability of future teachers of physical education within educational process in higher educational establishments. Theoretical basis of the realization of pedagogical support was personal definition and substantiation of quantitative indices of professional reliability of a teacher of physical education. This allowed to analyze the degree of formation of professional reliability of future teachers of physical education. Dependency of the formation of professional reliability of a future teacher of physical education from coordinated correlation between academic and pedagogical staff, complex goal-directed influence on future teachers, orientation on achieving common task has been defined. Attention is paid to important trends of improvement of the level of formation of professional reliability of future teachers of physical education, namely, improvement of faultlessness, efficiency, and self-devotion of future teachers of physical education. Given various roles of academic and pedagogical staff within the process of formation of professional reliability, it is recommended to divide educators supporting educational process into two groups. The first group should include teachers who have partial influence on the processes of formation of professional reliability. The second group should include teachers who have significant influence on the processes of formation of professional reliability. Overall, the second group should include teachers who support the most important vocational subjects related to professional reliability, and advisors for pedagogical internships. For such educators, it has been proposed to coordinate pedagogical efforts based on educational and methodological materials for seminars, meetings, and conferences.

Key words: professional reliability, future teachers of physical education, academic and pedagogical staff, pedagogical support.

УДК 376-056.618.3/506:618.344

Оксана ТКАЧ

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський,
e-mail: oxana77tkach@ukr.net

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РАННЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПЕРИНАТАЛЬНОЮ ПАТОЛОГІЄЮ

У статті описані клінічні та психолого педагогічні підходи до трактування терміну «перинатальна патологія», визначені погляди науковців на причини виникнення таких порушень. Розглянуто вплив патогенних факторів на порушення філогенезу чи ембріогенезу,вплив мутаційних змін та збою генних перетворень. Визначено особливості дозрівання мозкових структур під впливом перинатального пошкодження у вигляді гальмування процесів дозрівання нейронів та мієлінізації нервових шляхів або їх пошкодження. Описані методики вивчення розвитку немовлят, а саме, показники їх сенсорного, моторного, мовленнєвого та соціального розвитку. Результати дванадцятимісячного медикаментозного, апаратного та корекційного супроводу дітей з перинатальною патологією подано у вигляді аналізу особливостей розвитку трьох груп немовлят з різною динамікою становлення основних психічних функцій. Описані основні напрямки корекційної роботи, що проводилась з дітьми систематично (не рідше 3-4 занять на тиждень) групою фахівців у складі: корекційний педагог, спеціальний психолог, логопед, реабілітолог.

Ключові слова: перинатальна патологія, раннє втручання, корекційний супровід, відновлення ушкоджених функцій, розвиток психічних процесів.

Зміна державної стратегії стосовно надання допомоги дітям з перинатальною патологією обумовлена збільшенням кількості дітей з даною проблемою. Зокрема, статистичні дані говорять про те, що за останні десять років кількість таких немовлят збільшилась удвічі.

В Україні така допомога здійснюється в перинатальних центрах, що почали функціонувати у 2010 році. Вони відкривалися у сучасних пологових будинках та забезпечували надання медичної допомоги, спрямованої на збереження вагітності та народження здорової дитини, особливо у випадку серйозних відхилень у здоров'ї майбутньої матері або дитини. Останнім часом окрім спеціальної акушерської допомоги такі центри пропонують консультації спеціалістів, що працюють у напрямку підтримуючого та відновлювального розвитку. Проте, ранньої комплексної корекцій-

ної допомоги дітям із перинатальною патологією у центрах та поза ними надається недостатньо.

Отже, актуальною залишається проблема формування моделі корекційного супроводу немовлят з перинатальною патологією, що і визначено метою цього етапу нашого дослідження.

Науково-теоретичний аналіз літературних джерел виявив розбіжності у термінології, що використовується для позначення симптомів, причин та місця ушкодження, а також комплексу наслідків. Зокрема, нейрофізіологічний підхід передбачає вивчення закономірностей формування центральної нервової системи та визначення характеру впливу патогенних факторів на її розвиток на різних етапах внутрішньоутробного онтогенезу – порушення філогенезучи ембріогенезу (М.Ковальова, Т.Гаснікова [4, 277]), вплив мутаційних змін та збою генних перетворень як у яйцеклітині так і під час розвитку окремих структур організму дитини. Клінічний напрямок дослідження дозволив розробити методи діагностики перинатального пошкодження нервової системи у дітей (О.Бадалян, Т.Журба [3, 190]) орієнтуючись на фізіологічні показники, реакції плоду та новонародженої дитини; психолінгвістамидосліджено особливості формування психічної діяльності у дітей перших років життя (Т.Ахутіна, Н.Пилаева [1, 54]). В аспекті корекційної педагогіки дослідження Н.Манько, М.Шеремет [5], М.Семаго, Н.Семаго [8] проводяться у напрямку формування методик психолого-педагогічного супроводу дітей перших років життя з перинатальним пошкодженням центральної нервової системи. Результати досліджень В. Тарасун, В. Тищенко [9, 230] свідчать про те, що характер та ступінь пошкодження мовленнєвої функціональної системи впливає етап онтогенезу, на якому діє патогенний фактор або їх комплекс. Найбільш чутливим до цього впливу в ембіогенезі є період максимальної диференціації клітин. Відповідно принципу гетерохронії ембріогенеза, що був сформульований П.Анохіним [1, 96], різні нейронні утворення дозрівають у різні терміни, залежно від їх участі у роботі функціональних систем, що є життєвоважливими. Період максимальної клітинної диференціації як правило збігається з переходом даної групи нейронів у робочій стан. Одночасно з цим відбувається консолідація цієї системи на основі необхідної кількості нейронних елементів (принцип «мінімального забезпечення»). Ознаками консолідації функціональної системи є утворення синаптичних зв'язків та завершення мієлінізації відповідних провідних шляхів. Експериментальними дослідженнями В. Мелинченко [6, 47] доведено, що якщо пошкодження відбулося до настання критичного періоду розвитку функції, то наслідки пошкодження можуть компенсуватися завдяки пластичності ще незрілих нейронів. Водночас, якщо пошкодження збігається з періодомконсолідації функціональної системи або відбувається після його завершення, порушення функції компенсується частково. Клінічні спостереження свідчать, що пошкодження на ранніх етапах онтогенезу як правило зумовлює порушення розвитку підкоркових структур, а на пізніх – коркових відділів мозку. Негативний вплив патогенних факторів на дозрівання структур мозку виявляється у двох формах: 1) гальмуванні процесів дозрівання нейронів та мієлінізації нервових шляхів; 2) пошкодженні нервових тканин. Останній варіант в неврології має назву органічне пошкодження ЦНС або енцефалопатія. У дітей перших років життя з порушеним мовленнєвим розвитком, як правило, спостерігаються залишкові явища частково компенсованого органічного пошкодження ЦНС (резидуально-органічного пошкодження головного мозку).

Отже, перинатальне пошкодження ЦНС поєднує різні патологічні стани, що виникають внаслідок впливу на дитину патогенних факторів у внутрішньоутробному періоді розвитку, під час пологів та на ранніх етапах після народження. Провідне місце серед перинатальної патології практикуючі неонатологи відводять хронічній пренатальній гіпоксії, натальна асфіксії та пологовій внутрішньочерепній травмі, які найчастіше пошкоджують нервову систему плода, що аномально розвивався. Загалом, для позначення даної патології користуються терміном «перинатальна енцефалопатія» (ПЕП) для новонароджених дітей, починаючи з кінця 2-го тижня життя. Для малюків перших днів життя продовжують використувати термінами «гіпоксія», «асфіксія», «внутрішньочерепна травма». Вимоги до застосування клінчних протоколів передбачають визначення домінуючого етіологічного фактору, що спричиняє пошкодження ЦНС, зазначати період перебігу захворювання та провідний клініко-неврологічний синдром. Якщо причиною перинатальної енцефалопатії є киснева недостатність мозку через внутрішньоутробну гіпоксію та пологову асфіксію, вона позначається як гіпоксична енцефалопатія; якщо мала місце пологова травма – як травматична енцефалопатія; якщо є дані про поєднання обох факторів – гіпоксично-травматична енцефалопатія. Пошкодження мозку внаслідок несумісності крові матері та плоду за резус-фактором або групою крові з токсичним пошкодженням ЦНС визначається як білірубінова енцефалопатія.

У всіх дітей, що взяли участь в дослідженні поряд з діагнозом перинатальна енцефалопатія, були визначені наслідки гіпоксичного, ішемічно-

го, травматичного та білірубінового ушкодження, вказувався точний чи максимально точний час дії фактору та його тривалість.

Окрім аналізу клінічних діагнозів проводилось психолого-педагогічне вивчення немовлят з різною структурою перинатальної патології. Психолого-педагогічна діагностична процедура реалізовувалася за допомогою візуального спостереження, опитування батьків та використання методики діагностики нервово-психічного розвитку дітей перших трьох років життя (автори Н. Манько, М.Шеремет [5], Е. Фрухт [7]). Досліджувались показники сенсорного, моторного, мовленнєвого та соціального розвитку дітей з інтервалами у два місяці. Окрім опису окремих якісних показників розвитку, використовувалась бальна шкала оцінювання запропонована Е. Фрухт, де кожне психологічних досягненьпевного місяця життя оцінювалося в 1 бал. Зіставлення даних про актуальні психологічні досягнень дітей із типовим розвитком, дозволило визначити темп психічного розвитку кожного обстежуваного немовляти на першому році життя. Темп психічного розвитку визначався шляхом встановлення відповідності або невідповідності між реальним (актуальним) психологічним віком дитини і онтогенетичним нормативом.

У результаті 12-ти місячного супроводу 50 немовлят із перинатальною патологією групою фахівців (сімейний лікар, неонатолог, мануальний терапевт, корекційний педагог, спеціальний психолог, логопед, реабілітолог) нам вдалося виокремити три групи, у яких значно відрізнялася динаміка розвитку. До першої групи (24% немовлят) увійшли діти з симптоми дородової та родової асфіксії, наявністю інтенсивної післяродової жовтяниці та симптомів млявості та м'язової скутості при достатньо високому рівні відновлюваності вроджених рефлексів та достатній динаміці створення набутих рефлексів). Їх розвиток характеризувався швидким протіканням реабілітаційного періоду, де на протязі 4-6 місяців інтенсивного медикаментозного лікування, використання лікувального та загальноукріплюючого масажу, купання під контрастними водними струменями, використання плавання та сенсорної стимуляції у воді, масажу артикуляційних органів за допомогою силіконових насадок, створення розвивального середовища з постійною руховою та мовленнєвою стимуляцією вдалося значно покращити показники психічного розвитку та наблизити їх до вікових нормативів.У корекційну роботу включалися всі члени сім', для кожного з яких розроблялися різні форми соціальної часто повторюваної взаємодії з дитиною. За досліджуваний період вони набрали максимальну кількість балів за розвиток сенсорної та рухової сфери (40-44 бали) та від 29 до 22 балів за мовленнєвий розвиток та соціальну адаптацію.

Другу групу (42%) склали діти з середньою швидкістю подолання наслідків перинатальної патології. Здебільшого, у немовлят цієї групи фіксувалися симптоми кисневого голодування мозку, наявність спастики, парезу чи регідного стану м'язів плечового поясу чи нижніх кінцівок, відсутність самостійного дихання та серцебиття з подальшим проведенням реанімаційних заходів. Клінічно констатувалися порушення закладки клітин ЦНС та особливості її формування у різні етапи внутрішньоутробного розвитку. Здебільшого, матері таких немовлят, знаходились на підтримуючому лікуванні та штучному збереженні вагітності, а призначуванні медикаментозні препарати, у тому числі, впливали і на розвиток нервової системи немовлят). Реабілітаційно-відновлювальні заходи тривали на протязі 12-ти місяців. Окрім вищеперерахованих заходів використовувались новітні методи рухової та сенсорної стимуляції (суглобова терапія, рухова гімнастика В. Денісона, нейронна стимуляція рухових та сенсорних зон. Батькам пропонувалися комплекси ігрових завдань, направлених на розвиток смакового, нюхового, тактильного та звукового сприймання, маніпулятивні ігри з різними стимулами, використання синхронних рухів дорослого та дитини у просторі та на різних поверхнях). Для батьків були запропоновані сценарії рухових та мовленнєвих ігор та розроблена система заохочень як для немовлят так і для батьків.Наприкінці першого року життя, більшість показників їх психічного розвитку наближалися до норми.Показники рухової, сенсорної та соціальної сфер – 38-31 балів, мовленнєвої – 27-29 балів.

До третьої групи (33%) увійшли діти зі складною перинатальною патологією, у яких часто діагностувалась комбінація різних патогенних факторів, що діяли як в перинатальний так і в натальний період. Немовлята триваліший час знаходились на стаціонарному лікуванні, потребували більш інтенсивного медикаментозного лікування, а реабілітаційно-відновлювальні заходи вдавалося використовувати після 3-4 місяців життя. Ефективність пропонованих заходів була значно нижчою та характеризувалася фрагментарністю їх використання внаслідок фізичної ослабленості дітей. Відставання показників їх психічного розвитку на кінець першого року життя становили від 6 до 4 місяців. Показники розвитку мовленнєвої, рухової, сенсорної та соціальної сфер розвитку оцінювалися у середньому в 15-17 балів.

Проведене дослідження з використанням клінічних, нейропсихологічних методик та

корекційного навчання дозволило визначити причини виникнення патологічного стану немовлят, час дії ушкоджуючого фактору, локалізацію та глибину порушення. Можна стверджувати, що у складних випадках при вивченні дітей раннього віку (до року) вагомим є коли діагностика враховує динаміку відновлення нервово-психічних процесів під впливом стимуляції їхнього розвитку. А тому вона повинна тривати декілька місяців і передбачати участь немовлят і їх батьків у навчально-корекційному процесі який здійснюється на фоні лікування дитини.

Визначено найбільшу ефективність пропонованого корекційно-консультативного супроводу за умови систематичного проведення занять (3-4 рази на тиждень), а також активної участі у цьому процесі батьків дитини.

Виявлено, що батьки, які залишаються на одинці зі своєю проблемою навіть за умови наявності лікарської допомоги у переважній більшості залишаються розгубленими і не знають що робити зі своїми дітьми. Використання виключно медикаментозного впливу значно сповільнює психічний розвиток немовлят та гальмує їх фізичний розвиток. Проведене дослідження вказує на вагомість раннього корекційного супроводу дітей з перинатальною патологією. Визначено, що такі умови можна створити лише коли є тісна співпраця лікарів, клінічних психологів, логопедів та корекційних педагогів, а саме ці фахівці є членами однієї команди, яка працює над всебічним розвитком дитини. Співпраця дає можливість краще розуміти специфічну термінологію, користуватися результатами діагностичних досліджень, мислити схожими категоріями та знаходити свою нішу в структурі корекційно-відновлювальної терапії.

Розглянута проблема потребує подальшого дослідження з метою проведення порівняльного кількісного аналізу ефективності такого корекційного супроводу і буде у подальшому продовжена.

Список використаних джерел

1. Анохин П.К. Дискуссионные вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука,1999. – 197 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. / Т. Ахутина, Н. Пылаэва/ . – М.: Изд. центр «Академия», 2011. – 64с.
3. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Всеволожская Н.М. Руководство по неврологи раннего детского возраста /О.Бадалян, Т.Журба, М.Всеволожская. – Киев : Здоров'я, 2000. – 523с.
4. Ковальова М., Гаснікова Т. Порушення філо- та ембріогенезу, як причини виникнення перинатальної патології новонароджених /М.Ковальова, Т.Гаснікова /Альманах Одеського національного медичного університету, 2009. – С.276-291
5. Манько Н.В., Шеремет М.К. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: Науково-методичний посібник /Н.В.Манько, М.К. Шеремет/. – К.: КНТ, 2008. – 256с.
6. Мелинченко В. Саморегуляція кіркових структур у дітей з гіпоксично-ішемічними ураженнями центральної нервової сиситеми на етапі формування функціональних структур / Український вісник психоневрології. – К. Вид-во «ПАРАЦЕЛЬС», 2018. – №1. – С.46-59.
7. Показники нервово-психічного розвитку дітей першого року життя (таблиці) Рекомендації для обстеження дітей у психолго-медиико-педагогічних консультаціях / За заг. редакцією Пантюхина Г.В., Печори, К.Л., Фрухт Э.Л. Львів.: Вид-во «ОНІКС», 2016. – 130с.
8. Семаго Н.Я, Семаго М.М. Теория и практика оценкипсихическогоразвития (раннийвозраст). – СПб.: Речь, 2015. – 384с.
9. Тарасун В.В., Тищенко В.В. Проблеми вивчення особливостей розвитку психічної сфери у дітей раннього віку з наслідками перинатальної патології. /В.Тарасун, В.Тищенко / Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб.наукових праць. – К.:НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – №24. – С.229-238.

Ткач О. М. Изучение особенностей раннего развития детей с перинатальной патологией

В статье описаны клинические и психологопедагогические подходы к трактовке термина «перинатальная патология», представлены взгляды ученых на причины возникновения таких нарушений. Рассмотрено влияние патогенных факторов нарушения филогенеза или эмбриогенеза, влияние мутационных изменений и сбоя генных преобразований. Определены особенности созревания мозговых структур под влиянием перинатального повреждения в виде торможения процессов созревания нейронов и миелинизации нервных путей или их повреждения. Описанные методики изучения развития младенцев, а именно, показателей их сенсорного, моторного, речевого и социального развития.

Результаты двенадцатимесячного медикаментозного, аппаратного и коррекционного сопровождения детей с перинатальной патологией представлены в виде анализа особенностей развития трех групп младенцев с разной динамикой становления основных психических функций. Описаны основные направления коррекционной работы, проводимой с детьми систематически (не реже 3-4 занятий в неделю) группой специалистов в составе: коррекционный педагог, специальный психолог, логопед, реабилитолог.

Ключевые слова: перинатальная патология, раннее вмешательство, коррекционный сопровождение, восстановление поврежденных функций, развитие психических процессов.

Tkach O. M. Studying features of early development of children with perinatal pathology

The article describes the clinical and psychological pedagogical approaches to the interpretation of the term "perinatal pathology", defined the views of scientists on the causes of such violations. The influence of pathogenic factors on the violation of phylogenesis or embryogenesis, the effect of mutational changes and failure of genetic transformations is considered. The features of maturation of brain structures under the influence of perinatal injury in the form of inhibition of neuronal maturation processes and myelination of the nerve paths or their damage are determined. Methods of studying the development of infants, namely, indicators of their sensory, motor, speech and social development, are described.

The results of twelve-month medical, hardware and corrective maintenance of children with perinatal pathology are presented in the form of an analysis of the peculiarities of development of three groups of infants with different dynamics of formation of basic mental functions. The main directions of corrective work, which was conducted with children systematically (at least 3-4 lessons per week), are described by a group of experts consisting of: correctional teacher, special psychologist, speech therapist, rehab.

Key words: perinatal pathology, early intervention, corrective maintenance, restoration of damaged functions, development of mental processes.

УДК 378.147:326.-055.26

Ірина ТРУБАВІНА

доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна
e-mail: trubavina@gmail.com

МАТЕРИНОЗНАВСТВО В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ІНТЕГРОВАНА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття обґрунтовує теоретичні засади та зміст нової інтегрованої навчальної дисципліни для майбутніх магістрів в університетах. Це материнознавство в соціально-педагогічній діяльності. Автор називає теоретичними засадами нової дисципліни наукові підходи різного рівня, а саме: філософські: прагматичний, діяльнісний та матеріалістичний; загальнонаукові: системний, комплексний, прав людини, розвитку людини, гендерний; конкретнонаукові: підходи соціальної роботи: «кризове втручання», «допомога для самодопомоги», теорія участі, профілактичний, проблемно-орієнтований підходи, із педагогічних – особистісно-орієнтований та інтегрований підхід, із психологічних: генетичної психології, психології статі, адлерівська терапія, із соціології: макро- та мікросоціологічний підходи, теорії соціалізації; із соціально-педагогічних: родиноцентричний, особистісний, середовищний підходи. На цій основі автором запропоновано зміст програми нової навчальної дисципліни.

Ключові слова: материнство, материнознавство, соціально-педагогічна діяльність, інтегрована навчальна дисципліна, зміст навчальної дисципліни, теоретичні основи навчальної дисципліни.

Проблема охорони материнства і дитинства є проблемою світової спільноти і загальновизнаною. Так, існує конвенція ООН щодо захисту материнства (1952), численні міжнародні і вітчизняні документи щодо підтримки і захисту жінок внаслідок їх особливої функції – народження, вигодовування і догляд за дитиною. Разом з цим існує потреба не тільки законодавчого, а й комплексного наукового розуміння материнства та його потреб і проблем, їх вирішення, у т.ч. соціально-педагогічного, оскільки материнство напряму пов'язано із відтворенням людства, суспільства і вимагає на усунення негативних факторів зі шляху жінки і посилення позитивних факторів соціалізації в інтересах її розвитку та інтересах дитини, що є справою саме соціально-педагогічної діяльності. Тому, вважаємо, нові інтегровані предмети з дисципліни «Материнознавство» для майбутніх соціальних педагогів дадуть їм комплексне уявлення про материнство і шляхи його підтримки, систему надання державних послуг і установ, які їх надають, для адресної ефективної допомоги жінкам з дітьми, вирішення їх проблем розвитку і соціалізації, забезпечення найкращих умов для виховання і розвитку дитини. Такі інтегровані предмети типу «Родинознавство», «Дитино-

знавство» є вже в розвинутих країнах світу, але материнознавство комплексно не вивчалося в контексті інтегрованої навчальної дисципліни у закладах вищої освіти, які готують соціальних педагогів і соціальних працівників. Доцільно було б таку дисципліну ввести в навчальні плани наших закладів вищої освіти на рівні магістратури – для узагальнення всіх знань про материнство і соціальні послуги жінкам з дітьми, вагітним.

Аналіз останніх досліджень, невирішеної раніше частини загальної проблеми показує, що материнство досліджувалося в соціологічному, правовому, історичному, культурологічному, психологічному та інших напрямках. Окремі дослідження стосувалися батьківства як соціально-педагогічного об'єкту (Овчарова Р.В. (2), Звєрєва І.Д. (4)), але материнство як соціально-педагогічний об'єкт взагалі не вивчалося детально. В.В.Стинська (5) досліджувала материнство з огляду на переважно об'єкт соціальної політики і державної підтримки в напрямку соціально-педагогічної діяльності, що справедливо лише для макрорівня соціалізації особистості. На рівні мезо- та мікросередовища соціально-педагогічна діяльність щодо материнства не вивчалася. Таким чином, материнство досі не досліджувалося в комплексі як об'єкт діяльності соціального педагога. Цікавим взагалі є вивчення материнства з точки зору наукових підходів в діяльності соціального педагога. Окремо стоїть питання про розробку нових навчальних програм в контексті євроінтеграції України – на основі компетентнісного підходу. Виділяють загальні і професійні компетентності (В.Г.Кремень (1) як основу формування нового змісту навчальних дисциплін, при цьому теорії І.Я.Лернера, В.В.Краєвського про зміст освіти лишаються актуальними, оскільки компетентності враховують знання і будуються на них, повинні реалізовуватися в різноманітних професійних ситуаціях, у т.ч. нових на основі творчості. Таким чином, потрібні комплексні підходи для побудови навчальних дисциплін. Тобто дисципліни теж повинні комплексно розглядати клієнта та його проблеми, які є об'єктом роботи соціального педагога. Ми та інші раніше вже писали про необхідність інтегрованих предметів для майбутніх соціальних педагогів (Родинознавство, Дитинознавство, Волонтерознавство) (3, 6, 7). Ці предмети побудовані на комплесному, родиноцентричному та дитиноцентричному підходах як основних для надання комплексу соціальних послуг сім'ям та дітям. Зараз виникає потреба в розумінні материнства як складного комплексного об'єкту діяльності соціального педагога, бо існую безліч проблем жінок з дітьми, права яких порушуються і вони не вміють поєднувати свої соціальні ролі, будувати своє життя одночасно як дружина, мама, донька, онука, професіонал, активна громадська діячка, різноманітно розвинена особистість. Саме це є предметом діяльності соціального педагога – формування нової моделі поведінки жінки внаслідок її материнства, її нових стосунків на цій основі з оточенням і колегами, членами сім'ї, соціальне виховання суспільства для подолання соціальних і гендерних стереотипів щодо жінки-матері, педагогізація суспільства, виявлення порушень прав жінки-матері і створення соціальних умов для їх відновлення і реалізації, попередження та усунення цих порушень. Така позиція вимагає комплексного розуміння материнства як об'єкта соціально-педагогічної діяльності і, відповідно, навчання у закладі вищої освіти за такою методологією. Тому мова повинна йти про обґрунтування материнознавства як інтегрованої навчальної дисципліни для майбутніх соціальних педагогів.

На основі викладеного метою статті ставимо визначити теоретичні засади та зміст комплексної навчальної дисципліни «Материнознавство в соціально-педагогічній діяльності».

Для визначення змісту навчальної дисципліни треба визначити теоретичні основи її розбудови та проблеми, з якими стикається соціальний педагог в роботі з матерями. Теоретичними основами ж ми вважаємо, з огляду на І.А.Липського, наукові підходи різного рівня. Це підходи філософські, загальнонаукові, конкрентнонаукові, соціально-педагогічні. З огляду на важливість проблеми, потрібні такі філософські підходи, як прагматичний, діяльнісний та матеріалістичний, із загальнонаукових: системний, комплексний, прав людини, розвитку людини, гендерний; із конкретнонаукових: підходи соціальної роботи: «кризове втручання», «допомога для самодопомоги», теорія участі, профілактичний, проблемно-орієнтований підходи, із педагогічних – особистісно-орієнтований та інтегрований підхід, із психологічних: генетичної психології, психології статі, адлерівська терапія, із соціології: макро- та мікросоціологічний підходи, теорії соціалізації; із соціально-педагогічних: родиноцентричний, особистісний, середовищний підходи.

Ці підходи сьогодні є доцільними для комплексного, системного вирішення проблем матерів з дітьми та запобігання і профілактики цих проблем. Ці підходи дозволяють визначити місце і роль кожної установи у вирішенні проблем матерів з дітьми, уточнити зміст і перелік соціальних і соціально-педагогічних послуг як їх різновиду, узгодити підтримку, допомогу і самодопомогу, втручання як послуги в різних складних життєвих

обставинах (різна ступінь важності випадку), перевести жінку від об'єкта до суб'єкта споживання соціально-педагогічних послуг і суб'єкта свого життя.

Сьогодні виділяють такі проблеми матерів, які пов'язані виключно з їх гендером: 1) медичні (пов'язані з вагітністю, грудним вигодовуванням дитини, репродуктивним здоров'ям, раціональним харчуванням); 2)правові (ті, що відбивають порушення прав жінок-матерів і вагітних на роботі, в суспільстві, родині, мікросередовищі, ті, які заважають реалізації прав і виконанню обов'язків матері щодо дитини); 3)психологічні (такі, які відбивають проблеми формування материнства, ставлення жінки до нього і до дитини, до себе, стосунки з чоловіком та іншими членами сім'ї, психологію статі тощо); 4) соціологічні (ті, що пов'язані зі статусом жінки – матері в сім'ї; суспільстві, на роботі, сімейною системою, соціальним інститутом материнства в сім'ї та суспільстві, зі стереотипами суспільства щодо жінки, поєднанням професійних і сімейних ролей і функцій); 5) політичні (пов'язані з укладом сім'ї і розподілом влади в ній, насильство в родині); 6) гендерні (такі, що пов'язані з соціокультурним сприйняттям статі жінки, порушенням її самореалізації внаслідок цього, реалізацією прав); 7) соціально-педагогічні (формування материнства, здорового способу життя, економічної культури і трудової культури та раціональних потреб у жінок, навичок сімейного бюджетування, батьківської компетентності, будувати подружні і батьківсько-дитячі стосунки, профілактика негативних звичок у жінок і насильства в родині, підготовка дівчини до материнства, формування усвідомленого і відповідального материнства); 8) педагогічні (формування демократичного стилю спілкування з дітьми, стилю сімейного виховання, вмінь виховувати дитину,вироблення і дотримання сімейних цінностей,правил сімейного виховання); 9) економічні (житлові, матеріальні, відпочинкові і дозвіллєві потреби і проблеми тощо); 10) культурні (формування культури сімейного життя, створення умов для культурного дозвілля і відпочинку, міжнаціональні і міжрелігійні проблеми в сім'ї тощо); 11) моральні (ті, що відбивають різні правила сімейного життя, погляди на нього і сімейні та особисті цінності); 12) специфічні проблеми (пов'язані з особливостями жінки та реалізації її прав при виконанні функції материнства та особливостями дитини, наприклад, матері – ВПО, матері дітей з особливими потребами, неповнолітні матері, матері з числа сиріт тощо).

Далі треба визначитися з нормативною базою для вирішення цих проблем в полі роботи соціального педагога і соціального працівника:

1. Міжнародні документи про охорону материнства: Загальна декларація прав людини, Конвенція про юрисдикцію, право, що застосовується, визнання, виконання та співробітництво щодо батьківської відповідальності та заходів захисту дітей http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi? nreg=973_002, Декларация о защите женщин и детей в чрезвычайных обстоятельствах и в период вооруженных конфликтов http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_317, Європейська соціальна хартія ETS № 163 (Страсбург 3 травня 1996), Хартія соціальних прав і гарантій громадян незалежних держав, затверджену Міжпарламентською Асамблеєю держав-учасниць Співдружності Незалежних Держав (29 жовтня 1994). Конвенція Міжнародної організації праці (далі – МОП) № 103 про охорону материнства (Женева, 1952); Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1979); Конвенція МОП № 156 про рівне ставлення й рівні можливості для трудящих чоловіків і жінок: трудящі із сімейними обов'язками (Женева, 1981) та ін.

2. Вітчизняні Закони: Конституція України, Кодекс законів про працю, Кодекс про шлюб та сім'ю України, Закон про державну допомогу сім'ям з дітьми, законодавство про соціальну роботу і соціальні послуги в Україні, захист дитинства. Сьогодні потрібні Закони про репродуктивне здоров'я та його захист; про акушерську допомогу (рододопомогу); про гінекологічну допомогу тощо;

3. Нормативні документи України. Постанови Верховної Ради України,які спрямовані на підвищення соціального статусу жінки – матері: "Декларація про загальні засади державної політики стосовно сім'ї та жінки"(5.03.1999 р.) , "Концепці державної сімейної політики" (17.09.1999 р.), Указ Президента України від 24 січня 2001 р. – національна програма «Діти України» на період до 2005 р., «Цільова комплексна програма генетичного моніторингу в Україні на 1999-2003 рр.» (4.02.1999 р.), Національна програма «Репродуктивне здоров'я 2001-2006» (26.03.2001 р.). Програми і концепції Уряду України: щодо розвитку охорони здоров'я населення України, «Довгострокова програма поліпшення становища жінок, сім'ї, охорони материнства і дитинства» (28.07.1992 р.); Національна програма планування сім'ї" (13.09.1995 р.); «Національний план дій щодо поліпшення становища жінок та сприяння впровадженню гендерної рівності в суспільстві на 2001-2005 рр.» (6.05.2001 р.), «Концепція безпечного материнства (29.03.2002 р.), затверджені комплексні заходи щодо заохочування народжуваності на 2002-2007 рр. (1.07.2002 р.) та заходи щодо реалізації Концепції безпечного

материнства на 2002-2005 рр.» Довгострокова програму поліпшення становища жінок, сім'ї, охорони материнства і дитинства (28.07.1992 р.), Національна програма планування сім'ї (13.09.1995 р.), Концепція державної сімейної політики (17.09.1999 р.), Постанова Кабінету Міністрів України «Про запровадження адресної соціальної допомоги малозабезпеченим сім'ям» (1999), «Про підтримку сімей при народженні дитини» та Положення про умови та порядок надання адресної соціальної допомоги малозабезпеченим сім'ям (31.09 2012 р)., Державна програма підтримки сім'ї (2006-2010р.), Концепція Державної цільової соціальної програми підтримки сім'ї до 2016 р. Нормативні акти Президента України «Про поліпшення соціального захисту малозабезпечених сімей» (18.04.2001 р.), «Про додаткові заходи щодо вдосконалення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями» (23 червня 2001 р.), «Національний план дій щодо поліпшення становища жінок та сприяння впровадженню гендерної рівності в суспільстві на 2001–2005 рр.» (6.05.2001 р.), Указ Президента України від 3 січня 2002 р. «Про заходи щодо заохочення народжуваності в Україні» Сьогодні потрібна національна програма підтримки материнства і дитинства, підтримки сім'ї.

4. Нормативні документи надання соціальних послуг жінкам з дітьми, вагітним в різних установах соціальної сфери: ЦССДМ, реабілітаційних центрах, центрах матері і дитини, ССД, управління у справах сім'ї та молоді, а також робота установ освіти, поліції, охорони здоров'я щодо матерів та жінок.

Для диференціації та адресності соціально-педагогічної діяльності за проблемами клієнтів потрібно визначитися майбутнім фахівцям із суб'єктами надання послуг матерям з дітьми. Тому стоїть питання про установи, які надають допомогу матерям з дітьми і вагітним, їх взаємодію та можливості. Такими установами сьогодні є: 1) заклади охорони здоров'я (здоров'я жінки, у т.ч. її репродуктивне здоров'я); 2)заклади освіти (всі вони здійснюють батьківську просвіту і підготовку дітей до сімейного життя, статеве і гендерне, моральне, економічне, трудове, фізичне, валеологічне виховання); 3) заклади соціальної сфери – ЦССДМ, соціального захисту, управління у справах сім'ї та молоді, центри матері та дитини, реабілітаційні центри – профілактика насильства в родині, допомога сім'ям з дітьми, подолання гендерних та ін. соціальних стереотипів, налагодження сімейних і батьківсько-дитячих стосунків, формування нової моделі поведінки, усвідомленого батьківства; 4) поліція – протидія насильству в родині, охорона та захист порушених прав жінок; 5) недержавні організації і фонди, які вирішують проблеми материнства і дитинства їх захищають та відновлюють – центри правової допомоги населенню, адвокатура тощо; 6) омбудсмен і гендерний уповноважений КМУ зі штатом і можливостями для координації роботи і зв'язку між різними гілками влади; 7) суди різних інстанцій для відновлення прав і соціальної справедливості щодо жінок з дітьми. Таким чином, бачимо різноманіття установ і структур, які опікуються материнством, їх повноважень і завдань з охорони материнства як окремого клієнта послуг.

Зміст і завдання соціально-педагогічної діяльності (а також роботи на конкретній посаді в конкретній установі) щодо підтримки і охорони материнства необхідні для адресності надання соціальних послуг. Зміст і завдання визначаємо відповідно до законодавства України про соціальну роботу, про освіту, боротьбу з насильством в родині, підтримку сім'ї, гендерну рівність, сімейну політику,про розуміння материнства як окремої функції жінки, особливий статус жінки-матері тощо. Тому завданнями діяльності соціального педагога щодо охорони материнства, в контексті законодавства і визначених теоретичних засад (наукових підходів) є: профілактика негативних явищ і насильства щодо жінок, формування здорового способу життя і сімейного образу життя у жінок, батьківської компетентності і материнства як ставлення до дитини, економічної культури і раціональних потреб у жінок, звички раціонального харчування, вміння вести сімейний бюджет і поєднувати материнські обов'язки з професійними, вміння догляду за дитиною, її виховання, формування сімейних цінностей і демократичного стилю спілкування і виховання дітей, сімейних стосунків, формування сімейних цінностей і правил поведінки в сім'ї, правил виховання дитини, цінності здоров'я і здорового способу життя, знищення гендерних та інших соціальних стереотипів щодо жінок тощо. Змістом соціально-педагогічної діяльності щодо підтримки і охорони материнства є: соціальна профілактика, соціальне обслуговування, соціальний супровід, соціальна реабілітація,втручання, які реалізують ідеї підтримки, допомоги, самодопомоги жінці-матері і втручання у випадку загрози її життю і життю і здоров'ю її дитини. Завдання і зміст роботи реалізуються через форми, методи і технології надання соціально-педагогічних послуг. Формами роботи є : лекторії, радіолекції,тематичні передачі на ТБ і радіо, веб-сайти з інформацією для жінок, консультування, робота телефону Довіри, флеш-моби, виїзні мультидисциплінарні бригади, робота спеціалізованих формувань, соціальна реклама в

різноманітті, публікації в ЗМІ (раніше були одноденні тематичні газети), тижні материнства, школи материнства і батьківства, тренінги, вправи, корекційна робота, угода з сім'єю, захисний припис, інспектування сім'ї, круглі столи, вечори запитань і відповідей, гарячі лінії, групи підтримки, клуби, жіночі недільні гімназії, соціальний супровід (ведення випадку 3 рівня), втручання тощо. Методами роботи з соціально-педагогічної діяльності щодо підтримки материнства є: методи формування свідомості, методи формування досвіду поведінки, методи стимулювання і корекції поведінки, стимулювання до самовиховання, ведення випадку (1-4 рівня), методи соціальної роботи тощо. Технологіями роботи є ті, що відповідають змісту і завданням соціально-педагогічної діяльності: кризове втручання, рівний-рівному, івент-технології, інформаційно-комунікаційні технології, профілактичні інформаційні кампанії, тренінгові технології, кейс-менеджменту, особистісно-орієнтована, ненасильницького спілкування, технології роботи груп взаємодопомоги, усвідомленого материнства, адлерівської терапії тощо. Особливості роботи з соціально-педагогічної охорони материнства визначаються особливостями матерів і дітей, стосунків в родині: дистантні сім'ї, неповні сім'ї, матері-вихованки дитячих будинків, неповнолітні матері, матері дітей з особливими потребами, матері з числа ВПО, з ВІЛ/СПІДом, гепатитом, з хронічними захворюваннями, безробітні, безхатченки, з міжнаціональних сімей.

Внаслідок викладеного можна сформувати такий **зміст** навчальної дисципліни «Материнознавство в соціально-педагогічній діяльності».

Тема 1. Актуальність соціально-педагогічної охорони материнства.

Материнство як предмет соціально-педагогічних досліджень і діяльності, як об'єкт та суб'єкт соціально-педагогічної діяльності. Проблеми і потреби матерів. Роль соціально-педагогічної діяльності у вирішенні проблем материнства. Усвідомлене, відповідальне, освічене материнство. Поняття про материнознавство як інтегровану навчальну дисципліну.

Література:

1. Биосоциальная природа материнства и раннего детства : [монография] / [А. С. Батуев и др.] ; под ред. А. С. Батуева ; Санкт-Петербургский гос. ун-т, науч. центр "Психофизиология матери и ребенка". – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – 372с.

2. Бравая, Р. М.Охрана материнства и младенчества на Западе и в СССР : Исторический очерк / д-р Р. М. Бравая. – [Москва] : Гос. мед. изд-во, 1929. – 261 с.

3. Браун, Л. (1865-1916). Профессия и материнство : (О страховании материнства) / Лили Браун; (Пер. с нем. М. Рогович). – Санкт-Петербург : тип. П.П. Сойкина, 1908. – 64 с.

4. Коллонтай, А. М. (1872-1952).Общество и материнство : 1- / А. Коллонтай. – Петроград : Жизнь и знание, 1916. – 20 с.

5. Матвеева, Н.Осознанное замужество и материнство [Текст] / Наталья Матвеева. – Архангельск : Правда Севера, 2011. – 197 с.

6.Могилевская, Е. В. Перинатальная психология. Психология материнства и родительства [Текст] / Е. В. Могилевская, О. С. Васильева ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. авт. образовательное учреждение высш. проф. образования "Южный федеральный ун-т". – Ростов-на-Дону : Изд-во Южного федерального ун-та, 2011. – 273 с.

7. Пьянкова, Л. А.Ретроспективный анализ феномена материнства [Текст] : монография / Л. А. Пьянкова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный индустриальный университет". – Новокузнецк : Сибирский гос. индустриальный ун-т, 2017. – 130 с.

8. Проблеми батьківства і материнства [Текст] : [метод. рекомендації / підгот.: З. Г. Кісарчук]. – Київ : Товариство "Знання" УРСР, 1990. – 15, [1] с.; 20 см. – (На допомогу лектору / Т-во "Знання" УРСР).

9. Розинаева, Г.Супружество, материнство и отцовство [Текст] : [перевод со словацкого] / Гелена Розинаева. – Минск : Полымя, 1984. – 143 с.

10. Сокольская, Л. В.О просвещенном материнстве / Л. В. Сокольская // Социолог и психолог в библиотеке : Сб. статей и материалов.- Вып. 7. – Москва : Рос. гос. дет. б-ка; Рос. гос. б-ка для молодежи, 2010. – С. 207-212.

11. Трубавіна І.М. Усвідомлене і відповідальне батьківство: спільне і відмінне Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. –Луганськ:ЛНУ, 2013.- №13 (272) липень .- С.96-101.

12. Трубавіна І.М. Поняття про формування батьківства як напрямок освіти дорослих Імідж сучасного педагога.- ПНПУ, ПОІППО, 2010.-№10, с.19-21.

Тема 2. Нормативно-правове забезпечення соціально-педагогічної діяльності щодо охорони материнства.

Міжнародні і вітчизняні нормативні документи з соціально-педагогічної підтримки і допомоги материнству і дитинству, їх класифікація, зміст.

Нормативні документи установ і відомств про соціально-педагогічну охорону материнства в Україні: ретроспектива і сучасність.

Література:

1. Конституція України.

2. Конвенція ООН про захист материнства

3. Романовский, Г. Б. Правовая охрана материнства и репродуктивного здоровья [Текст] : монография. – Москва : Проспект, 2016. – 234 с.

4. Стинська В.В. Соціальна підтримка материнства й дитинства в УРСР та зарубіжних країнах на початку ХХ століття: правовий аспект / В. В. Стинська // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 4. – С. 230-239. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_4_25.

5. Трубавіна І.М., Євсюкова М.В., Калашник О.А. Соціально-педагогічні основи захисту прав дитини/ навч.- метод. посіб./ за заг. ред. К. Б. Левченко та О. А. Удалової. – К:Скайдек, 2008. – 224 с.

6. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю – теорія та методика _Харків:Нове слово,2007.-398с.

7. Федер, Е. А.Цели и задачи государственной охраны материнства и младенчества [Текст] / Е. А. Федер. – Москва ; Ленинград : Гос. мед. издво, 1929 ("Мосполиграф" 18 тип. им. М.И. Рогова). – 8 с.; 25х17 см. – (Курс "Охрана материнства и младенчества"/ Курсы заоч. переквалификации акушерок при Отд. охраны материнства и младенчества НКЗ; Вып. 2. Лекция 1).

Тема 3. Установи –суб'єкти соціально-педагогічної діяльності з охорони материнства

Заклади освіти, заклади охорони здоров'я, поліція, НДО, омбудсмен, Гендерний уповноважений при КМУ, заклади соціальної сфери, центри матері та дитини, реабілітаційні центри, НДО, фонди тощо. Національні плани дій і цільові програми як інструмент координації дій, взаємодії суб'єктів. Комплексні цільові програми в Україні щодо охорони материнства. Етика соціально-педагогічної роботи з вагітними і матерями.

Література:

1. Рудова, Н. Е.Система воспитания ценностного отношения к материнству : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Рудова Наталья Евгеньевна; [Место защиты: ГОУВПО "Российский государственный педагогический университет"]. – Санкт-Петербург, 2009. – 216 с.

2. Секреты материнства. № 18 [Текст] : пособие для молодых родителей : [16+] / Капранова Е. И. [и др.] ; под ред. А. А. Баранова, И. Н. Денисова ; ГБОУ ВПО Первый Московский гос. мед. ун-т им. И. М. Сеченова М-ва здравоохранения Российской Федерации [и др.]. – Москва : РОМАРТ, 2015. – 28 с.

3. Троцкий, Л. Д.Охрана материнства и борьба за культуру : Речь на 3-м Всесоюзном совещании по охране материнства и младенчества 7 декабря 1925 г. / Л. Троцкий. – Москва : Н.К.З. "Охрана материнства и младенчества",1926. – 32 с.

4. Трубавіна І.М. Етика соціально-педагогічної роботи з сім'єю. – К.:ДЦССМ, 2002.-81с

5. Трубавіна І.М. Організаційні засади надання соціально-педагогічних послуг сім'ям в центрах соціальних послуг Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ:ЛНУ, 2013.- №23 (282) грудень С. 177-185 6.Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю – теорія та методика _Харків:Нове слово, 2007.-398с.

Тема 4. Теоретичні засади соціально-педагогічної діяльності щодо підтримки і допомоги материнству

Підходи різного рівня узагальнення до соціально-педагогічної діяльності: філософські, загальнонаукові, конкрентнонаукові, соціально-педагогічні. Філософські: прагматичний, діяльнісний та матеріалістичний,; загальнонаукові: системний, комплексний, прав людини, розвитку людини, гендерний; конкретнонаукові: підходи соціальної роботи: «кризове втручання», «допомога для самодопомоги», теорія участі, профілактичний, проблемно-орієнтований підходи, із педагогічних – особистісно-орієнтований та інтегрований підхід, із психологічних: генетичної психології, психології статі, адлерівська терапія, із соціології: макро- та мікросоціологічний підходи, теорії соціалізації; із соціально-педагогічних: родиноцентричний, особистісний, середовищний підходи.

Література:

1. Гендерний та з позицій прав підхід до просування грудного вигодовування (переклад Ю. Савельєвої /http://leleka.sumdu.edu.ua/uk/component/content/article/2-uncategorised/148-nazustrich-zdorov-yu-materiv-ta-ditej.html

2. Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ: Учебное пособие.М.:2004.

3. Стинська В. Соціальна політика підтримки материнства й дитинства в УРСР в 60 – 80 рр. ХХ ст. /В.В.Стинська //Людинознавчі студії: збірник наукових праць ДДПУ імені Івана Франка. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Вип. 29. Частина 2. Педагогіка. – С. 197 – 205.

4. Трубавіна І.М. Родиноцентричний підхід до соціально-педагогічної роботи із сім'єю: суть, перспективи, шляхи подальшого впровадження – Наукові записки УКУ.-Львів,2017.-число ІХ.-серия «Педагогіка, психологія».-вип 2. 180с. – с93-105

5. Трубавіна І.М. Социальная работа с беременными и членами их семей в Украине/ Беременная женщина и социальный социум: проблемы и перспективы: сб. научн. статей международной научно-практической конференции (17-19 сентября 2013г.) /Урал.гос пед.ун-т.-Екатеринбург,2013.-436с. -С. 167-171.

6. Трубавіна І.М., Золотухіна С.Т. Соціально-педагогічна діяльність як засіб формування нової моделі поведінки в суспільстві /Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку: матер між нар наук.конф.(26-27 листоп.2015р.)- Харків:ХДАК,2015.-280с.- С.86-88

Тема 5. Завдання і зміст соціально-педагогічної діяльності з охорони материнства

Завдання соціально-педагогічної діяльності в сучасних ум овах та в минулому. Зміст соціально-педагогічної діяльності: соціальна профілактика, соціальне обслуговування, соціальна реабілітація, соціальний супровід, втручання.

Література:

1.Мягкова М. А.Психологическое сопровождение материнства в неполной семье : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Мягкова Мария Алексеевна; [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. – Курган, 2013. – 266 с.

2.Трубавіна І.М. Социальная работа с беременными и членами их семей в Украине/ Беременная женщина и социальный социум: проблемы и перспективы: сб научн статей международной научно-практической конференции (17-19 сентября 2013 г.) /Урал.гос пед.ун-т.-Екатеринбург, 2013.-436с. -С. 167-171

3. Ходсон, Дж.Чудо рождения [Текст] ; Духовное значение материнства / Джеффри Ходсон ; [пер. К. Зайцев]. – Москва : Амрита-Русь, 2011. – 141 с.;

4. Хорват, Ф.Любовь, материнство, будущее : Пер. со словац. /Франтишек Хорват; [Послесл. Ю. П. Азарова]. – М. : Прогресс, 1982. – 96 с.;

5. Чодороу, Н.Воспроизводство материнства = психоанализ и социология гендера / Ненси Чодороу. – Москва : РОССПЭН, 2006 (Ульяновск : Ульяновский Дом печати). – 290, [2] с.

6. Holm, Ulla M.Modrande och praxis : En feministfilos. undersökning / Ulla M. Holm. – Göteborg : Daidalos, Cop. 1993. – 368 с.;

Тема 6. Форми і методи соціально-педагогічної діяльності щодо охорони материнства

Поняття про форми, методи соціально-педагогічної діяльності з охорони материнства. Індивідуальні, групові, масові форми. Форми виїзні, стаціонарні, пересувні, пульсуючі. Безпосередні та опосередковані форми надання соціально-педагогічних послуг. Телефон Довіри і гарячі лінії. Методи соціально-педагогічної діяльності: методи формування свідомості, методи формування досвіду поведінки, методи стимулювання і корекції, методи стимулювання до самовиховання. Методи соціальної роботи в соціально-педагогічній діяльності. Методи ведення випадку (1-4 рівня), кейс-менеджмент. Консультування в роботі з матерями і вагітними.

Література:

1. Альтгаузен, Н. Ф.Беседы с девушками о материнстве и младенчестве / Н. Ф. Альтгаузен, А. Ю. Лурье, Е. П. Мелентьева ; Под ред. д-ра Н. Ф. Альтгаузена и проф. С. А. Селицкого. – Москва ; Ленинград : Госуд. медиц. изд-во, 1929 ("Мосполиграф", 18 тип. им. М. И. Рогова). – 172 с.

2. За охрану материнства и детства : однодневная газета дорздрава к двухнедельнику охраны материнства и детства. – Омск, 1928 -. – 63 см.

3. Канель, Л. В.Туберкулез и материнство [Текст] : Радиолекция / Д-р Л. В. Канель; Центр. туберкулезный инст. – Москва : [б. и.], 1939. – 5 с.

4. Инструкция по организации и работе школы материнства [Текст] / Рост. обл. ин-т охраны материнства и младенчества. Рост. н/Д. дом сан. культуры. – Ростов н/Д : Ростведиздат, 1939. – 16 с

5. Крист, И. Е. Консультационная работа по охране материнства и младенчества на селе [Текст] / Д-р И. Е. Крист. – Москва : Гос. мед. изд-во : Мосполиграф, [19--] (18 тип. им. М. И. Рогова). – 76с.

6. Пузько, В. И.Методики исследования представлений о материнстве и отношения к детям [Электронный ресурс] : электронное издание : электронный аналог печатного издания / В. И. Пузько, Е. Г. Ушакова ; Федеральное агентство морского и речного трансп. РФ, Федеральное бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Морской гос. ун-т им. адм. Г. И. Невельского". – Владивосток : МГУ им. адм. Г. И. Невельского, 2012

7.Mothering : Ideology, experience, a. agency / Ed. by Evelyn Nakano Glenn et al. – New York; London : Routledge, 1994. – X, 387 с.; 25 см. – (Perspectives on gender).

8.Rich, A.Of woman born : Motherhood as experience a. institution / Adrienne Rich. – New York : Norton, Cop._1976. – 318 с.;

Тема 7. Технології соціально-педагогічної діяльності щодо підтримки і допомоги материнства

Технології підтримки, допомоги, самодопомоги, втручання в соціально-педагогічній діяльності щодо охорони материнства. Технології надання соціально-педагогічних послуг з охорони материнства: кризове втручання, рівний-рівному,

івент-технології, інформаційно-комунікаційні технології, профілактичні інформаційні кампанії, тренінгові технології, кейс-менеджменту, особистісно-орієнтована, ненасильницького спілкування, технології роботи груп взаємодопомоги, усвідомленого материнства, адлерівської терапії. Організація соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями матерів з особливостями.

Література:

1. Алипов, В. И.Алкоголизм и материнство / В. И. Алипов, В. В. Корхов. – Л. : Ленингр. орг. о-ва "Знание" РСФСР, 1988. – 31,[1] с.

2. Антонов, А. Н.Подготовка девочки к материнству : С 12 рис. / А. Н. Антонов пр.-доц. Госуд. интс-та для усовершенствования врачей ; Науч.-практич. инст-т охраны материнства и младенчества Ленингр. облздравотд. – Ленинград : Инст-т, 1929 (тип. "Красной газеты" им. Володарского). – 64с.

3. Бердникова, Т. В.Юное материнство в современной семье : [Монография] / Т. В. Бердникова, Н. С. Степашов, Г. А. Сидоров; Кур. гос. мед. ун-т, Кур. регион. Отд-ние Акад. соц. наук РФ. – Курск : Кур. гос. мед. ун-т, 2000. – 161,

4. Ворошнина, О. Р.Психологическая коррекция депривированного материнства : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. – Москва, 1998. – 202 с.

5. Истратова, К. А. Беременность после 30 лет, или Осознанное материнство [Текст] / Катерина Истратова ; под ред. Н. А. Бовиной, Ю. Я. Кузнецкого. – Москва : Мир и образование, 2013. – 190с.

6. Одинокова, Г. Ю. Выявление и преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Одинокова Галина Юрьевна; [Место защиты: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования]. – Москва, 2015. – 24 с.

7. Стинська В. «Соціально-педагогічна підтримка дитинства й материнства» у науковій літературі: дефінітивно-понятійна сутність // Освітній простір України: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ. – 2014. – Вип. 3. – С. 136 – 141.

8. Овчарова, Р. В.Материнство в неполной семье [Текст] : монография / Р. В. Овчарова, М. А. Мягкова ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Курганский гос. ун-т". – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 355 с.

На основі викладеного можемо стверджувати, що інтегрована навчальна дисципліна «Материнознавство в соціально-педагогічній діяльності» має право на існування, для неї існує свій зміст, вона доцільна після лінійного вивчення навчального плану в бакалаврській підготовці для підготовки магістрів і для їх комплексного розуміння проблеми матерів з дітьми, теоретичних основ соціально-педагогічної діяльності з цією категорією клієнтів на основі їх специфічних проблем. Перспективами подальших досліджень є розробка робочої програми і впровадження її в навчальних процес підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників, вона доцільна і для підвищення кваліфікації цих фахівців, які випустилися раніше.

Список використаних джерел

1. Кремень, В.Г. Розроблення освітніх программ: методичні рекомендації. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120с.
2. Овчарова, Р. В., Мягкова М. А. Материнство в неполной семье : монография. Курган : Изд-во Курганского гос. унта, 2014. 355 с.
3. Селюк Е.Ю.Семьеведение. Учебная программа дисциплины ВГУС. URL: https://abc.vvsu.ru/books/pr_semievedenie/page0001.asp
4. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за ред.І.Д.Звєрєвої. К.: 2008.69с
5. Стинська В. «Соціально-педагогічна підтримка дитинства й материнства» у науковій літературі: дефінітивно-понятійна сутність. *Освітній простір України*: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2014. Вип. 3. С. 136 – 141.
6. Трубавіна І.М. Волонтерознавство як наукова дисципліна і напрям наукових досліджень. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції *«Психологічне забезпечення волонтерської діяльності»* (25-27 листопада 2011, Львів), Львівський національний університет ім. І.Франка. С.16-19.
7. Трубавіна І.М. Інтегровані предмети як шлях підвищення якості підготовки соціальних педагогів . Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «*Актуальні проблеми підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності*» (5-7листопада 2009р.), Ніжин:НДУ, 2009.

References

1. Kremen, V.H. (2014). *Rozroblennia osvitnikh prohramm: metodychni rekomendatsii*. K. : DP «NVTs «Priorytety» [in Ukrainian].
2. Ovcharova, R. V., Miahkova M. A. (2014). Materynstvo v nepolnoi seme : monohrafyia. Kurhan : Yzd-vo Kurhanskoho hos. un-ta.
3. Seliuk, E.Iu.Semevedenye. Uchebnaia prohramma dystsyplyny VHUS. URL: https://abc.vvsu.ru/books/pr_semievedenie/page0001.asp

4. Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia / za red.I.D.Zvierievoi. K.: 2008.69s [in Ukrainian].
5. Stynska, V. V. (2014). «Cotsialno-pedahohichna pidtrymka dytynstva y materynstva» u naukovii literaturi: definityvno-poniatiina sutnist. Osvitnii prostir Ukrainy: naukovyi zhurnal DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
6. Trubavina, I.M. (2011). Volonteroznavstvo yak naukova dystsyplina i napriam naukovykh doslidzhen. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Psykholohichne zabezpechennia volonterskoi diialnosti» (25-27 lystopada 2011, Lviv), Lvivskyi natsionalnyi universytet im. I.Franka. [in Ukrainian].
7. Trubavina, I.M. (2009). Intehrovani predmety yak shliakh pidvyshchennia yakosti pidhotovky sotsialnykh pedahohiv. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii *Aktualni problemy pidhotovky fakhivtsiv u haluzi sotsialno-pedahohichnoi diialnosti* (5-7 lystopada 2009r.), Nizhyn:NDU, 2009. [in Ukrainian].

Трубавина И. Н. Материнознавство в социально-педагогической деятельности: интегрированная учебная дисциплина в учереждениях высшего образования

Статья обосновывает теоретические основы и содержание новой интегрированной учебной дисциплины для будущих магистров в университетах. Это материнознавство в социально-педагогической деятельности. Автор называет теоретическими основами новой дисциплины научные подходы разного уровня, а именно: философские: прагматический, деятельностный и материалистический; общенаучные: системный, комплексный, прав человека, развития человека, гендерный; конкретнонауковые: подходы социальной работы: «кризисное вмешательство», «помощь для самопомощи», теория участия, профилактический, проблемно-ориентированный подходы, из педагогических – личностно-ориентированный и интегрированный подход, из психологических: генетической психологии, психологии пола, адлеровской терапия, по социологии: макро- и микросоциологических подходы, теории социализации; из социально-педагогических: родиноцентричний, личностный, экологический подходы. На этой основе автором предложено содержание программы новой учебной дисциплины.

Ключевые слова: материнство, материнознавство, социально-педагогическая деятельность, интегрированная учебная дисциплина, содержание учебной дисциплины, теоретические основы учебной дисциплины.

Trubavina I. M. Maternity knowledge in social and pedagogical activity: integrated educational discipline in higher education establishments

The article substantiates the theoretical foundations and content of the new integrated educational discipline for the Maybuge masters in universities. This is maternal studies in social and pedagogical activities. The authors call the theoretical foundations of the new discipline scientific approaches of various levels, namely: philosophical: pragmatic, activity and materialistic; general science: systematic, complex, human rights, human development, gender; Specific scientific: approaches to social work: "crisis intervention", "self help help", participation theory, preventive, problem-oriented approaches, pedagogical – person-oriented and integrated approach, from psychological: genetic psychology, gender psychology, adler therapy, from sociology: macro- and microsociological approaches, theories of socialization; from socio-pedagogical: native-centered, personal, and environmental approaches. On this basis, the author proposed the content of the program of the new discipline.

Key words: maternity, maternal studies, social and pedagogical activity, integrated educational discipline, content of educational discipline, theoretical bases of educational discipline.

УДК 378.14

Наталія ХРОМЧЕНКОВА

здобувач Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ, Україна
e-mail: natta-x@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

У статті розкрито стан сформованості феномена професійної відповідальності та уявлення про нього, особливості професійної відповідальності у системі вищої освіти для різних професійних груп. Обґрунтовано доцільність підходів щодо розподілу реалізації зазначеного феномену в освітньому процесі підготовки фахівців у закладах вищої освіти за професійними напрямами. Проаналізовано основні смислові акценти змістового наповнення професійної відповідальності в контексті сучасного суспільного дискусійного простору. Доведено цінність професійної відповідальності у журналістській діяльності як однієї із фундаментальних основ впливу на суспільну свідомість.

Ключові слова: професійна відповідальність, професійна діяльність, майбутні журналісти, освіта.

Інтеграція України в європейський освітній простір потребує створення сучасної ефективної системи освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої, відповідальної особистості. Сучасне суспільство вимагає висококваліфікованих майбутніх журналістів, здатних до саморозвитку та професійного самовдосконалення, прийняття нестандартних рішень, пошуку креативних шляхів вирішення проблем та життєвих ситуацій. В умовах інформаційного простору стати конкурентоспроможними майбутніми журналістами. Тому недостатня теоретична розробленість проблеми формування професійної відповідальності майбутніх журналістів в умовах інформатизації суспільства є актуальною.

Теоретичний аналіз проблеми професійної відповідальності засвідчив, що вона перебуває в полі зору багатьох науковців. Поняття відповідальність знайшло своє відображення у працях О. Безрукової, І. Гамули, Н. Кибальної та ін.

Психологічні аспекти відповідальності, зокрема психологічних та вікових особливостей відповідальності; психологічних чинників, що впливають на цей процес, механізми та компоненти відповідальності досліджували М. Актаєва, Р. Зеленський, О. Лазорко та ін.

Феномен відповідальності як морально-етичної якості, як форми прояву локус-контролю, як професійної якості та як певної властивості особистості досліджував І. Бех та ін.

Проте формування професійної відповідальності майбутніх журналістів в умовах інформатизації суспільства її механізми та компоненти залишилися поза увагою науковців.

Постановка завдання: проаналізувати різні погляди й підходи до проблеми формування професійної відповідальності та встановити особливості її формування у майбутніх журналістів.

Проаналізувавши наукові праці філософів, психологів, педагогів виявили різні погляди та підходи на проблему формування професійної відповідальності фахівців різних галузей.

В Енциклопедії освіти України поняття «відповідальність особистості», – тлумачиться, як усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками. Відповідальна особистість є характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності, визначаючи спрямованість. Виявляється у свідомості, характері, почуттях, різних формах соціальної поведінки і свободі вибору.

Відповідальність особистості, як зазначає І. Сагань [10] розкривається як інтегральна властивість суб'єкта життєвого шляху, внутрішній принцип свідомого проживання людиною власного життя, яке передбачає її готовність відповідати за наслідки власних дій, виборів, рішень та виступати причиною особливостей розгортання власного життя. Сформованість та розвиненість компонентів внутрішньої структури відповідальності визначають рівень розвитку відповідальності, феноменологічним описом якого є тип відповідальності особистості. Серед чинників і причин реалізації відповідальності виділяють: 1) внутрішні особистісні детермінанти, пов'язані з суб'єктом відповідальності – особистістю; 2) зовнішні ситуативні, пов'язані з контекстом відповідальності – ситуацією [10]. Автор доводить, що в поставлених умовних складних життєвих ситуаціях відповідальність особистості виступає як здатність до саморегуляції, яка допомагає особистості здійснити

вибір адекватного способу реагування для вирішення ускладнення, що виникло, з метою досягти бажаних цілей та вести продуктивну, повноцінну життєдіяльність в умовах життєвих трансформацій.

Водночас, незважаючи на наявність різнопланових і досить ґрунтовних досліджень окремих аспектів формування відповідальності учнівської й студентської молоді, практично відсутні наукові праці, у яких би цілісно й усебічно розглядалася проблема формування відповідальності майбутніх журналістів, яка має величезний потенціал для становлення морально-вольової професійної сфери особистості.

Педагогічні аспекти формування професійної відповідальності розкрито у працях І. Гамули, Ю. Сичевського та ін.

Науковці розкривали педагогічні умови діяльності особистості та їх вплив на процес, вікові особливості, індивідуальні інтереси, кваліфікаційну педагогічну допомогу у вихованні відповідальності особистості.

Розглядаючи професійну відповідальність І. Гамула розкриває її як одну із важливих якостей особистості у професійній діяльності. Автор науково обґрунтовує, що формування відповідальності повинно відбуватися на всіх етапах становлення особистості під впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників. Основними умовами формування відповідальності є формування мотиваційної основи відповідальності; розширення самостійності у різних сферах діяльності; індивідуальний підхід до кожного з суб'єктів освітнього процесу з урахуванням рівня сформованості відповідальності; раціональне використання різних видів діяльності включаючи теоретичну та практичну підготовку що здійснюються в освітньому процесі; підвищення виховних можливостей освітнього процесу; удосконалення навчального процесу; формування навичок відповідальної поведінки; удосконалення процесу самовиховання; оптимізація будови професійної діяльності. Ключовими складовими відповідальності на переконання автора є моральність, самостійність, індивідуальність, самовиховання, здатності передбачати наслідки цієї діяльності, й відповідати за них за урахуванням спільної оцінки цих наслідків тощо [4].

Процес формування відповідальності у студентів фізичного виховання досліджував Р. Зеленський [5]. Автор доводить, що заняття з фізичного виховання забезпечують розвиток як фізичної, так і духовної сфери особистості та дають можливість не лише декларувати ті чи інші цінності, але й відповідно діяти; створюють потужні важелі для формування морально-вольових якостей (наполегливість, самовладання, стриманість, зібраність, рішучість, ініціативність тощо), норм і правил колективної поведінки, навичок самоорганізації й саморегуляції; сприяють самовихованню, саморозвитку, самовдосконаленню особистості; активізують готовність повноцінно реалізувати свої сутнісні сили в здоровому й продуктивному способі життя й професійній діяльності. Він акцентував особливу увагу на формування у студентів такої особистісної якості, як відповідальність, яка підсилюється специфічним ядром та виступає у контактних відносинах суб'єктів, гуманному ставленні один до одного, усвідомлюючи сенс моральних понять. Тобто, відбувається переосмислення соціального досвіду у властивості особистості й перетворення її сутнісних сил у зовнішній результат [5].

Н. Кибальна [7] обґрунтувала, що професійна відповідальність майбутнього фахівця виступає у ролі інтегративної якості, що виявляється у здатності приймати обґрунтовані рішення у сфері своєї професійної діяльності, наполегливості і сумлінності у їх реалізації та готовності відповідати за їх результати та наслідки

Педагогічні технології, мотивації, стимулювання, моделювання професійної відповідальності розробив Ю. Сичевський. На переконання дослідника підвищення рівня ефективного формування відповідальності у особистості покладеного безпосередньо на саму особистість [11]. Досліджуючи особливості формування відповідальності майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України Ю. Сичевський, визначив її критерії: наявність усвідомленої професійно-особистісної мотивації на прийняття покладених обов'язків; знання основних обов'язків курсанта та офіцера-прикордонника, усвідомлення їх значущості для професійно-особистісного зростання і саморозвитку; здатність і готовність самостійно приймати відповідальні рішення та організовувати їх виконання для отримання необхідного результату; емоційне ставлення до навчальної та професійної діяльності [11].

Організаційно-педагогічні умови формування відповідальності старшокласників у процесі факультативних занять гуманітарного профілю теоретично обґрунтовано Т. Шиян [12]. Сутність цих умов полягає у: відборі й побудові змісту навчального матеріалу, спрямованого на формування відповідальності у старшокласників; організації проектної діяльності старшокласників; застосуванні інтерактивних методів навчання і виховання; забезпеченні готовності вчителів до формування відповідальності старшокласників у процесі факультативних занять. Основними компонентам відповідальності у старшокласників на думку автора

є: мотиваційний (потреби, ідеали, ціннісні орієнтації); гностичний (усвідомлення моральних, етичних, правових норм діяльності і поведінки); емоційно-вольовий (вміння визначати мету і обирати засоби її досягнення); діяльнісно-поведінковий (здатність свідомо корегувати власну поведінку відповідно до моральних переконань) [12].

Проблемі соціальної відповідальності присвячені роботи О. Безрукової, В. Тернопільської та ін.

В. Тернопільська виявила компоненти соціальної відповідальності в педагогічному процесі які взаємодіють та утворюють системну якість. Вказала на напрями предметно-перетворювальної діяльності, дослідну-пошукову, суспільно-корисну роботу особистості [9].

Характеристика відповідальності, спеціальної якості та виміри цього феномена визначено. Науковцями з'ясовано ситуації затухання чи відсутності відповідальності в особистості; запропоновано впровадити етику відповідальності в сучасних практиках. Акцентували увагу на зміщування відповідальності у сучасних соціальних практиках, детермінованих швидкоплинністю реальності, новим технологіям.

На переконання О. Безрукової відповідальність є однією з найважливіших якостей особистості. Відповідальність допускає єдність свідомості і дії особистості, фактор соціальної безпеки, поєднує особистість у групи в соціумі. Автор розкрила соціальне розуміння відповідальності, здійснила її класифікацію за типом, характером, рівнем; встановила чинники зниження та підвищення відповідальності. Нею обґрунтовано, що моральна відповідальність як різновид нормативно мотиваційної соціальної дії що є підґрунтя соціальних відносин [2].

Як зазначає автор, подолання існуючого дефіциту системно-узагальнювального бачення та соціологічної інтерпретації феномена соціальної відповідальності й відповідних пояснювальних концептів, які розкривають роль соціальної відповідальності в життєдіяльності особистості та соціуму в різних соціальних контекстах, дають змогу вирішувати практичні завдання активізації свідомо відповідальної ролі громадянина в процесі трансформації сучасного суспільства. Використовуючи загальнонаукові методи пізнання соціальних явищ і процесів О. Безрукова здійснила вивчення відповідальності в контексті різних наукових напрямів, та обґрунтувала, що сформована відповідальність набуває рангу смислового ядра в ієрархії цінностей суб'єкта (спільноти чи особистості), стає дієвим ресурсом розвитку цього суб'єкта та надважливою складовою його соціального капіталу.

Відповідальність, на думку О. Лазорко [8], є особистісною характеристикою, що пов'язана з поглибленням соціалізації людини на основі розширення процесів технологізації та глобалізації, що є характерним для сучасного цивілізаційного розвитку. Відповідальність, на думку автора, є однією з визначальних ознак менеджерської діяльності і має поліструктурний характер. Автор зазначає, що першим історично зафіксованим видом відповідальності була правова, або юридична, відповідальність, яка притаманна людині як ланці суспільства, що виконує певні соціальні ролі. Морально-етична відповідальність є внутрішнім регулятором нормативності поведінки, що характеризує людину поза її публічними ролями, як «приватну» істоту. Ця складова відповідальності у філософії, особливо екзистенційній, трактується як джерело та результат людського вчинку. Лише людина, яка здатна взяти на себе взяти відповідальність, може бути вільною.

Сукупність юридичної, соціальної та морально-етичної складових відповідальності інтегрується у професійній відповідальності менеджера, яка є мірою усвідомлення особистістю своїх професійних обов'язків та добровільного їх виконання, а також мірою її провини за невиконання професійних обов'язків. Якщо рівень та об'єм правової та соціальної відповідальності менеджерів обумовлюється певною мірою їх посадовим статусом, то рівень морально-етичної відповідальності як визначальної особистісної характеристики управлінця має бути на високому рівні у кожного менеджера.

Проаналізувавши різні наукові погляди на проблему формування відповідальності та з'ясувавши стан сформованості професійної відповідальності майбутніх журналістів на сучасному етапі, встановлено, що професійна відповідальність: розкриває якості особистості, можливості, потенціал, мислення, інтелект, характер, поведінку та впливає на діяльність особистості, виховує життєву позицію, нагадує про людську совість, навчає суб'єктів показовими життєвими прикладами; обґрунтовує педагогічну мораль та її принципи, моральний обов'язок, моральну самосвідомість, моральну відповідальність, особливості моральних відносин суб'єктів, моральні наслідки зайнятої ними позиції та їх вчинків; соціальне явище, яке формує питання свідомості особистості та упорядковує вчинки діяльності; надає впевненість у власних діях; особистісна основа відповідальної поведінки, яка є смисловим утворенням особистості; досконала особистість; стратегія побудови життя; рух особистісного розвитку; подолання труднощів; незалежність; відстоювати

інтереси суспільства; самооцінка, самосвідомість, самоконтроль; володіння психікою.

На наше переконання, процес формування професійної відповідальності у майбутніх журналістів повинен здійснюватися поетапно, за певних норм поведінки, які діють у вільному суспільстві та побудовані на терпимості, справедливості, правдивості його членів, і тільки тоді вони в змозі професійно донести справедливу думку до оточуючих плекаючи та захищаючи людські цінності в повсякденному житті демократичного суспільства. Особливостями професійної відповідальності майбутніх журналістів є усвідомлення відповідального ставлення до професійної діяльності, володіння критичними аналізом у роботі із новою інформацією, відповідально відноситися до представлення інформації на аудиторію, дотримуватися толерантності у роботі із респондентами, справедливо та об'єктивно надавати інформацію, розуміти свою суспільну роль й місію.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують дослідження особливостей впливу різних чинників як зовнішніх, так і внутрішніх на рівень сформованості професійної відповідальності майбутніх журналістів.

Список використаних джерел

1. Актаєва М.Г. Психологічні чинники формування громадянської відповідальності у юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / М. Г. Актаєва ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. К., 2017. 20 с.
2. Безрукова О.А. Соціальна відповідальність в сучасному українському суспільстві: соціологічна концептуалізація та досвід емпіричного дослідження : дис. … докт. соц. наук : 22.00.04 «Спеціальні та галузеві психології» / Безрукова Ольга Анатоліївна К., 2015. 427 с.
3. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех – К. : Україна – Віта, 1995. – 202 с.
4. Гамула І.А. Формування відповідальності в курсантів військових інститутів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ігор Андрійович Гамула ; Інститут вищої освіти АПН України. К., 2002. 18 с.
5. Зеленський Р.М. Формування відповідальності на заняттях з фізичного виховання у студентів вищих навчальних закладів І – ІІ рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Р. М. Зеленський ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2010. 20 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.
7. Кибальна Н. Людинознавчі студії: Збірник наукових праць Дрогобицького ДПУ імені І. Франка. Випуск 29. Серія «Педагогіка». 2014. С. 77-86.
8. Лазорко О.В. Психологічні детермінанти відповідальності менеджерів промислового підприємства: дис. … канд. псих… наук : 19.00.05 / Лазорко О.В. ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ, 2007. С. 381.
9. Тернопільська В. І. Відповідальність особистості як важливий фактор соціалізації молоді // Педагогічна творчість: пошук молодих дослідників: Зб. наук.-метод. пр. /За ред. М. В. Левківського – Житомир, 2002. – С. 101-105.
10. Сагань І.А. Соціально-психологічні особливості відповідальності особистості в умовах складних життєвих ситуацій : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / І. А. Сагань; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка . К., 2010. 22 с.
11. Сичевський Ю.О. Формування відповідальності як професійно-особистісної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю.О. Сичевський ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2008. 20 с.
12. Шиян Т.В. Формування відповідальності старшокласників у процесі факультативних занять гуманітарного профілю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. В. Шиян ; Миколаїв. держ. ун-т ім. В.О. Сухомлинського. Миколаїв, 2009. 20 с.
13. Хромченкова Н.М. Формування професійної відповідальності у майбутніх журналістів як науково-педагогічна проблема в сучасному освітньому просторі. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (45), Issue: 93, 2016. 77 с. Editorial boardEditor-in-chief: Dr. XéniaVámos – Hungary.

References

1. Aktayeva M.G. (2017). Psychological factors of formation of civic responsibility in adolescence: author's abstract. dis ... Candidate psycho. Sciences: 19.00.07 / M.G. Aktayev; Kiev. Un-t them. Boris Grinchenko. K., 20 c. [in Ukrainian].
2. Bezrukova O.A. (2015). Sotsinalna vidpovidalist in the state of the Ukrainian suspension: sociological conceptualization that dosvid empirical doslidzhennya: Dis. ... Dr. soc. Sciences: 22.00.04 "Specialn that galusevi psiholog ії" / Bezrukova Olga Anatoliyvna. K., 427 with. [in Ukrainian].
3. Bech I.D. (1995). From will to personality / I.D. Bech – K .: Ukraine – Vita, – 202 p. [in Ukrainian].
4. Gamula I.A. Formuvnya vidpovidalnost_ in cadets of the military institute: Author's abstract. dis ... cand. ped. Sciences: 13.00.04 / Igor Andriyiyovich Gamula; Institute of Health Sciences of Ukraine. K., 2002. 18 p.[in Ukrainian].
5. Zelensky R.M. (2010). Formovaniya vidpovidalnosti on busy with the physical training of students in the public schools I – II rivniv akreditatsii: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.07 / R.M. Zelenskiy; Hark. nat ped. unm im. G.S. Frying pan. H., 20 p. [in Ukrainian].
6. Encyclopedia of Education (2008). / Acad. ped Sciences of Ukraine; heads Ed. V.G. Kremen. – K.: Yurincom Inter, – 1038 p. [in Ukrainian].
7. Kibalna N. (2014). Lyudinoznavchi studii: Zbirnik naukovih prats Drogobitsky DPU imeni I. Frank. Vipusk 29. Seria "Pedagogy". pp. 77-86. [in Ukrainian].
8. Lazorko O.V. (2007). Psychological Determs Investigators of Industrial Managers: Dis. ... Cand. psycho ... Sciences: 19.00.05 / O. Lazorko ; Institute of Psychology G.S. Kostyuk APN of Ukraine, Kyiv, 38 p. [in Ukrainian].

9. Ternopil V.I. (2002). Responsibility of the individual as an important factor in the socialization of youth // Pedagogical creativity: the search for young researchers: Zb. sci. method. etc. / Ed. MV Levkovsky – Zhytomyr, – P. 101-105. [in Ukrainian].
10. Sagan I.A. (2010). Social psihologicheskiy osoblivost_ v_dpov_dalnost_ features in the minds of folding life situations: author. dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.05 / I. A. Sagan; Nat Acad. ped. Sciences of Ukraine, In-t psikhol. im. G. S. Kostyuk. K., 22 p. [in Ukrainian].
11. Sychevsky U.O. (2008). Formuvannya vidpovidalnostki as a professional and special education in May of office of prikordonnik: author. dis ... cand. ped. Sciences: 13.00.04 / Yu.O. Sichevsky; Nat Acad. Keep prikordon. Service of Ukraine im. B. Khmelnitsky. Khmelnits., 20 p. [in Ukrainian].
12. Shiyan T.V. (2009). Formuvannya vidpov_dalnost_ senior pupils in the process of electives to occupy a professional profile in the initial mortgage bonds: author. dis ... Cand. ped. Sciences: 13.00.07 / T.V. Shiyan; Mykolaiv hold unm im. IN. Sukhomlinsky. Mykolaiv, 20 p. [in Ukrainian].
13. Khromchenkova N.M. (2016). Formulation of professional development in May-journalism is a scientific and pedagogical problem in the modern day. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (45), Issue: 93, 77 p. Editorial board Editor-in-chief: Dr. XéniaVámos – Hungary. [in Hungary].

Хромченкова Н. Н. Особенности профессиональной ответственности будущих журналистов

В статье раскрыто состояние сформированности феномена профессиональной ответственности и представления о нем, особенности профессиональной ответственности в системе высшего образования для разных профессиональных групп. Обоснована целесообразность подходов относительно распределения реализации отмеченного феномена в образовательном процессе подготовки специалистов у высших учебных заведениях за профессиональными направлениями. Проанализированы основные смысловые акценты смыслового наполнения профессиональной ответственности в контексте современного общественного дискуссионного пространства. Доказана ценность профессиональной ответственности в журналистской деятельности как одной из фундаментальных основ влияния на общественное сознание.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, профессиональная деятельность, будущие журналисты, образование.

Khromchenkova N. professional responsibility of future journalists

The article reveals the state of formation of the phenomenon of professional responsibility and the presentation of it, the features of professional responsibility in the system of higher education for various professional groups. The expediency of approaches to the distribution of the implementation of this phenomenon in the educational process of training specialists in higher education institutions in the professional fields is substantiated. The basic semantic accents of content content of professional responsibility in the context of modern social discussion space are analyzed. The value of professional responsibility in journalistic activity as one of the fundamental foundations of influence on public consciousness is proved.

Key words: professional responsibility, professional activity, future journalists, education.

УДК 378.011.3 – 051:78]:39:008

Ян ЦЗЮНЬ

аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна — Китай

КРИТЕРІАЛЬНА ВИЗНАЧЕНІСТЬ СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглядається інформатизація освіти у підготовці вчителів, які володіють високим рівнем інформаційної культури та беруть активну участь у процесі інформатизації освіти. Підкреслюється розуміння інформаційно-культурологічної підготовки майбутніх учителів як естетичне ставлення до навколишньої дійсності, асоціативно-образний компонент художньої культури, здатність узагальненого сприйняття змістовних образів різних мистецтв, естетичну ерудицію і общехудожественная компетентність.

Ключові слова: майбутній учитель музики, інформаційна культура, компонентна структура.

Процеси глобалізації, ініційовані наприкінці ХХ століття інтелектуальною елітою людства, зумовили не лише швидкий розвиток інформаційних технологій, але й фактично спрямували світове співтовариство на усвідомлення необхідності переходу на більш високий інформаційний рівень соціальної організації. З цієї позиції інформатизація освіти вимагає відповідності фахової підготовки вчителів сучасному рівню інформатизації суспільства. Тому однією з глобальних цілей інформатизації освіти є підготовка вчителів, які володіють високим рівнем інформаційної культури та беруть активну участь у процесі інформатизації освіти.

Розглядаючи культуру як систему надбіологічних програм людської діяльності, поведінки та спілкування, що історично розвиваються та виступають умовою відтворювання й зміни соціального життя в усіх її основних проявах необхідно наголосити на тому, що культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему освіти, духовної творчості (особливо мистецької). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості особистості (С.Гончаренко).

Інформаційне суспільство є поєднанням великої кількості структурних компонентів, в ряду яких особливе місце займають нові способи знаково-символічного перетворення художньої інформації в сучасній культурній сфері. Складність і неординарність нової суспільної формації вимагають глибокого теоретичного і прикладного осмислення проблем, пов’язаних із стрімким поширенням сучасних інформаційних технологій в усіх сферах людської діяльності та їхнім впливом на трансформацію традиційної соціокультурної організації суспільства. Численні дослідження питань взаємодії суб’єктів у суспільстві, які все більше тяжіють до використання засобів віртуальної комунікації, свідчать про те, що зміст й ефективність різноманітних контактів багато в чому залежать від здатності їх учасників розуміти один одного і досягати взаєморозуміння.

Актуалізуючи значення художньої інформації в музично-виконавській діяльності вчені пов'язують його з культурологічної підготовкою студентів-музикантів (М.Берлянчік, Д.Кірнарській, Е.Просолов, О.Шевнюк, О.Щолокова та ін.). Автори такого підходу розуміють інформаційно-культурологічну підготовку майбутніх учителів як: естетичне ставлення до навколишньої дійсності, асоціативно-образний компонент художньої культури, здатність узагальненого сприйняття змістовних образів різних мистецтв, естетичну ерудицію і общехудожественная компетентність. Також цей підхід орієнтований на концепцію створення виразної інтерпретації художнього образу музичного твору. Інноваційні процеси, а саме: комп’ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система internet, стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. «Музична культура – є часткою цієї глобальної системи інформаційного процесу. Пріоритетними стають синтетичні, технологічні види мистецтв – телебачення, сфера комп’ютерного культурного обміну, кінематограф, а також масові жанри культури» [2, 8].

Дослідження означеного феномена було здійснено із урахування проведеного структурного аналізу інформаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за визначеними компонентами: орієнтаційно-мотиваційний компонент, що відображає спрямування студентів до набуття фахових кваліфікацій, та їх готовність до якісного здійснення навчальної діяльності; когнітивно-комунікативний компонент, що передбачає спрямування студентів до пізнання особливостей

творчої роботи з різними інформаційними джерелами під час взаємодії з іншими суб'єктами навчальної діяльності; креативно-діяльнісний компонент, що передбачає спонукання студентів до використання в майбутній фаховій діяльності зі школярами можливостей сучасної інформаційної техніки з урахуванням реалій шкільної практики, а також творчого досвіду в навчальній роботі з даними.

Спираючись на компонентну структуру інформаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва ми визначили систему критеріїв сформованості даної якості.

Перший критерій відображає *ступінь обізнаності майбутніх учителів музичного мистецтва щодо інформаційної культури*. Показниками цього критерію визначено: здатність студентів до вибору потрібної інформації; спроможність до уцінення якості інформації; прагнення до пізнання та входження в інформаційне середовище.

Другий критерій відображає *міру цілеспрямованого прагнення майбутніх учителів музичного мистецтва до підвищення інформаційної культури.* Показники даного критерію: здатність обирати інформацію для навчальної творчої роботи; уміння діагностувати рівень інформаційної культури школярів; наявність комунікативного досвіду.

Третій критерій сформованості інформаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва відображає *міру спрямованості студентів до музично-творчої навчальної діяльності з даними.* Показниками даного критерію є: прояв самостійності та здатність до творчої діяльності; наявність досвіду творчої роботи з даними; вміння прогнозувати й аналізувати стратегії розвитку інформаційної культури школярів.

Діагностувальний етап експериментального дослідження було проведено протягом другого семестру 2016-2017 навчального року. Основні завдання першого етапу констатувального експерименту полягали у перевірці: обізнаності студентів щодо різноманітних інформаційних джерел; можливостей використання сучасної інформаційної техніки та міжнародної мережі Інтернет у навчальній роботі під час фахового навчання; рівня інформаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Ми спирались на дослідження О.Немірова який наголошує про те, що використання комп'ютерів на рівні сучасних вимог не відбувається. Застосування інформаційних технологій у практичній діяльності спеціалістів педагогічного профілю, як правило, обмежується елементарним використанням текстових і табличних процесорів [1].

Проводячи опитування серед студентів щодо розуміння ними поняття «інформаційна культура вчителя музичного мистецтва», не можна сказати про достатній рівень їх освіченості у цьому питанні. В опитуванні були задіяні студенти II–IV курсу і їхні відповіді були оцінені та визначені за трьома рівнями.

Якщо проаналізувати відповіді та розподілити їх за рівнями знань студентів у відсотках, то до високого рівня ми віднесли студентів, що володіють певною системою знань щодо використання інформаційної культури, та регулярно використовують ці знання в навчально-пізнавальній діяльності. До середнього рівня ми віднесли студентів, які виявили наявні елементарні знання щодо роботи з інформацією, але за результатами опитування ми зробили висновок, що ці студенти не використовують ці знання систематично. До низького рівня ми віднесли студентів, які виявили недостатнє розуміння змістовної сутності поняття «інформаційна культура», а також зазначили про спонтанне використання інформаційних джерел, що показано на рис. 3.1.

Необхідність визначення інформаційної обізнаності серед студентів призвела до проведення анкетування. Так на запитання в анкеті «Скільки годин ви проводите у глобальній мережі Інтернет?» більшість студентів відповіли «багато». Поряд із тим, 12% опитуваних відповіли «багато, але я намагаюсь економити час», а 5% респондентів відповіли «намагаюсь бути в мережі тільки за потребою». На друге запитання анкети «Скільки часу щоденно ви витрачаєте для того, щоб пограти в цікаві ігри в мобільному телефоні, чи комп'ютері?» студенти відповіли наступним чином: «я вже не в тому віці, щоб грати в такі ігри» – 4%; «не маю часу на ігри» – 25%; «вважаю таке заняття марним витраченням часу» – 44%; «весь свій вільний від навчання час» – 27% опитуваних. Наступне запитання анкети «Скільки часу щоденно вам доводиться витрачати для здійснення самостійної навчальної діяльності з використанням комп'ютера?» студенти надали відповіді: «за потребою» – 67%; «не багато» – 10%; решта студентів відповіли «не рахував». На запитання поданої анкети «Яким чином ви здійснюєте навчальну музично-творчу роботу в мережі Інтернет?» студенти надали такі відповіді: «просто входжу по гулпошукувача» – 85%; «я часто використовую комп'ютерні музичні програми» – 12%; «не маю такого досвіду» – 3% опитуваних. Запитання анкети «Як часто ви використовуєте інтернет ресурси для виконання самостійної роботи над музичним твором?» 97% студентів відповіли одностайно «майже щодня», а 3% опитуваних «за потребою».

На наступне запитання анкети «З якою метою необхідно залучати учнів загальноосвітньої школи до використання можливостей комп'ютера в навчальних цілях?» відповіді студентів розподілились наступним чином: «для того, щоб підвищити їх загальну культуру» – 7% опитуваних; «щоб організувати їх навчальну діяльність» – 69% студентів; «для того, щоб вони могли використовувати корисну інформацію з Інтернету» – 15%; «для зацікавлення навчанням» – 8% студентів; «не знаю» – 1% студентів.

За результатами проведеного анкетування серед майбутніх учителів музичного мистецтва ми з'ясували, що більшість студентів розуміють значення самостійної роботи з використанням комп'ютера під час фахового навчання. При цьому деякі студенти не можуть організувати свою самостійну діяльність, здатні до використання можливостей сучасної інформаційної техніки в якості забави.

Для перевірки стану сформованості художньо -образного сприйняття у майбутніх учителів музики за орієнтаційно-мотиваційним критерієм, а саме розвиненості художньо-інтелектуальних можливостей мислення, було проведено наступний експеримент за методикою формування інформаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Для нашого дослідження постало необхідним з'ясування питання щодо того, якими інформаційними джерелами користуються студенти під час навчальної роботи над музичним твором. Після проведення опитування ми з'ясували, що музична література запропонована викладачем та інтернет-ресурси користуються у студентів найбільшим попитом. При цьому, конспектами студенти активно користуються, та зазначають про те, що конспект містить таку інформацію, яку важко знайти в Інтернеті самостійно.

Виявлено малий процент студентів, які користуються електронними підручниками свідчить про те, що в навчальний процес викладачами впроваджено мала кількість електронних підручників. На жаль, бібліотечні ресурси втрачають свою актуальність, хоча студенти і зазначають про те, що отримують допомогу в бібліотеці під час самостійної роботи з даними.

Поряд із тим, для проведення нашого дослідження необхідним постало з'ясувати те, якими програмними додатками володіють майбутні вчителі музичного мистецтва, адже від цього залежить і якість музично-естетичного розвитку учнів, і саморозвиток вчителя музичного мистецтва, набуття ним професійної майстерності.

Виходячи з отриманих даних зазначимо про те, які саме програми користуються найбільшою увагою у майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, програмою Band-In-ABox володіє майже 70% студентів, програмою Power Macintosh 35%, програмою Finale володіє майже 98% опитуваних, МІДІ-акомпанемент – 75% студенів, і такими програмами як Generator та Reality Groove Marker – 18% студентів використовують у навчальній роботі під час фахового навчання. Іншими програмними продуктами відсоток володіння низький, але у поєднанні з вищезазначеними – можна вважати достатнім для навчальної роботи над музичним твором.

Для визначення прояву певних показників сформованості інформаційної культури ми використовували тест. За отриманими результатами навчальної роботи студентів можемо сказати, що до високого рівня ми віднесли 5% опитуваних, до середнього рівня 31% студентів, і до низького ми віднесли 64% студентів.

На наступному етапі констатувального експерименту ми запропонували студентам анкету «Самоаналіз стимулів і перешкод». За даною анкетою студенти мали проаналізувати такі подані фактори як стимулюючі та перешкоджаючі, а потім оцінити їх за п'ятибальною системою. Після оброблення отриманих даних цього мікродослідження ми заносили їх у підсумкову таблицю, за якою оцінювалась здатність студента до набуття інформаційної культури. Під час аналізу анкет ми заносили прізвища студентів у відповідні графи таблиці. Ранжування стимулюючих і перешкоджаючих факторів нами здійснювалось за допомогою середнього бала. Так, до високого рівня було віднесено 5,1% студентів, до середнього – 29% опитуваних, до низького рівня було віднесено 65,9% студентів.

Для того, щоб прослідкувати, наскільки ефективно використовуються студентами нові сучасні інформаційні засоби під час навчання, а також прогнозувати набуття студентами фахових компетенцій ми моделювали «Діагностичну карту» Т. Орлової. Ця діагностична карта дозволяє визначити динаміку набуття студентами професійних умінь, і виявити динаміку нарощування музичнотворчого потенціалу майбутніх учителів музики на основі порівняльної характеристики середньої оцінки показників за кілька навчальних занять. Оцінювання показників ефективності використання студентами нових сучасних інформаційних засобів під час навчання здійснювалось за трибальною шкалою: 3 бали зараховувались, якщо визначена якість систематично проявляється яскраво; 2 бали зараховувались у тому разі, якщо визначена якість помітно виражена, однак проявляється постійно; 1 бал зараховувався, якщо певна

якість проявляється не завжди і виражена не достатньо. Діагностувальні практичні завдання для виявлення інформаційної активності та інформаційних вмінь у майбутніх учителів музичного мистецтва. Нами було розроблено таку систему оцінювання визначених показників інформаційної культури: – 0-1 бали – показник не проявляється, або проявляється слабо; – 2 бали – показник проявляється в неповному обсязі; – 3 бали – показник проявляється у повному обсязі. Застосування даної діагностичної карти уможливило оцінювання студентів, та віднести їх до високого рівня (5%), середнього рівня (29%), та низького рівня (66%). Отримані результати дозволяють визначити, наскільки ефективно використовуються студентами нові сучасні інформаційні засоби під час навчання, і в чому саме полягає сутність творчого потенціалу студента.

Список використаних джерел

1. Немиров О. И. Формирование экономических знаний студентов педагогических специальностей на основе информационных технологий: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / О. И. Немиров – Ставрополь, 2004. – 21 с.
2. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.
3. Шевнюк О. Л. Педагогічна освіта як процес і результат становлення вчителя у якості суб'єкта культури [Зб. наук. пр.] / Олена Леонідівна Шевнюк // Теорія і методика мистецької освіти. – Київ, 2001. – Вип.2. – 77-87
4. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / Ольга Пилипівна Щолокова – К., 1996. – 172 с.

References

1. Nemyrov O. Y. Formyrovanye ékonomycheskykh znanyy studentov pedahohycheskykh spetsyal'nostey na osnove ynformatsyonnykh tekhnolohyy: avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.08 / O. Y. Nemyrov – Stavropol', 2004. – 21 s.
2. Padalka H.M. Pedahohika mystetstva (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin) / Halyna Mykytivna Padalka. – K.: Osvita Ukrayina, 2008. – 274 s.
3. Shevnyuk O. L. Pedahohichna osvita yak protses i rezul'tat stanovlennya vchytelya u yakosti sub'yekta kul'tury [Zb. nauk. pr.] / Olena Leonidivna Shevnyuk // Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity. – Kyyiv, 2001. – Vyp.2. – 77-87
4. Shcholokova O.P. Osnovy profesiynoyi khudozhn'o-estetychnoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya / Ol'ha Pylypivna Shcholokova – K., 1996. – 172 s.

Ян Цзюн. Критериальная определённость сформированости информационной культуры будущих учителей музыки

В статье рассматривается информатизация образования в подготовке учителей, которые обладают высоким уровнем информационной культуры и активно участвуют в процессе информатизации образования. Подчеркивается понимание информационно-культурологической подготовки будущих учителей как эстетическое отношение к окружающей действительности, ассоциативно-образный компонент художественной культуры, способность обобщенного восприятия содержательных образов различных искусств, эстетическую эрудицию и общехудожественная компетентность.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, информационная культура, компонентная структура.

Yan Zsyun. Critical determination of informational culture of future teachers of music

The article deals with the informatization of education in the training of teachers who have a high level of information culture and actively participate in the process of informatization of education. The understanding of informational and culturological preparation of future teachers as an aesthetic attitude to the surrounding reality, associative-figurative component of artistic culture, the ability of generalized perception of meaningful images of various arts, aesthetic erudition and general artistic competence are emphasized.

Key words: future teacher of music, information culture, component structure.

УДК 37.04

Kateryna SHAPOCHKA

Associate Professor, PhD, Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University
e-mail: shapochka1111@gmail.com

LANGUAGE AND DIDACTIC PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS UNDER INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the analysis of language and didactic principles of teaching foreign languages to junior pupils with special educational needs (SEN) under conditions of inclusive educational environment. It is noted that the educational process in inclusive classes is constructed taking into account both general didactic principles (systematic and systematic, accessibility, conscious assimilation of the material, etc.), as well as specific ones, determined by the structure of their violation. Special attention is paid to the specific principles of teaching children with SEN to help teachers of foreign languages, working in intensive pedagogical correction classes and in inclusive classes. It is found that the principles are defined by the general didactics, and are based on the teaching of children with SEN, but they are implemented specifically, taking into account the peculiarities of the development of a certain category of students. In addition, all didactic principles are closely linked and implemented in interdependence. Due to the organic unity of the principles, individual corrective techniques of their implementation are repeated. It is a close combination of didactic principles that leads to the correct organization and implementation of educational work on foreign language class.

Key words: foreign language, didactic principles, language didactic principles, inclusive class.

The updating of the content of education that is currently taking place in Ukraine especially covers the system of special education.

The State Standard of Primary Education states that the goal of primary education is child's comprehensive development, the development of his talents, abilities, competencies and cross-cutting skills in accordance with age and individual psychophysiological characteristics and needs, formation of values, development of autonomy, creativity and curiosity.

In addition, it is stated that the requirements for compulsory learning outcomes are determined by taking into account the competence approach to learning, which is based on key competencies. Thus, among the key competencies one can distinguish: 1) fluent knowledge of the state language, which includes oral and written ability to express thoughts, feelings, explicit and reasoned explanations of facts, as well as love for reading, ability to feel the beauty of a word, an awareness of the role of language for effective communication and cultural expression, readiness to use the Ukrainian language as a native in different life situations; 2) the ability to communicate with the native (in case of a difference from the state language) and foreign languages, which provides for the active use of the native language in various communication situations, in particular in everyday life, educational process, cultural life of the community, the ability to understand simple expressions in a foreign language, communicate in appropriate situations, mastering the skills of intercultural communication.

Such skills as reading with understanding, ability to express their own opinion orally and in writing, critical and system thinking, creativity, initiative, ability to logically justify a position, ability to constructively manage emotions, evaluate risks, make decisions, solve problems, collaborate with others are common for all key competencies.

The purpose of foreign language education is the formation of a foreign language communicative competence for direct and indirect intercultural communication, which ensures the development of other key competencies and satisfaction of the various life needs of the applicant.

So, the student perceives information provided in a foreign language under the conditions of direct and indirect intercultural communication, and critically assesses such information; understands the read foreign texts of different kinds for information or emotional satisfaction, uses the read information and critically evaluates it; provides information, expresses thoughts, feelings and attitudes, interacts with other persons orally, in writing and in real time using a foreign language.

Didactic principles of pedagogy are called substantive conditions that determine the content, forms and methods of educational process in accordance with its general objectives and patterns (Bondar V., Galuzynsky V., Yevtukh M., Gruzdev P., Podlasyi I., Stolyarenko L., etc.).

The first attempt to create a holistic system of didactic principles was carried out by Ja.-A. Kamensky. He substantiated them by nature-compatibility: education and upbringing should take into account the natural, age and psychological characteristics of children. K. Ushynsky considered didactic principles in close connection with the forms and methods of teaching. I. Lerner emphasized that the specific laws and principles of teaching is the reflection of stable relationships between the three elements of training are teacher activities, student activity and content of education [6]. Of course, all these elements in a special school differ significantly from the secondary mass school, and therefore the principles of learning cannot be the same [2, 61].

"Special attention, in the field of special education, is paid to the development of ways to improve the educational activities of students with special educational needs (SEN), which serves as the basis for the creation of innovative technologies for teaching this category of children" [4. 5].

G. Mersiyanova as the basis for the specificity of the general didactic principles considers abnormal child and to the specific principles of special education refers personalized and differentiated approach to students and correctional (special) orientation of learning [7].

V. Lypa names the principles of special didactics as principles of correctional (special) learning and allocates in each of them the appropriate didactic rules [8].

A slightly different approach was made by N. Nazarova. Describing special didactics, the scholar highlights the principles of special education, while emphasizing that they reflect the most important conceptual conditions for the education of people with SEN. She considers the specific principles of special pedagogy are:

- the principle of pedagogical optimism;
- the principle of early pedagogical assistance;
- the principle of correction-compensating orientation of education;
- the principle of thinking, language and communication development as a means of special education;
- the principle of activity approach in education and upbringing;
- the principle of a differentiated and individual approach;
- the principle of the need for a special pedagogical leadership (mentorship) [9].

The theoretical aspects of special education are thoroughly developed and effective ways of improving the process of teaching children with SEN are determined (I. Bekh, V. Bondar, V. Zasenko, I. Yeremenko, A. Kolupayeva, S. Maksymenko, T. Sak, V. Sinyov, Ye. Sobotovich, O. Khokhlina, V. Tarasun, M. Sheremet and others.) in a special school today.

The system approach to special education of children with SEN is fully capable of implementing the principle of correctional (special) orientation of special education, which is based on maximizing of the use of compensatory possibilities of the child, determining the optimal tasks of correctional development and their implementation in the content, form and methods of psychological and pedagogical management by specially organized correctional and educational process [4, 5]. Therefore, the subject of corrective (special) influence can be educational activity, the development of its structural components is directly related to the development of mental functions and the individual as a whole.

As the educational process in classes for children with SEN is constructed taking into account both the general didactic principles (system, accessibility, conscious comprehension of the material, etc.) and the specific ones, which are conditioned by the structure of their mental defect. We consider it necessary to pay special attention to the specific principles of teaching children with SEN with the aim of helping teachers of foreign languages working in inclusive schools and kindergartens. The most important of them, in terms of V. Tarasun [5] are: 1) the principle of correctional training (specially oriented education); 2) the principle of intra-class differentiation and individualization of education; 3) the principle of distributed pedagogical assistance; 4) the principle of maximum use of different analyzers in the process of teaching; 5) the principle of formation of the psychological level of understanding of speech as a prerequisite for meaningful learning of educational material.

Determining the specific principles of teaching children with SEN it is important to take into account the purpose of training these students; objective patterns of their teaching as an interconnected activity of a teacher and a student; ways of using these objective patterns for the purpose of learning; special conditions of the provided training.

As it is known, the didactic principles of general pedagogy are used in teaching children with SEN. These principles fulfill the general regulatory and guidance functions, which are determined by the general aims of education and upbringing of children in the norm and pathology. They are implemented taking into account the cognitive capabilities and peculiarities of the development of these children. However, the reference to the need for a specific implementation of general didactic principles due to its uncertainty and precision does not provide the necessary indicative basis for the implementation of special training management. In a number of special

pedagogy works, in which the principles of study are considered, an additional principle of correctional (special) training is introduced.

The analysis of the process of teaching children with SEN made it possible to distinguish the following basic conditions defining the essence of the general special principle of the correctional (special) orientation of the education of children with SEN. Compensation and correction of deviations in the development of children is carried out in a specially organized pedagogical process that takes into account the typological, age and individual peculiarities of their mental and physical development.

The principle of correctional training (specially oriented education).

The main ideas defining the principle of the correctional orientation of teaching children foreign languages are, firstly, compensation and correction of deviations in the development of these children should be carried out in a specially organized pedagogical process. It is necessary to take into account the typological and individual peculiarities of their mental and physical development, while the correctional orientation of children's education is realized in the process of assimilation of their knowledge, skills and abilities.

An important condition for the productive development of students with SEN is their maximum early inclusion in the system of specially organized pedagogical influences. In this case, the training of students foreign languages is based on the potential possibilities, and the objective laws of the formation of the psyche on an inadequate intellectual basis.

In addition, it is taken into account that the most optimal correction effect of teaching a foreign language is achieved in the process of visual and practical activity of students, which involves their active and conscious interaction with the teacher and students of the class.

2) The principle of intra-class differentiation and individualization of education.

Differentiation of education within the same class involves the use of methods, organizational forms, aimed at both helping the lagging behind in schooling students, and on deepening the knowledge of students with SEN.

By differentiating teaching in a foreign language lesson, the teacher must know the psychophysical features of each student with SEN. As practice shows, the classes for such children in their composition are heterogeneous and differences in the development of schoolchildren are quite noticeable. That is why, the teacher needs to purposefully reveal both the distinctive and common features of the students with the SEN, which is the basis for the differentiation of education and an important condition for achieving maximum results by each child.

Based on this, the foreign language teacher should associate the educational material with the conditions of a particular class so that the material becomes accessible to students with the SEN and at the same time not simplified, so as not to narrow the content, to maximize interest to children (to adapt not to modify). For this purpose the teacher selects (or develops) special exercises, oriented on separate students with different abilities; assumes, depending on the preparedness of each student, pedagogical assistance; plans an optimal combination of collective, group and individual work, their combination during the lesson creates conditions for simultaneous work with different but accessible educational material for students with different cognitive abilities (SEN).

Considerable attention should be paid to organizing the group activities of students with SEN, which more fully takes into account their individual-typological peculiarities, and in the conditions of the classroom, system serves as one of the correctional (special) means of differentiating learning. Productive is the group activity of students with teacher as a tutor. In the process of this activity, the independence of children develops not only in fulfilling of a particular task, but also in its controlling, self-controlling, and subsequently in the mastering of knowledge and skills.

The development of independent activity of students is a prerequisite for the successful implementation of intra-class differentiated teaching. In conditions of simultaneous teaching in the class of children with different cognitive possibilities, the introduction into the educational process of self-activity is a powerful task for children with SEN and promotes more successful mastery of their communicative knowledge and skills in a foreign language lesson.

By developing a system of personal assistance to each student of a class, the teacher must set himself the goal of providing special assistance aimed at eliminating specific gaps in knowledge, educational skills, specific mistakes in a foreign language, speech disorders, memory and attention deficiencies. Therefore, individual work with junior students in a foreign language class should be considered, first of all, as a corrective (special) work: it should be aimed at correcting the disadvantages of intellectual development of the child, eliminating the weakest parts of their mental activity, eliminating speech problems.

Alongside with this, organizing individual work with students with SEN, the teacher has to predict the most difficult sections of their curriculum in a foreign language, and, accordingly, pay special attention to

the preparation of these children for the acquisition of educational material. It is expedient to work with such students not after studying a certain section of the program, but before passing it in the class. Such propaedeutic (preventive) work will ensure productive learning of the program by students.

3) The principle of distributed pedagogical assistance.

One of the ways to achieve a successful problem solving is a clue – an auxiliary task, more simple in content, but that includes the principle of solving the main task.

In special psychology and pedagogy, on issues related to the pedagogical clue, it is noted that the child's ability to use adult care can be seen as an instrument for the most accurate differentiation of children in the degree of deviation of intellectual development. In the works of many researchers (T. Vlasova, N. Pevzner, G. Sukhareva, V. Yegorova, etc.) it is emphasized that children with leaning disabilities, for example, differ from mentally retarded children, first of all, by ability "to take help", significantly increasing the level of performance under its influence [5].

Therefore, performing the exercises according to a model in a foreign language lesson (with the help of a specially developed system of direct teacher's clues/tips) should become one of the specific principles of teaching students with SEN.

Further, the teacher's help is aimed at eliminating the disadvantages of the development of verbal and logical thinking of children with SEN and should consist in a significant increase in visual material, which they operate. It is under this condition that it is possible to most fully identify the hidden possibilities of verbal-logical thinking of children with SEN. Such work often leads to significant changes in their thinking activity.

The development of a system of pedagogical assistance also includes work on the formation of the ability to adequately transfer the learned ways of fulfilling tasks to solve similar problems, which is considered as one of the important mental operations.

4) The principle of maximum use of different analyzers in the process of teaching.

It is expedient to use all stored analyzers as much as possible in teaching children foreign languages. In order for the student to achieve the full perception of the desired sound, words, numbers, his attention, first of all, must be recorded on their correct sound with a clear pronunciation of their teacher. Thanks to the saved auditory analyzer, students learn to distinguish and allocate the sound among other speech sounds, the word is needed among other foreign words. With the help of the visual analyzer, the child perceives some movements of the speech organs of the teacher (the lips, tongue, mandible), which helps to correctly reproduce sounds, words, sentences, numbers, rhythm, intonation, etc. during their recording. The maximum use of the visual analyzer is especially important in the study of letters or figures that are graphically similar (a-d, b-d, p-q-g, v-w, i-j, 6-9, IV-VI, etc.).

In order to assimilate students with SEN linguistic training material from a foreign language, the use of motor-kinesthetic sensation of a child, which is well formed during repeated choral pronouncements of tongue twisters, poems, etc., and is of particular importance.

Thus, the knowledge of the teacher of the state of students different analyzers formation will enable to find out the state of compensatory opportunities of children with SEN. This is especially necessary for the correct solution to the question of ways of correction of SEN, because knowledge of the compensatory background will allow the teacher to correctly imagine what skills the student can rely on in the work to eliminate the defect and learn a foreign language.

5) The principle of formation of the psychological level of understanding of speech as a prerequisite for meaningful learning of educational material.

Foreign language teachers who work in inclusive classes or classes of intensive pedagogical correction, it is advisable to foresee the development or correction of students in the process of understanding speech and consider this work as a principle of forming in them the prerequisites for comprehension and understanding of educational material.

To this end, it is advisable to apply a system of special games and tasks in a foreign language for the development of different levels of speech comprehension. This system should include tasks for the elimination of inadequate development: 1) the amount of memory, attention and perception; distribution of attention that structurally violates understanding; 2) understanding of words, word forms, grammatical categories, as well as relationships that are hidden behind the grammatical constructions of phrases and sentences; 3) determination of the integrity and connectivity of the text (statement), penetration into its hidden implication.

As a result of the application of such tasks, the teacher will be able to increase the ability of students with SEN to accurately understand the semantics of individual words, grammatical categories and forms, phrases and various types of sentences; develop the ability to "read" facial expressions, pauses, intonation.

Ultimately, this work will have a serious impact on the degree of accuracy and completeness of understanding by students with SEN of foreign language

educational material. Language for a child – primarily a means of development, knowledge and education. Indeed, at an early stage of learning, particular attention should be paid to the development of the child's personality through the use of a foreign language.

We came to the conclusion that the principles are defined by the general didactics, and they are based on the education of children with special educational needs. In addition, all didactic principles are in close connection and are realized in interdependence [2, 64]. Due to the organic unity of the principles, individual corrective techniques of their implementation are repeated. It is a close combination of didactic principles leads to the correct organization and implementation of educational work in a foreign language lesson.

Список використаних джерел

1. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу, – К., 2003.
2. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія // С.П. Миронова – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304с.
3. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник // С.В. Роман– К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
4. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції // Т.В. Сак – К.: Актуальна освіта, 2005. –С.5
5. Тарасун В.В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні // В.В. Тарасун – К.: 1998.-103с.
6. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // И.Я. Лернер – М.: Знание, 1980. – 96с.
7. Основи спеціальної дидактики / За ред. І.Г.Єременка. – 2-е вид., перероб // І.Г.Єременко – К.: Рад.шк., 1986. – 200с.
8. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учеб. Пособие // В.А. Липа – Донецк, Лебідь, 2000. – 319с.
9. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений /Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400с.

References

1. KONCEPCIYA specialnoyi osvity osib z osoblyvostyamy psykhofizychnogo rozvytku v najblyzhchi roky ta na perspektyvu [THE CONCEPT of special education of people with peculiarities of psychophysical development in the coming years and in the future], – K., 2003.
2. Mironova S. Pidgotovka vchyteliv do korekcijnoyi roboty v systemi osvity ditej z vadamy intelektu [Training of teachers for correctional work in the education system for children with intellectual disabilities: Monograph]. – Kamyanets-Podilsky: Abetka-NOVA, 2007. – 304p.
3. Roman S. Metodyka navchannya anglijskoyi movy u pochatkovij shkoli: Navchalnyj posibnyk. [Methodology for teaching English in elementary school: A manual]. – K .: Lenvit, 2005. – 208 p.
4. Sak T. Psykhologo-pedagogichni osnovy upravlinnya uchbovoyu diyalnistyu uchniv iz zatrymkoyu psykhichnogo rozvytku u shkoli intensyvnoyi pedagogichnoyi korektsiyi [Psychological and pedagogical bases of management of educational activity of students with learning disabilities in school of intensive pedagogical correction]. – K .: Actual Education, 2005. -C.5
5. Tarasun V. Naukovo-metodychni osnovy formuvannya znan, umin ta navychok u ditej z trudnoshhamy u navchanni [Scientific and methodical foundations for the formation of knowledge, skills and abilities in children with learning difficulties]. – K .: 1998.-103p.
6. Lerner I. Process obuchenyya I ego zakonomernosty [The process of teaching and its regularities]. – M .: Knowledge, 1980. – 96p.
7. Osnovy specialnoyi dydaktyky [Fundamentals of special didactics] / Ed. I. Eremenka. – 2nd species. Processing. – K .: Radoshk., 1986. – 200s.
8. Lypa V. Osnovy korrektsyonnoj pedagogyky`: Ucheb. posobye [Basics of Correctional Pedagogy: Textbook]. – Donetsk, Lebid, 2000. – 319p.
9. Specyalnaya pedagogyka: Uchebnoe posobye dlya stud. vyssh. ped. uchebn. zavedenyj [Special Pedagogy: A Study Guide for the Students of Pedagogical Institutions] / L. Aksenova, B. Arkhipov, L. Belyakova; ed. N. Nazarova. – Moscow: Publishing Center "Akademiya", 2000. – 400p.

Шапочка К. А. Лингводидактические принципы обучения иностранным языкам младших школьников с особенными образовательными потребностями в условиях инклюзивной образовательной среды

Статья посвящена анализу лингводидактических принципов обучения иностранным языкам младших школьников с особенными образовательными потребностями (ООП) в условиях инклюзивной образовательной среды. Учебно-воспитательный процесс в инклюзивных классах строится с учетом как общих дидактических принципов (систематичности и системности, доступности, сознательного усвоения материала и т.д.), так и специфических, которые обусловлены структурой их нарушений. Особенное внимание уделяется специфическим принципам обучения детей с ООП с целью помочь учителям иностранных языков, которые работают в классах интенсивной педагогической коррекции и в инклюзивных классах. Выяснено, что принципы общей дидактики лежат и в основе обучения детей с ООП, но реализуются они специфически, с учетом особенностей развития определенной категории учеников.

Кроме того, все дидактические принципы находятся в тесной связи и реализуются совместно. Вследствие органического единения принципов отдельные коррекционные приемы их реализации повторяются. Именно тесное единение дидактических принципов и приводит к правильной организации и осуществлению учебно-воспитательной работы на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, дидактические принципы, лингводидактические принципы, инклюзивный класс.

Шапочка К. А. Лінгводидактичні принципи навчання іноземних мов молодших школярів із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища

Стаття присвячена аналізу лінгводидактичних принципів навчання іноземних мов молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного освітнього середовища. Зазначається, що навчально-виховний процес в інклюзивних класах будується з врахуванням як загальних дидактичних принципів (систематичності і системності, доступності, усвідомленого засвоєння матеріалу та інш.), так і специфічних, що зумовлені структурою їх порушення. Особлива увага приділена специфічним принципам навчання дітей із ООП з метою допомоги вчителям іноземних мов, які працюють у класах інтенсивної педагогічної корекції та в інклюзивних класах. З'ясовано, що принципи визначені загальною дидактикою, лежать і в основі навчання дітей із ООП, проте реалізуються вони специфічно, з урахуванням особливостей розвитку певної категорії учнів. Крім того, всі дидактичні принципи знаходяться у тісному зв'язку і реалізуються у взаємозалежності. Внаслідок органічної єдності принципів окремі корекційні прийоми їх реалізації повторюються. Саме тісне поєднання дидактичних принципів і призводить до правильності організації і здійснення навчально-виховної роботи на уроці з іноземної мови.

Ключові слова: іноземна мова, дидактичні принципи, лінгводидактичні принципи, інклюзивний клас.

УДК 378.147:766.05:005.336.2

Наталія ШКОЛЯР

аспіранка кафедрі соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету, м. Хмельницький
e-mail: shkoliar111@ukr.net

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Статтю присвячено розробці і науковому обґрунтуванню авторської моделі формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів, яка структурована за цільовим, змістовим, процесуальним та оцінно-результативним блоками. Модель ґрунтується на особистісно-центрованому та компетентнісному підходах і на загальнодидактичних та специфічних принципах. Змістовим ядром моделі є сукупність визначених організаційно-педагогічних умов. Результатом упровадження педагогічної моделі має стати сформованість термінологічної компетентності у максимальної кількості майбутніх графічних дизайнерів.

Ключові слова: модель, термінологічна компетентність, майбутні графічні дизайнери, професійна підготовка.

Пріоритетним напрямом сучасної професійної підготовки майбутнього фахового дизайнера у ЗВО є формування компетентного, конкурентоздатного фахівця. Результатом підготовки майбутніх фахівців мають бути сформовані професійні знання, уміння і навички, а також їх підготовка до виконання ними фахових функцій через розвиток у них професійної компетентності. Лише за умови сформованості професійної компетентності графічного дизайнера рішення творчих проектних завдань, дослідницька і творча діяльність по створенню нових оригінальних виробів можуть бути найпродуктивнішими. Термінологічна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього графічного дизайнера характеризується сукупністю спеціальних знань та умінь майбутнього фахівця і результатом її сформованості є вільне володіння термінологічним апаратом фаху та здатність до комунікативної діяльності у професійній ситуації.

Компетентнісний підхід в освіті є предметом наукового дослідження вітчизняних вчених

І. Зязюна, О. Пометун, І. Беха, О. Варецької, Н. Бібік, І. Драч, О. Овчарук, О. Савченко, Л. Хоружої та ін.

Теоретико-практичні та методологічні засади моделювання у педагогічній науці обґрунтовано у працях І. Зазюна, М. Алєксєєва, Е. Зеера, В. Безрукова, О. Савченка, Н. Кузьміної, А. Цимбалару, М. Амосова, І. Новік, О. Андрєєва, В. Афанасьєва, Г. Суходольського, В. Вєнікова, Б. Глінського, В. Штоффа та інших вчених.

Вивчення проблеми формування термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера вимагає педагогічного обґрунтування організації даного процесу, а конкретніше – розробки моделі цього явища, яка найповніше буде відображати його сутність, природу і функції, і яка буде побудована на основі доцільності, цілісності, завершеності, узгодженості, взаємообумовленості її складових.

Мета статті – розробити і науково обґрунтувати авторську модель процесу формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів у процесі фахової підготовки.

Метод моделювання є одним із специфічних методів теоретичного рівня, які широко використовуються у психолого-педагогічних пошуках. В. Загвязинський наголошує на тому, що на противагу емпіричному, теоретичний рівень дослідження «припускає проникнення у сутність того, що вивчається, розкриття його внутрішньої структури, джерел виникнення, механізмів розвитку і функціонування». Таким чином, теоретичні методи «дають змогу виявляти у фактах приховані закономірності, загальне, необхідне, суттєве, зрозуміти взаємовплив факторів, що визначають розвиток» [3, 132, 133]. Моделювання – це процес створення моделей, схем, знакових чи реальних аналогів, що відображають суттєві властивості більш складних об'єктів (прототипів). Моделювання слугує дослідницьким інструментарієм для вивчення окремих аспектів і властивостей прототипу [3, 199] і розглядається як метод дослідження складних об'єктів, що полягає у заміні конкретного об'єкта досліджень іншим, подібним до нього (моделлю) [7, 552]. За допомогою методу педагогічного моделювання можна провести системний аналіз педагогічної проблеми та досягнути єдності мети на основі передбачення практичних завдань [4].

Наукова література містить різні підходи до трактування терміну «модель». Зокрема, науковий педагогічний енциклопедичний словник подає наступне тлумачення цього поняття: «модель – це аналог певного фрагмента природної та соціальної реальності, який слугує для зберігання та розширення знань про оригінал конструювання оригіналу, перетворення або управління ним» [6].

Модель – певна спрощена подібність реального об'єкта у вигляді схеми, конструкції, знакової форми – відображує та відтворює у більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкту. Успішне функціонування моделі є практичним доказом істинності теоретичних положень.

Моделювання служить методом пізнання і дослідження у педагогіці, який дозволяє чіткіше окреслити наукову проблему, встановити її взаємозв'язки з аналогічними проблемами, а також перевірити гіпотезу дослідження [2]. Моделювання допомагає графічно відобразити складнощі професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів у ЗВО і сприяє вирішенню цієї проблеми.

Здійснивши аналіз підходів науковців до процедури педагогічного моделювання, ми можемо зробити наступні висновки:

1) моделювання допомагає отримати нову інформацію про процеси, що відбуваються у ЗВО за умови, що чітко встановлено подібність між предметом дослідження і моделлю;
2) ґрунтовне вивчення моделі допомагає впливати на об'єкт чи процес з метою його покращення і максимального вдосконалення.

Розроблена модель об'єкту, явища чи процесу, які ще не існують або існують, але підлягають перетворенню, надає змогу оперувати ними, визначаючи стійкі властивості, виокремлювати окремі сутнісні аспекти об'єктів, явищ та процесів і піддавати їх ретельнішому логічному аналізу.

Розробляючи модель формування термінологічної компетентності, ми розглядали педагогічну модель як спеціально спроектований процес активного засвоєння знань і формування практичних умінь у процесі застосування педагогічної технології, яка має організаційно вибудовувати її етапи, виокремити педагогічні умови реалізації відповідно до визначеної мети і яка орієнтує на досягнення запланованого результату.

На основі аналізу напрацювань вітчизняних і зарубіжних учених під моделлю формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів ми розуміємо схематичне відображення цілісного педагогічного процесу, в якому сукупність підходів, форм, методів і створення відповідних педагогічних умов будуть спрямовані на оволодіння майбутніми фахівцями фаховою дизайнерською термінологією, уміннями і навичками її доцільного використання а також на розвиток професійно важливих якостей особистості майбутнього графічного дизайнера, які впливатимуть на

здійснення цього процесу. На основі виявлених даних модель уможливлює передбачення ймовірних результатів дослідження, визначення його складових елементів і безпосередніх зав'язків між ними.

Ґрунтуючись на аналізі психолого-педагогічної літератури присвяченій проблемі професійних компетентностей та компетенцій, ми пропонуємо модель формування термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера розроблену на основі доцільності, завершеності, узгодженості, взаємообумовленості її складових.

Необхідною умовою побудови моделі певного педагогічного процесу є виокремлення її структурних компонентів. Ю. Бабанський описує структуру педагогічного процесу через єдність і взаємозв'язок цільового, змістового, організаційно-діяльнісного та аналітико-результативного компонентів [5]. Беручи за основу етапи організації та здійснення процесу формування термінологічної компетентності, що являє для нашої моделі вихідну «систему-оригінал», ми виділяємо у ній чотири взаємопов'язаних і взаємодіючих блоки: цільовий, змістовий, процесуальний, оцінно-результативний.

Мета дослідження зазначається у цільовому блоці і визначає направленість та засоби реалізації процесу формування термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера і педагогічні умови формування цієї компетентності. Метою представленої моделі і власне дослідження у цілому є вирішення виявлених у межах теми протиріч між інноваційними можливостями освітнього процесу у ЗВО, що на даний час збільшуються, і недостатнім їх використанням для розвитку термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера; наявністю у майбутнього фахівця певного рівня володіння системою термінологічних знань, умінь та відсутністю навичок їх використання у професійній діяльності; усвідомленням викладачем необхідності професійного розвитку та недостатньою розробленістю методів і засобів, орієнтованих на розвиток термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера. Таким чином, «розвиток термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера» є ідеалом, досягнення якого ми прагнемо шляхом теоретичного аналізу практичного вирішення проблеми дослідження.

Предметом моделювання у нашому дослідженні виступає процес формування термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера в умовах університету. Мета моделювання полягає у проектуванні процесу формування термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера в умовах ЗВО.

У зв'язку з цим головна мета припускає досягнення підцілей, що сприятимуть розвитку компонентів термінологічної компетентності – мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-операційного. У цей компонент також входять завдання, які є необхідними для досягнення зазначеної мети. Ці завдання були сформульовані нами з урахуванням структури термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів. Такими завданнями є:

Розвиток потреби, схильності і прагнення до набуття знань, умінь і навичок використання термінології у професійній діяльності;

Опанування термінологічним апаратом фаху, набуття знань про особливості його застосування у сфері графічного дизайну;

Розвиток комплексу вмінь і навичок використання термінології у професійній діяльності.

Змістовий блок включає принципи, методи і компоненти термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера. Для ефективного формування термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера необхідно сформулювати ключові принципи, тобто основні ідеї, нормативні вимоги до організації та реалізації освітнього процесу. Система принципів будується на певній методологічній основі, що виключає внутрішні протиріччя [8]. Беручи до уваги специфіку професійної діяльності майбутнього графічного дизайнера, системоутворюючими є принцип аксіологізації, принцип особистісного цілепокладання студента, принцип комунікативності, принцип функціональності, принцип інформативності, принцип гуманізації.

Принцип аксіологізації полягає в аксіологізації змісту професійної підготовки, а саме: визнається цінність професії майбутнього графічного дизайнера, цінність володіння термінологією як частини професійної освіти і важливість термінів, що підлягають засвоєнню при вивченні дисциплін у процесі професійної підготовки. За цього принципу відбувається цілеспрямоване осмислення та оцінка майбутніми фахівцями значень, явищ, процесів, предметів професійної діяльності, у формуванні їх особистісних смислів, що практично відображається в орієнтації майбутнього графічного дизайнера на оволодіння фаховою термінологією.

Згідно принципу особистісного цілепокладання студента навчання кожного студента відбувається на основі і з урахуванням його особистих навчальних цілей. Зазначений принцип ґрунтується на глибинній якості особистості – здатності визначення мети своєї діяльності. Самовизначення студента щодо конкретного навчального питання чи усього курсу дозволяє йому поставити

для себе конкретні цілі і завдання, базуючись на яких він здійснює індивідуальну освітню траєкторію: брати участь у відборі форм і методів навчання, у визначенні змісту і темпу занять. Студент визначає цікаві для нього проблеми, консультується з цього приводу з викладачем, обирає собі роль згідно своїм цілям і перевагам.

Принцип комунікативності передбачає обмін науково-методичною, навчальною літературою, інформацією та припускає використання знань, умінь, досвіду викладачів і готовність майбутнього графічного дизайнера до самостійної продуктивної діяльності, в межах якої відбуватиметься розвиток його термінологічної компетентності. Зазначений принцип набуває особливого значення у підготовці майбутніх дизайнерів у контексті формування термінологічної компетентності, оскільки одним із завдань майбутніх фахівців є спілкування з іншими людьми (замовниками, споживачами, глядачами, колегами) і передача певного смислу таким чином, щоб його зрозуміли.

Принцип інформативності визначає якісні зміни у підготовці майбутніх дизайнерів в епоху швидких змін у суспільстві, обсягу інформації, що постійно зростає, стрімкого розвитку інформаційних технологій пов'язаних з умінням орієнтуватися в інформаційному потоці; уміння використовувати раціональні способи отримання, перетворення, систематизації, використання, збереження інформації, актуалізувати її у професійній діяльності, критично оцінювати отриману інформацію.

Принцип функціональності передбачає можливість застосування на практиці набору можливостей чи функцій, які являє собою ця модель.

Принцип гуманізації сприяє створенню умов для вільного розвитку особистості студентів і максимально ефективної реалізації її можливостей у процесі навчання і виховання з урахуванням необхідності підготовки високоосвіченого, ерудованого фахівця.

Змістовий блок включає також компоненти термінологічної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний).

Процесуальний компонент моделі, що описується нами, включає педагогічні умови, етапи, засоби формування термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера.

Лише цілеспрямовано організований для студента освітній простір формування професійної компетентності надасть змогу майбутньому фахівцю сформувати потребу в набутті термінологічної компетентності, виробити стратегію взаємодії, оволодіти необхідними знаннями, уміннями і ставленням.

Комплекс педагогічних умов є основним процесуальним блоком моделі, що розглядається, від реалізації якого залежить її ефективність у формуванні термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера. Ефективне функціонування авторської моделі формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів забезпечується дотриманням таких педагогічних умов: відповідність змісту навчання у ЗВО сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку професійної діяльності; створення позитивного мотиваційного середовища для розвитку позитивного ставлення до використання термінів майбутніми графічними дизайнерами у професійній діяльності; розвиток професійно важливих якостей особистості майбутнього графічного дизайнера. У розробленій моделі виокремлюються три етапи формування термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера – початковий, базовий і продуктивний, у кожного з яких є специфічна характеристика. Процес формування термінологічної компетентності здійснюється поетапно. На початковому етапі проводиться робота з фаховими автентичними текстами, що актуалізує розвиток різних видів читання (ознайомлювального, пошукового, оглядового, вивчаючого), готовність до отримання необхідної фахової інформації.

На базовому етапі відбувається формування термінологічної бази майбутніх фахівців: робота з термінологічним глосарієм і словником абревіатур, здійснення квазіпрофесійної діяльності у різних видах професійних ситуацій, вивчення і укладання фахової документації.

На продуктивному етапі відбувається розвиток здатності самостійно знаходити, аналізувати, критично переосмислювати і використовувати інформацію у різноманітних ситуаціях професійної діяльності.

Задля досягнення мети було визначено методи формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів – пошуковий, метод проектів, метод інформаційного ресурсу. При застосуванні пошукового методу викладач ставить проблему перед студентами і вони знаходять її рішення, застосовуючи отримані раніше знання, виявляючи індивідуальну активність. Метод проектів передбачає сукупність дій та прийомів студентів в їхній певній послідовності для досягнення поставленого завдання, особисто значущого для них і оформленого у вигляді кінцевого результату. При застосуванні методу інформаційного ресурсу перед студентом постає завдання знайти додаткову інформацію для виконання професійно-скерованих завдань за допомогою інтернет-джерел.

Засоби навчання – це матеріальні та ідеальні об'єкти, що залучаються до освітнього процесу в

якості носіїв інформації та інструмента діяльності педагога і студентів [1, 269]. Засоби навчання покликані виконувати наступні функції: компенсаторну (полегшення процесу навчання), інформативну (передача необхідної інформації), інтегративну (розгляд досліджуваного об'єкта чи явища по частинам і в цілому), інструментальну (безпечне і раціональне забезпечення певних видів діяльності студентів і педагога). Засобами навчання, що використовуються з метою формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів є автентичний матеріал, навчальні посібники, інтернет-ресурси.

Форми навчання визначаються метою, змістом, засобами і методами навчання: проблемні завдання, профільні практичні заняття з використанням мультимедійних засобів, науково-дослідницька робота студентів, навчання у співпраці.

У оцінно-результативному блоці ми розмістили критерії (пізнавальний, мотиваційний, операційно-діяльнісний) сформованості термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів та їх показники (обсяг та якість знань фахової термінології, розуміння сутності та особливостей фахової термінології, здатність до синтезу, аналізу, узагальнення та структурування фахової термінології; наявність пізнавальних потреб і пізнавального інтересу до фахової термінології, наявність внутрішніх мотивів засвоєння професійної термінології, бажання підвищити культурний та інтелектуальний рівень; уміння опрацьовувати і засвоювати великі обсяги інформації, що містять професійну термінологію, ситуативне вживання фахової термінології в усному й писемному мовленні, уміння адаптувати власне висловлювання з використанням професійної термінології відповідно до професійно-культурного рівня комуніканта). Оцінно-результативним компонентом передбачається аналіз результатів діяльності з формування термінологічної компетентності та здійснення контролю досягнень студентів, а також порівняння досягнутого результату з очікуваним. На нашу думку, цілеспрямована організація практичної діяльності у зазначеній галузі матиме суттєвий вплив на формування у студентів середнього, достатнього та високого рівнів та зменшить кількість майбутніх графічних дизайнерів із низьким рівнем сформованості термінологічної компетентності.

Результатом упровадження педагогічної моделі має стати сформованість термінологічної компетентності у максимальної кількості майбутніх графічних дизайнерів, які будуть задіяні в експериментальному дослідженні. Модель також вказує на можливість повернення до мети, її вдосконалення, якщо результати не задовільні.

Отже, для виявлення закономірностей організації навчальної діяльності педагогічне моделювання є важливим методом наукового пізнання. Вважаємо, що запропонована педагогічна модель формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів у процесі професійної підготовки відображає логічну сукупність взаємопов'язаних компонентів. Навчання, побудоване за цією моделлю, має спрямовуватись не лише на просте засвоєння майбутніми фахівцями фахової термінології та розширення їхнього словникового запасу, але й на прояв творчих підходів під час засвоєння і тлумачення фахових термінів та розвитку професійних якостей фахівця.

Перспектива подальших досліджень полягає в експериментальній перевірці розробленої моделі та перевірці обґрунтованих педагогічних умов.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : Основы педагогики творчества. Казань : Издательство КГУ, 1988. 238 с.
2. Волкова Н. П. Модель підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації [Електронний ресурс] / Н. П. Волкова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : Збірник наукових праць. – Ч. 1. – 2005. – Вип. 8. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_1/doc_pdf/volcova.pdf.
3. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учеб. пособие. 2-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 208 с.
4. Ничкало Н. Г. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія. Київ : ВІПОЛ, 1999. 450 с.
5. Педагогика : учеб. пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1988. 479 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – Москва : Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
7. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – Київ : Головна редакція «Українська радянська енциклопедія», 1985. 966 с.
8. Хуторской Л. В. Современная дидактика : Учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.

References

1. Andreev V. I. Dialektika vospitaniyia i samovospitaniyia tvorcheskoy lichnosti : Osnovy pedagogiki tvorchestva. Kazan : Izdatelstvo KHU, 1988. 238 s.
2. Volkova N. P. Model pidhotovky maibutnikh uchyteliv do profesiino-pedahohichnoi komunikatsii [Electronic resource] / N. P. Volkova // Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity : Zbirnyk naukovykh prats. – Ch. 1. – 2005. – Vyp. 8. – Access mode: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_1/doc_pdf/volcova.pdf.

3. Zagviazinskiy V. I., Atakhanov R. Metodolohiya i metody psykhologo-pedagogycheskogo issledovaniya : Ucheb. posobiye. 2-e izd., ster. – Moskva : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2005. 208 s.
4. Nychkalo N. H. Suchasna vyshcha shkola: psykholoho-pedahohichnyi aspekt : monohrafiya. Kyiv : VIPOL, 1999. 450 s.
5. Pedagogika : ucheb. posobiye / pod red. YU. K. Babanskogo. Moskva : Prosveshcheniye, 1988. 479 s.
6. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. B.M. Bim-Bad. – Moskva : Bol'shaya ros. entsikl., 2002. 528 s.
7. Slovnyk inshomovnykh sliv / Za red. O. S. Melnychuka. – Kyiv : Holovna redaktsiia «Ukrainska radianska entsyklopediia», 1985. 966 s.
8. Khutorskoy L. V. Sovremennaya didaktika : Uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 544 s.

Школяр Н. В. Модель формирования терминологической компетентности будущих графических дизайнеров в процессе профессиональной подготовки

Статья посвящена разработке и научному обоснованию авторской модели формирования терминологической компетентности будущих графических дизайнеров, структурированной по целевому, содержательному, процессуальному и оценочно-результативному блокам. Модель базируется на личностно-ориентированном и компетентностном подходах и на общедидактических и специфических принципах. Содержательным ядром модели является совокупность определённых организационно-педагогических условий. Результатом внедрения педагогической модели должна стать сформированная терминологическая компетентность у максимального количества будущих графических дизайнеров.

Ключевые слова: модель, терминологическая компетентность, будущие графические дизайнеры, профессиональная подготовка.

Shkoliar N. Model of formation of terminological competence of future graphic designers in the specialist training process

The problem of creating an integrated system of formation of terminological competence of future graphic designers becomes topical at the present stage. Mastering special terminology is the basis for formation of professional speech of a future specialist. Terminological competence is one of the main components of professional competence and its formation is an important stage in training a skilled designer, since professional terminology belongs to the category of special knowledge without which successful professional activity of a future graphic designer is impossible.

Studying the problem of formation of terminological competence of future graphic designers demands elaboration of the model of organization of this process. The model must represent its essence, nature and functions, and must be built on the basis of appropriateness, integrity, consistency, completeness and interdependence of its components.

The model of formation of terminological competence of future graphic designers is outlined in the article. The model consists of target, content, procedure, evaluation and effectiveness blocks. It is based on personality-centered and competency approaches and specific and general didactic principles. The semantic core of the model is a set of defined organizational and pedagogical conditions. The set of approaches, forms, techniques and creation of appropriate pedagogical conditions aim at mastering professional designer terminology and acquiring skills and habits of its use by future specialists. Grounding on obtained data the model makes it possible to predict the probable results of a study, to define its components and direct relations between them.

Key words: model, terminological competence, future graphic designers, specialist training process.

УДК 378.091:373.3 + 37.035

Юлія ШПАЛЯРЕНКО

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогічних технологій початкової освіти ДЗ
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна
e-mail: shpalia1@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦКУРСУ З ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються основні поняття громадянської освіти, доводиться необхідність формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи, проаналізовано наукові дослідження у цьому напрямку, визначено поняття «громадянська освіта», «громадянська компетентність». Описано структуру та особливості впровадження спецкурсу з формування досліджуваного феномена у студентів педагогічних ЗВО, описано завдання та вправи, за допомогою яких можна сформувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи, доведено їх результативність, описано перспективні напрями роботи в межах дослідження.

Ключові слова: громадянська освіта, громадянська компетентність, майбутні учителі початкової школи, спецкурс.

Демократичне суспільство в наш час вимагає від кожногогромадянина бути активним учасником життя власної країни, здатним швидко і всебічно аналізувати зовнішні зміни, адекватно реагувати на них, поважати закони країни, права інших людей, бути патріотом, шанувати національну історію, культуру, мову, традицій, відповідально ставитись до прав і обов'язків, прагнути до демократії тастворювати її.

На нашу думку, становлення демократичної особистості, громадянина-патріота відбувається саме в початковійшколі.Саме в цей період проходить розкриттявласного творчого потенціалу особистості, дитинавчиться цінувати і розуміти суспільство, бути невід`ємною його частиною, задовольняти особистісні та суспільні інтереси в демократичному оточені. З огляду на це, майбутні вчителі початкової ланки освіти повинні мати ґрунтовні знання з громадянської освіти, бути компетентними у питаннях демократії, мати сформовано громадянську компетентність.

Аналіз наукової літератури показав, що учені (О. Бєляєв, О. Бурау, Л. Бурлачук, В. Васютинський, Л. Виготський, Л. Дух, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, С. Ковальов, М. Коган, Е. Козлов, Н. Косарєв, Б. Лихачов, А. Маркова, М. Михайліченко, Х. Мюнклер, О. Овчарук, М. Смирнова) приділяли увагу дослідженню окремих аспектів визначеного феномена.

Важливим аспектом в межах нашого дослідження є громадянська освіта особистості, що має на меті підготовку молоді до активної участі у житті демократичного суспільства і розвитку демократичної культури. Результатом громадянської освіти є творчі, вільні та незалежні, критично мислячі громадяни, які знають свої права і обов'язки, уміють працювати в колективі, вести діалог та переговори [2].

Завданням громадянської освіти є формування громадянської свідомості студентів, яка допоможе орієнтуватися у складних процесах суспільного життя, виборі життєвих цінностей, позицій, допоможе їм адаптуватися до швидкого розвитку сучасного інформаційного суспільства, виховає громадян [1, 208].

Громадянська компетентність є однією з ключових компетентностей особистості. Ключова компетентність є об'єктивною категорією, що фіксує певний рівень розвитку в особистості суспільно визнаного комплексу знань, умінь, навичок, ставлень, орієнтацій. Орієнтуючись на визначення поняття «ключові компетентності», громадянську компетентність можна розуміти як сукупність освітніх елементів (знання, уміння, навички), переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, як обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною та державою [7]; як здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства [4, 5].

Проаналізувавши навчальну літературу у сфері громадянської освіти, дійшли висновку, що питання практичного впровадження формування

громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи недостатньо висвітлено у наукових працях.На наш погляд формувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи можна під час спецкурсу в умовах навчання в ЗВО.

Метою статті є змістове наповнення спецкурсу «Формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи». За основу було взято доробки Швейцарсько-українського проекту «Розвиток громадянських компетентностей в Україні – DOCCU» [3; 6].

Спецкурс викладався на 2 курсі обсягом 90 годин, з яких 18 годин відводилося на лекції, 18 годин – на практичні заняття, 36 годин – на самостійну роботу студентів і 18 годин – на виконання індивідуальних творчих завдань. Метою спецкурсу булоформуваннягромадянськоїкомпетентності майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Завдання спецкурсу полягало в ознайомленні студентів з основними складовими поняття «громадянська освіта, освіта для демократичного громадянства, освіта з прав людини», набутті практичних умінь та навичок їх опанування через підвищення рівня обізнаності з ключовими поняттями досліджуваного феномена, такими як «Права та свободи», «Відповідальність», «Ідентичність», «Рівність», «Різноманітність і плюралізм», «Правила та закон», «Уряд і політика», «Конфлікт», «Медіа»; набутті компетентностей для демократичного громадянства, набутті практичного досвіду для формування у майбутніх вихованців громадянських знань, вмінь та чеснот, формуванні власної громадянської компетентності.

По завершенню спецкурсу студенти повинні були оволодіти певними вміннями і навичками, а саме усвідомлювати людські цінності, визначати людину як вищу соціальну цінність, поважати права та свободи інших, поважати закон, відповідально ставитися до власних прав і обов'язків, прагнути до суспільної справедливості, чесності, рівноправності; відповідати за власні вчинки і поведінку, визнавати та сприймати багатоманітність оточуючого світу, відмінність та рівність усіх людей, поважати встановлені правила спілкування і поведінки, прагнути ненасильницького розв'язання конфліктів, мати активну та відповідальну громадянську позицію, розуміти свій громадянський обов'язок, бути здатним до плюралізму, міжкультурного взаєморозуміння і толерантності, усвідомлювати глобальну взаємозалежність, бути патріотом, шанувати національну історію, культуру, мову, традиції тощо.

Перша лекція «Права та свободи» була направлена на ознайомлення студентів з правами та свободами людини. Визначили, що вони існують для того, щоб допомогти людям жити щасливим і повноцінним життям та призначені для всіх, незалежно від походження або становища в суспільстві. Існують «абсолютні» права і свободи, тобто ті, яких людина не може бути позбавлена, та «кваліфіковані». Окремим важливим аспектом даної теми було опрацювання та вивчення прав дитини, розгляд нормативних документів, які проголошують та захищають їх.

У межах вивчення цієї теми було проведено практичне заняття.

Тема заняття: Права та свободи.

Мета: сприяти підвищенню рівня обізнаності з правами та свободами людей та дітей, формувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Хід заняття: Домашнім завданням студентів було інтерв'ювання батьків, знайомих, викладачів про їх ставлення та знання про права людини, тож на практичному занятті кожен зі студентів презентував одержані результати.Майбутні учителі відзначили, наскільки по-різному можуть трактуватись права людини та зробили загальний висновок щодо того, що думають та знають оточуючі в межах окресленої проблеми.

У межах цього заняття студентам було запропоновано завдання «Чому важливі права людини?», в якому майбутні учителі розглядали проблеми, що постають перед людьми, які мають різні цінності, життєві шляхи та намагаються жити разом.

Для закріплення отриманих знань щодо прав та свобод було проведено вправу «Перегони на повітряних кулях», «Скарбничка», «Мотузки».

Для самостійного опрацювання студентам було поставлено завдання, яке полягало в тому, що вони повинні були самостійно опрацювати різні періодичні видання, соціальні дослідження, світлини з соціальних мереж, на яких було би зображено чи описано життєві ситуації, які порушують або, навпаки, захищають чи пропагують права та свободи людей, після чого класифікувати їх за допомогою Конвенції Прав людини та презентувати своє дослідження.

На лекції з теми «Відповідальність» студенти знайомились з ключовим поняттям даного феномена та з історією його виникнення.Так, майбутні учителі дізналися, що «відповідальність» як поняття бере свій початок у політичному контексті XVIII–XIX століття, де постійно обговорювалось поняття відповідальної дії та принципів представницького врядування. Також, було обговорено та виявлено, що, для того, щоб правами і свободами людини користувалися всі, недостатньо просто

написати закон, частина відповідальності лежить на самих громадянах. Люди повинні бути готові стати на захист прав інших людей, а також власних, і відмовитися від деяких свобод, якщо це допоможе іншим користуватися своїми правами.

В аспекті зазначеної теми для самостійної роботи було запропоновано розробити презентації «Моя відповідальність», в яких студенти презентували свій погляд на те, за кого та за що вони несуть відповідальність вдома, в школі,в суспільстві тощо. Презентаціїзахищалися на практичному занятті, після чого було організовано обговорення.

Тема заняття: Відповідальність.

Мета: сприяти підвищенню рівня обізнаності з ключовим поняттям громадянської освіти – «відповідальність», формувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Хід заняття: студенти захищали розроблені презентації, висловлювали свою думку, дискутували щодо почутого, оцінювали відповідальність інших та власну. Після цього студентам було запропоновано завдання «Відповідальність в суспільстві», яке являло собою низку питань (Які бувають суспільства? Хто та яку роль в них відіграє? Як це відбувається в державі?Як розуміємо цитату Джона Кеннеді «Не питай, що для тебе може зробити держава, запитай, що ти можеш зробити для неї?») та організацію дискусії щодо відповідей аудиторії. В межах даного практичного заняття також було проведено вправу «Як нам стати відповідальними?», в межах якої студенти повинні були, працюючи в групах, вирішити хто несе відповідальність за екологічний стан навколишнього середовища, в залежності від свого статусу та місця роботи в певних умовах (наприклад, на рівні класу, вчитель чи учень, на рівні школи – директор або учитель/учень, на рівні країни – президент або народ), після чого майбутні учителі повинні були обгрунтувати свою точку зору.

Під час наступної лекції «Ідентичність» було розглянуто сутність і структуру зазначеного поняття. Студентів було ознайомлено з дефінітивним полем цієї категорії. Було зазначено, що ідентичність – це наше самоусвідомлення, тобто те, якою людиною бачить себе особистість; ідентичність – це частково питання особистого вибору, а деколи відображення того, як інші бачать і класифікують нас.

На практичному занятті студенти закріплювали знання та навички щодо досліджуваного феномена.

Тема заняття: Ідентичність.

Мета: розкриватівласні здібності та вміння студентів, а також здібності та вміння інших; знайомитися з проявами ґендерних стереотипів, формувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Хід заняття: студенти презентували написане ними у процесі самостійної роботи емоційно-образне есе з теми «Я унікальний».Для закріплення теоретичного матеріалу було запропоновано завдання «Я та інші», під час якого студенти мали для себе відповісти на перелік питань щодо власної гендерної належності; визначити справи, які їм подобається роботи, які ні, які хотіли б зробити. По закінченню аналізу власної особистості, майбутнім учителям необхідно було обмінятися думками з одногрупниками та зрозуміти, що є спільного у них та що є унікальним у кожного. В межах даного практичного завдання студенти виконували вправу «Індивідуальний герб», що сприяла підвищенню самооцінки, визнанню та підтримці власних позитивних рис особистості. Під час її виконання студентів було розподілено на групи по 5 осіб. На початку запропонували індивідуально відповісти на наступні запитання: Як ви сприймаєте себе? Чого ви потребуєте? Що ви можете робити? Про що ви шкодуєте, коли думаєте про власне життя? Після цього відповіді необхідно було намалювати або зобразити за допомогою вирізів з журналів, газет, кольорового паперу тощо. Потім проводилась робота в групах, під час якої необхідно було пояснити іншим учасникам групи власні символи, після чого наклеїти всі частини на груповий герб, знайти спільний символ для групи, розробити девіз для своїх ідей та назву групи. По завершенню роботи студенти презентували отримані герби великій аудиторії.

Лекція «Рівність» була присвяченапроблемі рівності у всіх її аспектах. Було обговорено, що люди народжуються з однаковими основними потребами і бажаннями, що права і свободи людини стосуються всіх. Проте було зазначено, що рівність не завжди означає однакове ставлення до всіх і в деяких моментах життя поняття «рівності» не працює.

Для проведення практичного заняття студенти отримали завдання: за допомогою Інтернет-джерел, статей у журналах, навчальних посібників, історичних фактів підготувати приклади ситуацій щодо життєвих випадків рівності та нерівності людей у світі, країні тощо.

Тема заняття: Рівність

Мета: розібрати поняття «рівність» людей, визначити, які є форми рівності, формувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Хід заняття: студенти презентували ситуації щодо дотримання та недотримання рівності серед людей в різні історичні епохи, в різних державах, підприємствах тощо. Також в межах цього

заняття було проведено вправу «Усі різні, усі рівні», яка допомагали навчитися пізнавати та сприймати один одного в групі. Так. викладач називав по черзі ряд характеристик, студенти, які визнавали, що мають цю характеристику перетинали лінію. По завершенню роботи майбутні учителі обговорили наступні питання: Чи опинявся хтось у групі з людьми, з якими, на їхню думку, вони не мали нічого спільного? Як почувався той, хто є частиною великої групи? Як почувався той, хто є самотнім?

Наступна лекція знайомила студентів із такими поняттями, як: «різноманітність» і «плюралізм». Під час заняття майбутні учителя дізнавалися про те, що у будь-якому суспільстві існують різні цінності та способи життя. Деякі суспільства перешкоджають утворенню різноманітності, роблять все, щоб усі дотримувалися «офіційної» лінії. Проте свобода жити власним, обраним самостійно життям, є одним з основних аспектів прав людини. Суспільство, яке поважає права людини, повинно бути плюралістичне, тобто таке, яке ставиться до всіх способів життя з однаковою повагою. Отримані на лекції знання вдосконалювалися під час семінарського заняття.

Тема заняття: Різноманітність і плюралізм.

Мета: закріпити знання студентів щодо таких понять як «різноманітність» та «плюралізм», формувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Хід заняття: у процесі семінарського заняття студенти в процесі пленарної дискусії усвідомлюють, що Європа має безліч характеристик. Вони розмірковують над тим, що європейці мають багато спільного та, водночас, відрізняються один від одного. Так, викладач організував дискусію щодо спільностей та відмінностей у географічному та соціальному контексті Європи, після чого майбутні учителі пропонували власні рішення щодо збалансування цих розбіжностей.

На самостійну роботу було винесено опрацювання інформації щодо європейських країн та підготовка порівняльного аналізу двох будь-яких країн за вибором студентів, де зазначалось, що в них спільного та відмінного у географічних показниках, соціальних, правових та підготовка відеочи фотоматеріалів, які б це демонстрували.

На лекції «Правила та закон»студенти дізнались, що правила та закони існують для того, щоб запобігти конфліктам, забезпечити справедливість і допомогти встановити гармонійні взаємини вдома, в суспільстві, світі. Закони існують для захисту наших прав і свобод, а також для того, щоб створити безпечне суспільство. Правила та закони поважають права людини, їх можна реалізувати на практиці, вони підлягають виконанню та є виявом соціальної згоди.

На практичному занятті студенти продовжують вивчати та розбирати основні складові поняття з теми.

Тема заняття: «Правила та закон»

Мета: сприяти підвищенню рівня обізнаності з ключовими поняттями теми, розуміти їх значення у житті громадянина та держави, формувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Хід заняття: На початку заняття викладач залучавстудентів до мозкового штурму «Чому нам потрібні правила?» Після цього майбутнім учителям пропонувалася рольова гра «Я – керівник», під час якої студенти складали індивідуальний список власних правил та законів від імені керівництва університету, керівництва країни, господаря дому тощо, в залежності від того, яку роль вони грали. Наступним етапом роботи було виконання групового завдання «Без правил», в якому студенти розігрували ситуації, де було продемонстровано недотримання правил та законів із зазначенням наслідків такої поведінки. Завершальним етапом роботи було обговорення ситуацій в аудиторії.

Наступне лекційне заняття було направлене на вивчення теми «Уряд і політика», під час якого було визначено, що політика – це процес налагодження взаємовідносин на рівні сім'ї, школи, громади, країни, світу, ауряд є системою, яка використовується для прийняття рішень. Також, було зазначено, що існує багато різних систем влади: від автократії до демократії. У демократичному суспільстві кожен має рівні права, може висловлювати власну думку, рішення приймаються шляхом обговорення і голосування. Студенти дізналися про різні системи управління, алгоритми приймання рішень, практику демократичної політики в державі та суспільстві, про повноваження політиків, про те, як обирається влада тощо.

На практичному занятті з даної теми розширюються знання студентів.

Тема заняття: Уряд і політика

Мета: розширити знання студентів щодо функцій та відповідальності влади, формувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Хід заняття: на практичному занятті студентам пропонувалось завдання «Ми – урядовці», під час якого студенти працювали в групах, обговорюючи нагальні проблеми держави, суспільства і результатом виконання цього завдання було розподілення коштів на потреби держави та громадян. По завершенню завдання майбутні учителі презентували свої пропозиції, дискутували з іншими групами та врешті-решт доходили загального рішення щодо пріоритетних потреб суспільства, акцентували увагу на тому, наскільки легко

критикувати уряд, проте складно виконувати їх функції. Наступним завданням було складання рейтингу соціальних ідеалів в нашій країні. Так, майбутнім учителям були запропоновані поняття (добробут, безпека, справедливість, соціальна гармонія, права людини, процвітання), які необхідно було оцінити за 10-бальною шкалою, тим самим визначити, що є найбільш розвинутим в нашій державі, а що потребує доопрацювання. Коли рейтинг був готовий, студенти пропонували конкретні дії, як саме може вплинути на розвиток того чи іншого показника уряд, громадяни, кожен з них. В межах практичного заняття з теми «Уряд і політика» було проведено вправи «Мої почуття щодо диктатури», «Ми та світ», «Чи повинні ми брати участь у політиці?», «Як уряд впливає на ваше життя».

Формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи продовжувалося під час лекції за темою «Конфлікт».Так, студенти зрозуміли, що конфлікти є частиною щоденного життя, їх не потрібно розглядати як негативні події, це неспівпадіння інтересів між особистостями або групами. У політиці конфлікти є важливим компонентом громадської дискусії та саме через відкритий конфлікт і пошук компромісу інтегруються між собою різні соціальні групи.

На самостійну роботи з цієї теми студентам було запропоновано знайти приклади конфліктів, які набули розголосуу пресі, новинах, соціальних мережах та запропонувати мирні шляхи їх вирішення. Презентували домашнє завдання на практичному занятті.

Тема заняття: Конфлікт.

Мета: закріпити знання щодо сутності та видів конфліктів, причин їх виникнення та шляхи подолання, навчитися вирішувати конфлікти мирним шляхом, попереджувати їх виникнення, формувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Хід занятті: Після презентації та обговорення самостійної роботи з теми, студентам пропонувалася вправа «Асоціації», у ході якої майбутні студенти записували якомога більше асоціацій до слова «конфлікт». Після цього проаналізували асоціації та дійшли висновку, що майже кожна з них має негативне значення, таким чином резюмували, що конфлікт завжди несе в собі руйнування. Наступною була вправа «Кошик сміття», перед виконанням якої вчитель організував дискусію щодо того чи всі люди ідеальні. Звичайно, студенти дійшли висновку, що кожен має свої особливості, які можуть спричинити виникнення конфліктів. Саме ці риси студенти «викидали у сміття». На завершення роботи, майбутнім учителям було запропоновано у форматі групової дискусії сформувати правила поведінки у конфліктній ситуації, з чим вони вдало впоралися.

Остання лекція «Медіа» мала на меті дати розуміння майбутнім учителям початкових класів, що важливим правом людини і вагомим аспектом демократії єможливість отримувати і поширювати інформацію та ідеї без будь-якого втручання з боку органів державної влади. Було зазначено, що засоби масової інформації дають людям доступ до інформації. Також акцентувалася увага на тому, що медіа можуть бути використані для злочинної діяльності або маніпуляцій, тому необхідно вчитися розрізняти та відбирати інформацію, яку ми отримуємо зі ЗМІ.

Удосконалювали отримані знання та навички студентів на практичному занятті.

Тема заняття: Медіа.

Мета заняття: удосконалити знання студентів в межах медіа-освіти, вчитися розпізнавати достовірну інформацію, розвивати навички представлення власної інформації та точки зору у вільній та переконливій манері, формувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Хід заняття: на практичному занятті студенти презентували аудиторії обрану ними інформацію, яка була оформлена за їхнім бажанням під час самостійної роботи. Так, деякі зі студентів, презентували відео, фотокартки, настінні газети, презентації власного створення на одну з попередніх тем спецкурсу.Після цього, студентам було запропоновано деякі новини, факти, статті, з яких студенти обирали, що є правдою, а що фейковою новиною, обговорювали, як саме вони про це дізналися і на що треба звертати увагу для розуміння наскільки достовірна інформація подається.

По завершенні спецкурсу було проведено захист проектів «Громадянська освіта для молодших школярів». Майбутні учителі, на підставі отриманих знань щодо ключових понять громадянської освіти, освіти для демократичного громадянства, освіти з прав людини, повинні булирозробитифрагменти уроків, тренінгові заняття або виховні години для молодших школярів з метою розвитку їх громадянської освіти. Студенти підготували дуже змістовні заняття та змоделювали їх зі своїми одногрупниками на дуже високому рівні.

Результати впровадження спецкурсу дали позитивні результати в межах підвищення рівня громадянської освіти студентів та формування їх громадянської компетентності. У подальшому плануємо удосконалювати методичне наповнення занять та провести наукове дослідження ефективності впровадження даного спецкурсу.

Список використаних джерел

1. Бурау О. Ф. Формування громадянської компетентності учнів засобами інформаційно-комунікаційних технологій / О. Ф. Бурау, М. О. Смирнова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 38, №6. – С. 208.
2. Дух Л. І. Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні громадянської освіти / Дух Л.І. // Робочі матеріали проекту «Громадянська Освіта-Україна», – 2007.
3. Живемо в демократії [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.living-democracy.com
4. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти (Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна»//Історія в школах України. – 2006. – № 8. – С.5.
5. Михайліченко М. В. Формування громадянської компетнтності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. Пед. Наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти / М. В. Михайліченко». – Кіровоград: Редакційно-видавничий відділ КДПУ імені В.Винниченка, 2007. – 22 с.
6. Навчання демократії: збірник практичних занять з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини / Р. Голлоб, П. Крапф. – Пер. з англ. та адапт. Н. Г. Протасової. – К. : Основа, 2016. – Т. 6. – 100 с.
7. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Овчарук О. // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.

References

1. Burau O. F. Formuvannya gromadyanskoyi kompetentnosti uchniv zasobami informatsiyno-komunikatsiynih tehnologly / O. F. Burau, M. O. Smirnova // Informatsiyni tehnologiyi i zasobi navchannya. – 2013. – Tom 38, #6. – S. 208[in Ukrainian].
2. Duh L. I. Informatsiyno-komunikatsiyni tehnologiyi u vikladanni gromadyanskoyi osviti / Duh L. I. // Robochi materiali proektu «Gromadyanska Osvita-Ukrayina», – 2007[in Ukrainian].
3. Zhivemo v demokratiyi [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.living-democracy.com
4. Zabezpechennya formuvannya gromadyanskoyi kompetentnosti u suchasnomu zmisti shkilnoyi osviti (Pidsumkoviy dokument robochoyi grupi z rozrobki planiv i program proektu «Gromadyanska osvita – Ukrayina»//Istoriya v shkolah Ukrayini. – 2006. – # 8. – S.5 [in Ukrainian].
5. Mihaylichenko M. V. Formuvannya gromadyanskoyi kompetntnosti maybutnih uchiteliv predmetiv gumanitarnogo tsiklu: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriya ta metodika profesiynoyi osviti / M. V. Mihaylichenko». – Kirovograd: Redaktsiyno-vidavnichiy viddil KDPU imeni V. Vinnichenka, 2007. – 22 s[in Ukrainian].
6. Navchannya demokratiyi: zbirnik praktichnih zanyat z osviti dlya demokratichnogo gromadyanstva ta osviti z prav lyudini / R. Gollob, P. Krapf. – Per. z angl. ta adapt. N. G. Protasovoyi. – K.: Osnova, 2016. – T. 6. – 100 s[in Ukrainian].
7. Ovcharuk O. Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osviti / Ovcharuk O. // Strategiya reformuvannya osviti v Ukrayini: Rekomendatsiyi z osvitnoyi politiki. – K.: K.I.S., 2003. – 296 s. [in Ukrainian].

Шпаляренко Ю. А. Особенности внедрения спецкурса по формированию гражданской компетентности будущих учителей начальной школы

В статье рассматриваются основные понятия гражданского образования, доказывается необходимость формирования гражданской компетентности будущих учителей начальной школы, проанализированы научные исследования в этом направлении, определено понятие «гражданское образование», «гражданская компетентность». Описана структура и особенности внедрения спецкурса по формированию исследуемого феномена у студентов педагогических УВО,описаны задания и упражнения, с помощью которых можно сформировать гражданскую компетентность будущих учителей начальной школы, доказана их результативность, описано перспективные направления работы в рамках исследования.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданская компетентность, будущие учителя начальной школы, спецкурс.

Shpaliarenko Y. Implementation features of the special course on the future primary school teacher's formation of civic competence

In our time,democratic society requires every person to be an active participant in the life of their own country,always be capable to fast and comprehensiveanalysis of the external changes, respond to them normally, to respect the countries' laws and rights of other humans, to be a patriot, to honor the national history, culture, language, traditions, to take responsibility for rights and responsibilities, to strive for democracy and create it. In our opinion, the formation of the democratic personality, the patriot is beginning exactly in primary school. So, with this knowledge, future teachers of primary school must have solid knowledge about civic education, be competence in the democratic issues, to have a formed civic competence, which wetreat asthe set of the education elements (knowledges, skills and perks), worries, emotional-value orientations, personalities' conviction which help people to find their place in the society; as the duty and responsibility to compatriots, Motherland and country. In our opinion, the formation of the civic competence of the future primary school teachers can be implemented during the course training at the university. The special course "Formation of civic competence of the primary school teachers"had taught on the second yearand had the volume of 90 hours. The purpose of the special course was formation a civic competence of the future primary school teachers. The objectives of the course was to familiarize students with the elementary parts of the term "civic education, education for the democratic people, education on the human rights", acquisition of practical skills and mastery of abilities from due to increased awareness of the key concepts of the phenomenon under study, such like "Rights and liberty", "Responsibility", "Identity", "Equality", "Diversity and pluralism", "Rules and law", "Government and politics", "Conflict", "Media"; acquisition of competencies for the democratic people, acquisition of the practice experience for the formation the civic knowledges, skillsand virtues of the future pupils; Formation their own civic competence. The results of the implementation features of the special course gave positive results in improving the level of civil education of students and the formation of their civil competence.

Key words: a civic education, a civic competence, future primary school teachers, special course.

УДК 378

Оксана ШУКАТКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Львівського національного університету імені Івана Франка,
м. Львів, Україна
e-mail: shukatka1973@ukr.net

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА УКРАЇНИ ЩОДО СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МОЛОДІ

У статті здійснено теоретичний аналіз нормативно-правової бази України щодо сприяння здоров'язбереження молоді. Підсумовано, що Державна політика України щодо збереження та зміцнення здоров'я населення активізувалася з кінця 80-х років XX ст. Визначено передумови становлення сучасної освітньої політики України з питань забезпечення здорового способу життя (ЗСЖ) молоді. Встановлено, що українське законодавство у сфері охорони прав дитини, збереження здоров'я та забезпечення здорового способу життя складається з Конституції України, законів і значної кількості підзаконних актів (постанов Кабінету Міністрів України, указів Президента України, наказів Міністерства охорони здоров'я, Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки та ін.). Здійснено детальний аналіз найголовніших нормативно-правових документів, які регулюють питання збереження та зміцнення здоров'я української молоді. На основі отриманих висновків, конкретизовано перелік документів, які визначають концептуальні наукові орієнтири здоров'язберігаючої діяльності закладів вищої освіти в Україні.

Ключові слова: соціальна політика, здоров'я, здоров'язбереження, студенти, здоровий спосіб життя, нормативно-правові акти.

Державна політика України щодо збереження та зміцнення здоров'я населення активізувалася з кінця 80-х років. Світові орієнтири щодо формування ЗСЖ молоді лягли в основу нових підходів до сфери охорони здоров'я, відображених у Комплексній програмі профілактики захворювань і формування ЗСЖ населення, затвердженої постановою Ради Міністрів Української РСР № 305 від 7 грудня 1989 р. Її виконання розраховувалося до 2000 року. Як підсумовує С. Гаркуша, подібні програми розроблялися, конкретизувалися і частково впроваджувалися на рівні відомств і адміністративних територій, підприємств і організацій, але їх виконання стримувалося в зв'язку з відсутністю необхідного фінансування [2, 49]. Це підтверджується суспільно-історичними передумовами становлення сучасної освітньої політики України з питань забезпечення ЗСЖ молоді, серед яких основними визначено:

- загострення наприкінці 80-х рр. XX ст. проблеми збереження здоров'я та формування ЗСЖ молоді на території колишнього Радянського Союзу;
- наявність табуйованих як для населення, так і для політиків проблем, що стосувалися здоров'я молоді, приховування та невизнання їх існування на офіційному рівні;
- відсутність чітких концепцій, механізмів формування та забезпечення ЗСЖ молоді; розбіжності у підходах до освіти з питань здоров'я в СРСР і країнах Заходу;
- Україною ратифіковано більшість міжнародних нормативно-правових актів у сфері збереження, зміцнення здоров'я та формування ЗСЖ молоді [7, 8].

Нині, українське законодавство у сфері охорони прав дитини, збереження здоров'я та забезпечення ЗСЖ, за словами О. Шиян [7, 9], має певну специфіку, що відображено в Конституції України, законах і підзаконних актах (постанови Кабінету Міністрів України, укази Президента України, накази Міністерства охорони здоров'я, Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки тощо), які розглядають цю проблему в певній ієрархічній системі.

Значний внесок у розробку історико-теоретичних засад формування здорового способу життя з допомогою засобів освіти зробили вітчизняні (М. Амосов, Г. Апанасенко, О. Балакірєва, Т. Бойченко, Е. Булич, Н. Василенко, Г. Васянович, Ю. Галустян, М. Гончаренко, В. Горащук, В. Оржеховська, Л. Сущенко та ін.) і зарубіжні науковці (В. Дубровський, К. Ободинський, Р. Шнейдер та ін.). Праці дослідників стали методологічним підґрунтям для системного розгляду проблеми державної освітньої політики з питань забезпечення здорового способу життя молоді.

Метою статті є теоретичний аналіз нормативно-правової бази України щодо сприяння здоров'язбереження молоді.

Розглянемо нормативно-правове забезпечення України щодо питань здоров'язбереження (ЗЗ)

молоді. Загалом законодавство України про охорону здоров'я базується на Конституції України, яка визначає здоров'я людини як найвищу соціальну цінність (стаття 3) [3], Законі України (далі – ЗУ) «Основи законодавства України про охорону здоров'я» та інших прийнятих відповідно до нього актів законодавства, що регулюють суспільні відносини у сфері охорони здоров'я [5]. У наукових колах цей документ інколи називають медичною Конституцією України [2].

Основи законодавства України про охорону здоров'я визначають, що кожна людина має природне невід'ємне і непорушне право на охорону здоров'я [5]. Поряд з цим, у документі наголошено на відповідальності суспільства і держави перед сучасним і майбутніми поколіннями за рівень здоров'я і збереження генофонду народу України. Передбачається, що забезпечення збереження та зміцнення здоров'я українських громадян відбуватиметься шляхом:

- визнання пріоритетності охорони здоров'я в діяльності держави;
- поліпшення умов праці, навчання, побуту і відпочинку населення;
- розв'язання екологічних проблем;
- вдосконалення медичної допомоги і запровадження ЗСЖ [5].

Детальний аналіз основ законодавства України про охорону здоров'я свідчить, що Україна дотримується загальновідомого, прийнятого ВООЗ трактування здоров'я, оскільки його охорона визначається одним з пріоритетних напрямів державної діяльності (стаття 12) [5].

Основи законодавства України про охорону здоров'я визначають правові, організаційні, економічні та соціальні засади охорони здоров'я в Україні, регулюють суспільні відносини у цій сфері з метою забезпечення гармонійного розвитку фізичних і духовних сил, високої працездатності і довголітнього активного життя громадян, усунення чинників, які шкідливо впливають на здоров'я населення, попередження і зниження захворюваності, інвалідності та смертності, поліпшення спадковості. Ключовим у світлі дослідження є той факт, що в документі задекларовано державну стратегію сприяння формуванню ЗСЖ (стаття 32), шляхом:

- тотальної популяризації наукових знань з питань охорони здоров'я, організації медичного, екологічного і фізичного виховання;
- здійснення заходів, спрямованих на підвищення гігієнічної культури населення, створення необхідних умов, у тому числі медичного контролю, для заняття фізкультурою, спортом і туризмом;
- встановлення системи соціально-економічного стимулювання осіб, які ведуть здоровий спосіб життя та ін.

З метою реалізації стратегії формування ЗСЖ в ЗУ «Основи законодавства України про охорону здоров'я» наголошується на необхідності створення сприятливих для здоров'я умов праці, навчання, побуту та відпочинку молоді (стаття 28), у тому числі й у процесі здобуття вищої освіти. З моменту проголошення незалежності нашої держави проблема зміцнення та збереження здоров'я учнівської та студентської молоді перебувала в полі зору народних законотворців. Так, для вирішення проблеми зниження рівня здоров'я молоді та забезпечення умов ЗЗ у різний час прийнято низку важливих ЗУ, серед яких: «Про фізичну культуру і спорт» (1994 р.), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001 р.), «Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004–2008 роки» (2003 р.), «Про концепцію формування позитивної мотивації до здорового способу життя у дітей та молоді» (2004 р.), «Про державні цільові програми» (2004 р.), «Про заходи щодо попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їх шкідливого впливу на здоров'я населення» (2005 р.), «Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунодефіциту (СНІД) та соціальний захист населення» (2011 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.),«Про освіту» (1995 р., 2002 р., 2017 р.) та ін.

Зокрема, у ЗУ «Про фізичну культуру і спорт» (1994 р.) визначені основні напрями державної політики, в тому числі й освітньої, у сфері фізичної культури і спорту (ст. 4), серед яких:

- визнання фізичної культури і спорту як пріоритетного напряму гуманітарної політики держави;
- визнання фізичної культури як важливого чинника всебічного розвитку особистості та формування здорового способу життя;
- визнання спорту як важливого чинника досягнення фізичної та духовної досконалості людини, формування патріотичних почуттів у громадян та позитивного міжнародного іміджу держави;
- забезпечення гуманістичної спрямованості та пріоритету загальнолюдських цінностей, справедливості, взаємної поваги та гендерної рівності;
- забезпечення безпеки життя та здоров'я осіб, які займаються фізичною культурою і спортом;
- сприяння безперервності та послідовності занять фізичною культурою і спортом громадян різних вікових груп;
- утвердження етичних та моральних цінностей фізичної культури і спорту;
- створення умов для соціального та правового захисту громадян у сфері фізичної культури і спорту;

– орієнтування на сучасні міжнародні стандарти у сфері фізичної культури і спорту, поєднання вітчизняних традицій і досягнень із світовим досвідом у цій сфері [6].

Задекларовані напрями реалізації державної політики щодо популяризації фізичної культури актуалізують проблему інноватизації здоров'язбережувальної діяльності закладів вищої освіти (ЗВО) у напрямі використання європейського та світового педагогічного досвіду збереження та зміцнення здоров'я студентів. Адже, як підкреслено в Указі Президента України № 258/2002 від 15.03.2002 р. «Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності у суспільстві та утвердження здорового способу життя», здоров'я молоді розглядається як інтегративний показник суспільного розвитку, могутній чинник впливу на економічний і культурний потенціали країни. У цьому документі наголошено, що «…захист моральності, утвердження в суспільстві загальнолюдських гуманістичних цінностей, здорового способу життя, докорінне вдосконалення системи духовного, морально-етичного та екологічного виховання перш за все молоді… на сучасному етапі є одним із пріоритетних напрямів діяльності … навчальних закладів України».

Здійснивши ретроспективний аналіз розвитку та становлення нормативно-правової бази України щодо формування ЗСЖ, В. Бобрицька [1] підсумовує, що з метою збереження здоров'я молоді ухвалено комплексні та цільові програми державного рівня [1, с. 107]. Прийнято Цільову комплексну програму генетичного моніторингу в Україні на 1999–2003 роки (1999 р.), Цільову комплексну програму «Фізичне виховання – здоров'я нації» (1998 р.), упровадження яких потребувало перегляду сформованих стереотипів поведінки сучасної молоді, переосмислення концептуальної моделі здоров'я з урахуванням того, що провідне значення в його збереженні та зміцненні належить способу життя [1, с. 108]. Висновок авторки ґрунтується на аналізі основних напрямів реалізації Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я нації» (1998 р.) у навчально-виховній галузі, як-от:

– формування нових підходів до фізичного виховання і спорту, виходячи з існуючих соціально-економічних реалій;
– впровадження дієвої системи фізкультурної просвіти населення, яка б сприяла формуванню традицій і культури здорового способу життя, престижу здоров'я, залученню громадян до активних занять фізичною культурою і спортом.

У документі наголошується на винятковій ролі фізичного виховання в освітній сфері як складової частини загальної освіти студентів. Відповідно до положень Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я нації» (1998 р.) саме фізичне виховання (ФВ) є основою забезпечення та розвитку фізичного і морального здоров'я, а тому повинно базуватись на:

– реалізації комплексного підходу до формування розумових і фізичних якостей особистості;
– вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя і професійної діяльності на принципах а) індивідуального підходу; б) пріоритету оздоровчої спрямованості; в) широкого використання різноманітних засобів і форм фізичного вдосконалення; г) безперервності цього процесу.

Документом також визначені основні принципи інноватизації процесу ФВ у ЗВО, результатом якого є фізична культура (ФК). Наведемо деякі з них:

– формування в студентської молоді потреби у зміцненні здоров'я засобами фізичної культури і спорту;
– розроблення і реалізація ефективного дидактичного наповнення змісту фізичного виховання у ЗВО;
– збільшення обсягу рухової активності студентів залежно від психофізіологічної потреби в рухах;
– підвищення якості навчального процесу з фізичного виховання та ін.

Детальний аналіз згаданих нормативно-правових документів дав змогу зробити авторський висновок, що відображені в них основні положення регулюють певний аспект ЗЗ діяльності ЗВО. Тоді як концептуальні наукові орієнтири здоров'язберігаючої діяльності визначені такими державними нормативними документами:

– Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні (1994 р.);
– Концепція національного виховання (1996 р.);
– Концепція освіти «рівний-рівному» щодо здорового способу життя молоді України (1999 р.);
– Концепція неперервного валеологічного виховання та освіти в Україні (1999 р.);
– Концепція валеологічної освіти педагогічних кадрів (2001 р.);
– Концепція розвитку охорони здоров'я населення України (2001 р.);
– Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді (2004 р.);
– Концепція наукового забезпечення розвитку охорони здоров'я України у 2012 році (2008 р.);

- Загальнодержавна програма «Здоров'я 2020: український вимір» (2011 р.);
- Національна парадигма сталого розвитку України (2012 р.);
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012 р.);
- Концепція проекту Загальнодержавної цільової соціальної програми «Формування здорового способу життя молоді України» на 2013–2017 роки (2013 р.);
- Проект Концепції формування нової системи охорони здоров'я (2014 р.);
- Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2015 р.) та ін.

Зокрема, в програмі «Здоров'я нації» на 2002–2011 рр. (2002 р.) йшлося про необхідність розробки та запровадження системи дієвої просвіти студентської молоді в напрямі активізації їх соціальних орієнтацій на ЗСЖ на основі усвідомлення престижу здоров'я, залучення студентів до активних занять фізичною культурою і спортом для збереження здоров'я та професійного довголіття. Висловлені тези підтверджують, що реалізація основних положень програми залежить не лише від органів державного управління, ЗВО, але й від стратегій поведінки самої людини.

Продовжуючи, зазначимо, що відповідно до нормативно-правових документів, які конкретизують концептуальні наукові орієнтири здоров'язберігаючої діяльності ЗВО, одним із ключових стратегічних завдань вищої освіти є створення здоров'язбережувального освітнього середовища (ЗЗОС) у ЗВО, що сприятиме вихованню у студентської молоді відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності.

Трансформація сучасного українського суспільства, породжена активною євроінтеграцією, детермінує необхідність зміни векторів соціальної політики держави в напрямі збереження, зміцнення та примноження здоров'я сучасної студентської молоді. Про це йдеться у Загальнодержавній програмі «Здоров'я 2020: український вимір», де засобами досягнення анонсованої мети визначено:

- розроблення та впровадження новітніх технологій мінімізації факторів (чинників) ризику захворювань та створення сприятливого для здоров'я середовища на основі даних наукових досліджень;
- розроблення стратегії з питань формування усвідомленого та відповідального ставлення населення до власного здоров'я та особистої безпеки;
- оптимізація організації та механізму фінансування системи надання медичної допомоги, спрямованої на розв'язання реальних потреб населення, запровадження солідарного принципу фінансування;
- проведення та застосування результатів сучасних інноваційних наукових розробок з обов'язковим створенням ефективної системи впровадження результатів наукових розробок у практику охорони здоров'я (взаємодія із зворотним зв'язком);
- проведення наукових досліджень із збереження та зміцнення здоров'я населення шляхом первинної профілактики захворювань та вивчення негативного впливу факторів ризику та соціальних детермінант на здоров'я та шляхів його мінімізації.

Одним із сучасних документів, що регулюють питання формування ЗСЖ студентської молоді є Постанова Кабінету Міністрів України № 148 від 18.02.2016 р. «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016-2020 роки та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України. Нормативно-правовий документ основним засобом формування ЗСЖ молоді визначає просвітницькі (соціальні, освітні) заходи, спрямовані на популяризацію та утвердження здорового і безпечного способу життя та культури здоров'я серед молоді. Це своєю чергою передбачає застосування кращих досягнень світової та європейської практики та нормативно-правового забезпечення вітчизняної національної політики щодо формування здорового способу життя [4] та реалізації здоров'язберігаючої політики в освітній сфері.

Загалом нормативно-правова база України щодо сприяння здоров'язбереження молоді налічує близько 200 документів, з яких приблизно 65% вітчизняних. Вона є досить розгалуженою, адже регулює медичний, валеологічний, освітянський, просвітницький, рекреаційний, реабілітаційний, фізкультурний напрями соціальної державної політики щодо зміцнення та збереження здоров'я молоді на основі формування ЗСЖ. Важливим напрямом діяльності навчальних закладів є пошук нових форм і методів зміцнення здоров'я студентів – у процесі їх навчання і виховання, впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес закладу освіти. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у висвітленні методологічних підходів до формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей в університетах.

Список використаних джерел

1. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис. … доктора пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ. 2006. 480 с.
2. Гаркуша С. В. Нормативно-правовые аспекты формирования и сохранения здоровья детей и молодежи как общественной ценности. *Здоровье для всех. Научно-практический журнал*. 2012. № 1. С. 48–54.
3. Конституція України : прийн. на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – Київ : Велес, 2011. 48 с.
4. Мельничук І. М. Нормативно-правове забезпечення національної політики щодо формування здорового способу життя. *Філософія, методологія, психолого-педагогічні аспекти формування культури здоров'язбереження : збірник матеріалів регіональної наук.-практ. конф*. – Тернопіль : ТДМУ, 2015. С. 40–44.
5. Основи законодавства України про охорону здоров'я» Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 1993, № 4, ст.19 URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12
6. «Про фізичну культуру і спорт» Закон України. *Відомості Верховної Ради України.* 1994, № 14, ст.80 URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12
7. Шиян О. І. Державна освітня політика України з питань забезпечення здорового способу життя молоді : автореф дис. … доктора наук / 25.00.01. Київ, 2012, с. 39.

References

1. Bobricka V. I. (2006) Teoretichni i metodichni osnovi formuvannya zdorovogo sposobu zhittya u majbutnih uchiteliv u procesi vivchennya prirodnichih nauk (Doctoral dissertation). Institut pedagogiki i psihologiyi profesijnoyi osviti Akademiyi pedagogichnih nauk. Ukraine
2. Garkusha S. V. (2012) Normativno-pravovye aspekty formirovaniya i sohraneniya zdorovya detej i molodezhi kak obshestvennoj cennosti. *Zdorove dlya vseh. Nauchno-prakticheskij zhurnal*. № 1, S. 48–54.
3. Konstituciya Ukrayini : prijn. na p'yatij sesiyi Verhovnoyi Radi Ukrayini 28 chervnya 1996 r. – Kiyiv : Veles, 2011. 48 s.
4. Melnichuk, I. M. (2015) Normativno-pravove zabezpechennya nacionalnoyi politiki shodo formuvannya zdorovogo sposobu zhittya. *Filosofiya, metodologiya, psihologo-pedagogichni aspekti formuvannya kulturi zdorov'yazberezhennya : zbirnik materialiv regionalnoyi nauk.-prakt. konf*. Ternopil. S. 40–44.
5. Osnovi zakonodavstva Ukrayini pro ohoronu zdorov'ya» Zakon Ukrayini. Vidomosti Verhovnoyi Radi Ukrayini. 1993, № 4, st.19 URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12
6. «Pro fizichnu kulturu i sport» Zakon Ukrayini. Vidomosti Verhovnoyi Radi Ukrayini. 1994, № 14, st.80 URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12
7. Shiyan, O. I. (2012) *Derzhavna osvitnya politika Ukrayini z pitan zabezpechennya zdorovogo sposobu zhittya molodi* (Doctoral dissertation). Nacional'na akademiya derzhavnogo upravlinnya pri prezidentovi ukraïni. Ukraine.

Шукатка О. В. Нормативно-правовая база Украины по содействию здоровьесбережения молодежи

В статье осуществлен теоретический анализ нормативно-правовой база Украины относительно содействия здоровьесбережения молодежи. Подведены, что Государственная политика Украины по сохранению и укреплению здоровья населения активизировалась с конца 80-х годов. Определены предпосылки становления современной образовательной политики Украины по вопросам обеспечения здорового образа жизни (ЗОЖ) молодежи. Установлено, что украинское законодательство в сфере охраны прав ребенка, сохранения здоровья и обеспечения здорового образа жизни состоит из Конституции Украины, законов и значительного количества подзаконных актов (постановлений Кабинета Министров Украины, указов Президента Украины, приказов Министерства здравоохранения, Министерства по делам семьи, молодежи и спорта, Министерства образования и науки и др.). Осуществлен подробный анализ главных нормативно-правовых документов, регулирующих вопросы сохранения и укрепления здоровья украинской молодежи. На основе полученных выводов, конкретизирован перечень документов, которые определяют концептуальные научные ориентиры здоровьесберегающей деятельности заведений высшего образования в Украине.

Ключевые слова: социальная политика, здоровье, здоровьесбережение, студенты, здоровый образ жизни, нормативно-правовые акты.

Shukatka Oksana. Normative-legal basis of Ukraine on the promotion of youth health saving

The article deals with the analysis of normative-legal basis of Ukraine on the promotion of youth health saving. It is summarized, that the State Policy of Ukraine on saving and strengthening health of population was activated since the late 80's. The prerequisites for the formation of a modern educational policy of Ukraine about ensuring the healthy lifestyle (HLS) of youth are defined: the aggravation of the problem of health saving in the late 80's of the XX century and formation the HLS of young people on the territory of the former Soviet Union; the presence of taboo problems, which were related to youth health, for both population and politics, concealment and non-recognition of their existence on the official level; the absence of clear conceptions, mechanisms of formation and ensuring the HLS of youth; differences in approaches to the health education in the USSR and the West. The majority of international normative-legal acts in the field of saving and strengthening of health and formation of youth HLS has been ratified by Ukraine.

It is determined, that Ukrainian legislation on the protection of the rights of the child, saving of health and ensuring a healthy lifestyle consists of the Constitution of Ukraine, laws and a significant number of by-law acts

(resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine, decrees of the President of Ukraine, orders of the Ministry of Health, Ministry of Family, Youth and Sports, Ministry of Education and Science etc.), which are considered in a certain hierarchical system.

It is resumed, that the most important document, which determines human health as the biggest social value, is the Constitution of Ukraine (Art. 3). In general, the legislation of Ukraine about health care is based on Law of Ukraine «Fundamentals of Ukrainian Health Law» and another adopted in accordance with it legislative acts, that regulate social relationships in the sphere of health care. The Fundamentals of Ukrainian Health Law determine that each human has natural inalienable and inviolable right on health care.

The detailed analysis of the most important normative-legal documents, which regulate the issue of saving and strengthening of health of Ukrainian young people, is made. On the basis of the findings, the list of documents defining the conceptual scientific guidelines for health saving activity of higher education establishments in Ukraine is concretized.

Key words: social policy, health, health saving, students, healthy lifestyle, normative-legal acts.

УДК 373.2

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

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ІННОВАЦІЙНОМУ ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянутопедагогічні умови формування світогляду першокласників в інноваційному інтегрованому освітньому просторі Нової української школи. Визначено вплив навчально-виховного процесу на формування наукового світогляду здобувачів початкової освіти. Описано експеримент для визначення рівня сформованості світогляду шестирічок з використання авторської інноваційної інтегрованої особистісно-орієнтованої технології (за С. І. Якименко) на базі ЗОШ І-ІІІ ст. №50 ім. Г. Л. Дівіної, в результаті визначено рівні сформованості світогляду першокласників.

Ключові слова: світогляд, особистість, гармонійний розвиток, інтегрована особистісно-орієнтована технологія, інноваційний простір.

Сучасна школа повинна формувати в учнів світогляд, розуміння місця людини у світі, ставлення особистості до навколишньої дійсності та до самої себе. Постійно зростаючі вимоги до змісту й організації освітнього процесу потребують нових, більш ефективних підходів до формування світогляду школярів.

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного й культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями й культурою держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [1].

Могутнім засобом формування у здобувачів початкової освіти світоглядних уявлень і понять, ціннісних орієнтацій, розвитку гуманістично спрямованої особистості виступає ефективно організований інноваційний освітній простір початкової школи. Проблема організації інноваційного освітнього простору у школі стала предметом вивчення таких учених: Є. Бачинської, Л. Ващенка, А. Каташова, І. Колесникова, О. Леонова, О. Малиновської, Н. Маскової, Н. Рибки, А. Цимбалару, О. Шафран, В. Ясвіна.

На пріоритет організації інноваційного освітнього простору вказують всі сучасні законодавчі та нормативні документи, найбільш регламентують здійснення інноваційної діяльності закони

України «Про інноваційну діяльність» (2002 р. № 36), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2012 р. № 19–20), накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (від 07.11.00 р. № 522), «Про затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» (від 20.02.02 р. № 114), «Про затвердження Положення про здійснення моніторингу виконання інноваційних проектів за пріоритетними напрямами діяльності технологічних парків» (від 17.04.03 р. № 245) та інші.

Проблема формування світогляду особистості вивчалася в різних напрямах: філософському (Р. Арцишевський, В. Буянов, В. Іванов, С. Кримський, В. Табачковський, О. Тонкіх, В. Шинкарук, К. Шуртаков, В. Щербінін та ін.), психологічному (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Лісіна, Н. Менчинська, Т. Мухіна, Н. Непомняща та ін.), культурологічному (А. Азархін, Н. Барг, Л. Швейцер та ін.), педагогічному (Г. Ващенко, С. Гончаренко, В. Ільченко, Е. Моносзон, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Шляхи, форми, методи виховання світогляду в учнівської молоді висвітлено в працях О. Артюхової, І. Бургун, А. Васильєвої, З. Воїнкової, В. Демиденко, Є. Дурманенко, Г. Кондратенко, Л. Корміної, І. Метлика, Е. Моносзона, Л. Потапюк, М. Ратко, Р. Рогової, Ю. Руденка, О. Шаповал та ін.

Формування світогляду в здобувачів початкової освіти приділяли увагу такі вчені, як: Т. Агекян, В. Амбарцумян, В. Вернадський, Б. Воронцов,Л. Гуревич, А. Гурштейн, М. Дагаєв, А. Єремєєва, І. Климішин, О. Марленський, І. Новиков та ін. Суттєвий внесок в розвиток світогляду з точки зору педагогічних уявлень в сучасних наукових системах освіти внесли О. Доніна, Ф. Зігель, В. Комаров, Б. Кухаркін, Є. Левітан, Є. Паладянц, Ф. Хойль, С. Хокінг та ін.

Системне розуміння в процесі розвитку світогляду в молодших школярів розкривається в роботах О. Аверьянова, В. Афанасьєва, Ф. Гореліка, Т. Ільїної, Т. Ісламової, Є. Паладянц, О. Турсунова. Теоретичним основам формування світогляду у молодших школярів засобами навчальної діяльності присвятили свої роботи Л. Вахрушева, Т. Жулибіна, В. Зайко, Т. Ільїна, Т. Креславська, А. Лебедєва, О. Меньшикова, В. Рожина, В. Соловйов, Є. Трифонов, Г. Щукіна, О. Ескандеров та ін. Наукове дослідження моделей як засобу формування уявлень про явища природи розглядається в публікаціях Ю. Архипової, С. Лигіна, М. Мартиросяна, І. Новикова, Є. Новолодської, В. Тимофєєва та ін.

У Концепції Нової української школи вказано, що «… світогляд закладається саме в сім'ї та в школі. У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості» [2].

Світогляд формується не лише на підставі життєвого досвіду, але й через засвоєння суспільного досвіду сучасного суспільства, а також через мистецтво і культуру. У молодшому шкільному віці учні отримують досвід від школи, читання книг, перегляду мультфільмів та кінострічок, спілкування з батьками, однолітками. Вирішальне значення має авторитет батьків і вчителів. Першокласники наслідують їх ставлення до світу, оцінки і способи реалізації ціннісних установок.

Мета статті – на підставі обґрунтування методологічних основ досліджуваної проблеми теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування світогляду першокласників в інноваційному інтегрованому освітньому просторі початкової школи.

Оскільки українське суспільство є динамічною системою, перебуває у постійному розвитку, відкрите для змін, так і світогляд – необхідний імператив формування гармонійно розвиненої особистості, що є надзвичайно актуальним для сьогодення.

У наш час спостерігається така тенденція, що у практиці початкової освіти мало пов'язаних між собою знань, що сприяли б формуванню сучасного наукового світогляду. Початкова освіта повинна давати не просто певний набір розрізнених знань, а об'єднувати їх у цілісну систему, наголошуючи на зв'язках між фактами і явищами, що вивчаються в рамках різних дисциплін, а також прищеплювати учням навички самостійного виявлення і раціональної інтерпретації таких зв'язків.

Зміст і організація національної освіти недостатньо переорієнтовані на особистість дитини, на формування у дітей і молоді життєво важливих компетентностей, активної їх соціалізації. Викликаєтривогунезадовільний стан здоров'я та низькийрівень морального, культурного і духовного розвиткумолоді.

Думку про необхідність змін у змісті освіти, спрямованих на краще забезпечення її системності і зв'язку з життям, висловлюють провідні фахівці-практики. Так, наприклад, директор Івано-Франківського регіонального центру оцінювання якості освіти Б. Томенчук зазначає, що «дітям потрібно давати загальну картину того чи іншого предмета, і тоді ви можете поставити тисячу запитань і навіть на тисячу перше запитання вони сформулюють свою відповідь…» [4].

Першокласники приходять до закладу освіти в тому віці, коли процес формування світогляду

лише на підготовчому етапі. Формування світогляду дітей молодшого шкільного віку нині має свої особливості і труднощі. Вони пов'язані з безупинно зростаючим потоком інформації, що значно перевищує за своїм обсягом можливості індивідуальної пам'яті. Крім того, цей потік недостатньо впорядкований та насичений, головним чином, фактичним матеріалом, засвоєння якого утворює деяку «мозаїчну» картину дійсності в свідомості людей. Разом з тим, загострення проблем сучасності ставить на практичний рівень завдання формування світогляду.

Великі можливості формування наукового світогляду уже закладено в навчально-виховному процесі. Вивчення рідної мови і літератури, історії свого народу можливо через курс «Українська мова», де відбувається формування в першокласників ідеалів, поглядів на розвиток суспільства, розуміння ними змісту життя людей, визначенню мети діяльності, спрямованості своєї поведінки. Матеріалом для читання є невеликі прозові і віршові тексти. Опрацювання цих текстів сприяє розвитку мовлення першокласників, розширенню їх світогляду, вихованню патріотичних, громадянських почуттів, високих моральних якостей.

Навчання математики в 1 класі починається узагальненням і систематизацією математичних уявлень, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу і пов’язані з їх формою, кольором, розміром, взаємним розміщенням на площині або у просторі.

Під час вивчення в 1 класі предмету «Я досліджую світ» у здобувачів початкової освіти формується природознавча компетентність шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи.

Змістове наповнення програми «Музичне мистецтво» передбачає формування в учнів світоглядних, ціннісно-орієнтаційних, навчально-пізнавальних, творчо-діяльнісних, комунікативних компетентностей, що досягається через сприймання та інтерпретацію творів народного і професійного музичного мистецтва, оволодіння досвідом художньо-практичної діяльності, розвиток творчих здібностей; потреби в міжособистісному спілкуванні та спілкуванні з творами музичного мистецтва.

Важливого значення у формуванні світогляду першокласників набуває образотворче мистецтво, оскільки воно є особливою формою вираження естетичного ставлення людини до дійсності, а твори мистецтва мають соціальний, художній та естетичний зміст та є відображенням навколишнього світу. Завдяки своїм особливостям, образотворче мистецтво спроможне впливати на формування естетичної сфери школяра.

Формуванню в учнів світогляду сприяє наступність у навчанні та здійснення міжпредметних зв'язків. Ці педагогічні умови дозволяють побачити одне й те ж явище з різних точок зору, одержати про нього цілісне уявлення. Особливо великого значення у світоглядному плані мають такі міжпредметні взаємодії, які дозволяють учням всебічно охопити всі властивості і зв'язки об'єктів, які вивчаються. Наприклад, на основі міжпредметних зв'язків у школярів формуються такі методологічні ідеї, як єдність живої і неживої природи, спільність природничонаукових і суспільно-історичних основ взаємодії людини, суспільства і природи, єдність антропогенезу і соціогенезу та інші.

Засоби і методи виховання в сім'ї, школі зараз направлені на формування світогляду школярів, що проявляється у спільних заходах, де задіяна активна ігрова діяльність першокласників, розвивається емоційна культура співробітництва, вшанування народних звичаїв та традицій.

Проблему формування світогляду молодших школярів розглядали і впроваджували у свою діяльність вчителі-практики школи першого рівня ПЗСО № 50. Матеріали дослідження було впроваджено в навчально-виховний процес школи першого рівня ПЗСО № 57, № 64, школи № 9 (Новий Буг), НВК № 2 «Зоря», у процес курсової перепідготовки вчителів початкових класів Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної.

Отже, не зважаючи на забезпечення сприятливих умов для формування світогляду першокласників, практика початкової школи не забезпечує належного рівня формування світогляду першокласників, подальшого вивчення потребують технології створення інноваційного освітнього простору, який би сприяв формуванню світогляду учнів 1 класів.

З метою довести, що формування світогляду дітей є невід’ємною частиною розвитку дитини, був проведений експеримент для визначення рівня сформованості світогляду першокласників з використання авторської інноваційної інтегрованої особистісно-орієнтованої технології (за С. І. Якименко).

В експерименті брали участь 57 учнів Миколаївської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 50 ім. Г. Л. Дівіної: 28 учнів контрольного класу та 29 учнів експериментального класу. Мета експерименту:

– вивчення умов та чинників, які забезпечують формування основ світогляду та життєвої компетентності молодшого школяра як інтегрованого результату навчально-виховного процесу.
– експериментальна перевірка продуктивності інтегрованої особистісно-орієнтованої системи навчання та виховання молодших школярів з метою формування світогляду.
– Завдання експерименту:
– впровадження педагогічної технології інтегрованого навчання та виховання молодших школярів.
– розробка змісту навчально-методичного забезпечення інтегрованої технології: перспективне планування; навчально-тематичне планування; навчально-методичне забезпечення: навчальні посібники, хрестоматії, довідники, методичні рекомендації для вчителів.

Чинники освітньої системи дослідно-експериментальної діяльності школи:

конструювання ефективної мотиваційної сфери саморозвитку особистості;

моделювання інноваційного освітнього простору, що відповідає вимогам: проблемно-пошукового характеру; інтерактивної організації; креативної спрямованості, актуалізації застосування набутих знань, умінь, навичок, розвитку необхідних психологічних якостей (ініціативність, здатність до вмотивованого ризику, адекватна самооцінка, висока працездатність тощо); емоційної насиченості, естетизму, права вибору та відповідальності за прийняте рішення; розробка та впровадження нового змісту освіти, що відповідає потребам застосування сучасних освітніх технологій, вимогам науковості, толерантності та активного соціального пошуку; узгодження психолого-педагогічних впливів кооперативного та індивідуалізованого підходів до пробудження і розкриття природних творчих потенцій особистості; широке використання розвивально-проективних форм освітньої діяльності; створення єдиного інформаційного простору навчання, виховання, розвитку та самореалізації творчої особистості.

Проблема формування світогляду першокласників не може бути успішно вирішена не тільки без чіткого знання її структури, змісту, але й без визначення її критеріїв, за якими можна судити про ступінь сформованості цього важливого і складного явища. Успішне визначення рівня сформованості світогляду першокласників можливо лише за наявності системи його критеріїв, що повинні відбивати сутнісні моменти в її характеристиці.

Як свідчить таблиця до критеріїв визначення рівня сформованості світогляду першокласників в умовах інноваційного освітнього простору належать: когнітивний (наявність знань про навколишній світ та світоглядні уявлення першокласників; ставлення дитини до себе та інших людей), емоційно-ціннісний (пізнавальний інтерес; ціннісне ставлення до рідного краю; орієнтація на самопізнання, самовдосконалення, творчу діяльність) та поведінково-діяльнісний (саморегуляція поведінки; пізнавальна діяльність).

Система критеріїв рівнів сформованості світогляду першокласників

Критерії	Показники
Когнітивний	Наявність знань про навколишній світ тасвітоглядних уявлень першокласників
	Ставлення дитини до себе та інших людей
Емоційно-ціннісний	Пізнавальний інтерес
	Ціннісне ставлення до рідного краю
	Орієнтація на самопізнання, самовдосконалення, творчу діяльність
Поведінково-діяльнісний	Саморегуляція поведінки
	Пізнавальна діяльність

На основі теоретично обґрунтованих структурних компонентів, системи критеріїв та їх показників було дібрано завдання для першокласників, після виконання яких визначено три рівні сформованості світогляду першокласників: високий, достатній, низький.

Високий рівень характеризують сформованість і чіткий вияв визначених критеріїв та показників, здатність дитини адекватно сприймати, розуміти та вносити зміни в навколишню дійсність, гуманне ставлення до навколишнього світу, активна життєва позиція, зацікавленість світоглядними проблемами, відчуття відповідальності, наявність високої мотивації. Наявність чітких, змістовних світоглядних уявлень, які вільно і правильно їх висловлює. У першокласників є прагнення проникнути у причинно-наслідкові зв'язки явищ, чітко проявляється дослідницький інтерес до світу, пізнавальна діяльність займає вагоме місце у системі ціннісних орієнтацій.

Достатній рівень характеризується нестійкістю або сформованістю окремих компонентів світогляду особистості учня, негармонійною спрямованістю на самопізнання та самовдосконалення, ситуативно-адекватне сприймання, розуміння навколишньої дійсності, наявність світоглядних уявлень і знань про світ у цілому, місце в ньому людини, наявність мотивації. Діти мають деякі знання та світоглядні уявлення, але висловлюють їх досить бідно. Наявність почуття власної гідності,

самоповаги, проте відсутнє розуміння своєї унікальності. Усталені відносини з оточенням, невисокий рівень адаптованості у колективі, психологічний статус учня – обраний. Цілісне сприйняття явищ та процесів оточуючого середовища.

Низький рівень характеризують часткова сформованість визначених критеріїв та показників, не завжди адекватне сприймання й розуміння навколишньої дійсності, часткова здатність пояснювати, передбачати та вносити зміни в навколишню дійсність, відсутність мотивації. Поверхові знання, або негативне ставлення до знань.У першокласників з низьким рівнем знань та світоглядних уявлень збіднілий запас уявлень (фрагментарні, незв'язані), їм важко висловлюватись. Нерозуміння цінності життя і місця людини в суспільстві, байдужість до культурних надбань. Відсутня пізнавальна активність щодо оволодіння власними особистісними якостями. Нерозуміння суспільних цінностей, відсутність особистих поглядів та цінностей. Неспроможність знаходити спільну мову з оточуючими, конфліктність у колективі. Невміння цілісно сприймати явища та процеси оточуючого середовища, повна відсутність життєвої стратегії.

За результатами виконання завдань на констатувальному етапі експериментального дослідження виявилося, що переважна кількість першокласників перебуває на достатньому (34,2% учнів контрольного і 31,1% учнів експериментального класів) та низькому (відповідно 46,2% і 48,1%) рівнях сформованості світогляду, високий рівень виявлено лише в 19,6% учнів контрольного і 20,8% учнів експериментального класів.

Моделювання інноваційного освітнього простору створило умови для розвитку в учня його внутрішнього світу, психологічних якостей через власний життєвий досвід. Методика С. Тищенко «Ціннісна картина світу» забезпечила відстеження формування власного життєвого досвіду, мотиваційної сторони поведінки учнів, соціально-індивідуальний досвід, суб'єктивну силу різних мотивів і переваг учня у взаємодії з соціальним оточенням, наявність власної позиції в житті, спосіб буття в світі. Результати досліджень довели, що в процесі навчання учні експериментальних класів засвоїли на більш свідомому рівні систему знань, опираючись на свій життєвий досвід.

Для з'ясування ставлення дитини до сім'ї була використана малюнкова методика «Малюнок сім'ї», яка за допомогою малюнків дітей дала змогу зрозуміти ставлення школяра до членів своєї родини, діагностувала, як першокласник сприймає кожного із них та свою роль у сім'ї, взаємовідносини, які викликають у нього тривожні та конфліктні почуття.

Для визначення узагальненого ставлення учнів до школи, виявлення її значущості, характеру та емоційного забарвлення була використана проективна малюнкова методика «Школа і Я», де дітям було запропоновано намалювати свій навчальний заклад.

Наявність пізнавального інтересу в першокласників виявлялася в ході індивідуальних бесід, і було з'ясовано, що дітям подобаються різні форми цікавих пізнавальних завдань. Вони із задоволенням працюють на уроках, якщо вчитель пропонує учням цікаві форми роботи під час повторення, активізації розумової діяльності учнів, вивчення нового матеріалу, закріплення матеріалу. Тому щоб формувати в учнів пізнавальний інтерес, вчителям необхідно використовувати різні форми пізнавальних завдань.

З метою визначення рівня сформованості у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю було використано такі методи й методики: розповідь про свій рідний край, створення проективного малюнку, метод гри «Я – екскурсовод» та спостереження. Рівень сформованості ціннісного ставлення до рідного краю в учнів цього віку як у навчальній, так і в позаурочній діяльності здійснюється недостатньо.

Для з'ясування наявності у першокласників орієнтації на творчу діяльність було використано такий метод дослідження як спостереження. Дослідження проводилось у звичній для дітей формі занять з образотворчого мистецтва та трудового навчання, що забезпечувало збереження природної ситуації діяльності і підвищувало екологічну валідність експерименту. За умовами дослідження, учні повинні були виконувати діяльність шляхом точного копіювання зразка (малювання та ліплення з пластиліну), запропонованого вчителем.

Виявлення саморегуляції поведінки у першокласників – тривалий процес, який потребує застосування найрізноманітніших методів: спостереження, бесіди, анкетування, створення ситуацій вибору. Для цього важливо встановити довірчі контакти з дітьми, природну для них обстановку, при цьому враховувати психічний стан вихованця.

Для вивчення пізнавальної активності першокласників застосували методику «Древо бажань» В. С. Юркевича, яка допомогла виявити місце пізнавальної діяльності у системі ціннісних орієнтацій дітей молодшого шкільного віку.

У практиці роботи сучасної початкової школи слід приділяти значну увагу проблемі формування світогляду першокласників, адже у деяких шестирічних дітей із часом зникає бажання відвідувати школу і працювати на уроках, що пов'язано з відсутністю пізнавальних інтересів, світоглядних уявлень.

Список використаних джерел

Закон України про освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII.

1. Концепція Нової української школи, 2016. – 40 с.
2. Освітня програма початкової освіти «Світ, в якому я живу» / упоряд. Якименко С. І. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2018. – 100 с.
3. Томенчук Б. Система ЗНО себе вичерпує не на рівні процедури, а на рівні змісту. – Режим доступу: http:// frankivchany.if.ua/index.php/zhittya/2694-bohdan-tomenchuk-systema-zno-sebe-vycherpuie-ne-na-rivni-protsedury-a -na-rivni-zmistu
4. Якименко С. І. Інтегрована особистісно-орієнтована технологія – продуктивна технологія наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник / С. І. Якименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. – 302 с.
5. Якименко С. І. Формування світогляду у старших дошкільників та молодших школярів в освітньо-інтегрованому середовищі: теорія та практика: монографія / С. І. Якименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 640 с.
6. Yakymenko S. I. Gameasthemain child's activity preschool / International scientific-practical conference: Forming of modem educational en vironment: benefits, risks, implementationmechanisms. – P.184–187.
7. Yakymenko S. I. The integrated course of educational and upbringing work with younger student «Worlddiscovery» (The formof secondary school) / Spanish scient ificjournal «Fundamentalis scientiam». – № 2. – P. 19–21.

References

1. The Lawof Ukraineon Educationdated September 5, 2017 No. 2145-VIII
2. The Conceptof the New Ukrainian School, 2016. – 40 p.
3. Elementary educational program «The world in which I live» / order. Yakimenko S. I. –Ternopil: Educational book–Bogdan, 2018. – 100 p.
4. Tomenchuk B. Thesystem of ZNO exhaustsitsel fnotat the level of procedure, butat thelevel of content. –Modeofaccess: http://frankivchany.if.ua/index.php/zhittya/2694-bohdan-tomenchuk-systema-zno-sebe-vycherpuie-ne-na-rivni-protsedury-a-na-rivni-zmistu
5. Yakimenko S. I. Integrated personality-oriented technology – productive technology of the continuity of pre-school and primary education: manual / S. I. Yakimenko. – K.: Publishing House «Word», 2016. – 302 p.
6. Yakimenko S. I. Formation of the out look of older pre school ersandjuni or pupilsin the educational-integrated en vironment: the oryand practice: monograph / S. I. Yakimenko. – K.: PublishingHouse «Word», 2017. – 640 p.
7. Yakymenko S. I. Gameas the main child's activity preschool / International scientific-practical conference: Forming of modem educational en vironment: benefits, risks, implementationmechanisms. – P. 184–187.
8. Yakymenko S. I. The integrated course of educational and upbringing work with younger student «Worlddiscovery» (The for mof secondary school) / Spanish scient ificjournal «Fundamentalis scientiam». – № 2. – P. 19–21.

Якименко С. И. Формирование мировоззрения первоклассников в инновационном интегрированном образовательном пространстве Новой украинской школы

В статье автор расматривает педагогические условия формирования мировоззрения первоклассников в инновационном интегрированном образовательном пространстве Новой украинской школы. Автором определено влияние учебно-воспитательного процесса на формирование научного мировоззрения соискателей начального образования. Предложено описание эксперимента для определения уровня сформированность мировоззрения шестилеток с использованием автор ской инновационной интегрированной личностно-ориентированной технологии (за С. Якименко) на базе СШ I-III ст. №50 им. Г. Дивиной, результат – определены уровни сформированности мировоззрения первоклассников.

Ключевые слова: мировоззрение, личность, гармоничное развитие, интегрированная личностно-ориентированная технология, инновационное пространство.

Yakymenko S. Formation of the outlook of first-graders in the innovative integrated educational space of the New Ukrainian school

A powerful means of formation of ideological ideas and concepts, values orientations, and the development of a humanist oriented personality is made up of effectively initiated education. The worldview is formed not only on the basis of life experience, but also through the assimilation of the social experience of modern society, as well as through art and culture. At junior school age, students learn at school, read books, watch cartoons and films, communicate with parents, and peers. The authority of parents and teachers is decisive. First-graders impose their attitude towards the world, assessments and ways to implement value systems. Students' worldview forming is facilitated by the continuity in learning and the implementation of interpersonal relationships. These pedagogical conditions allow one to see the same phenomenon from different points of view, to get a complete picture of it. Interdisciplinary interactions are particularly important in the worldview that allow students to comprehensively cover all the properties and connections of objects that are studied. The use in the educational process of the author's innovative integrated personality-oriented technology (by Yakimenko S.) contributes the high level of first-graders' worldview formation As a result, the child is able to perceive adequately, understand and make changes in the surrounding reality, to treat the environment globally, has an interest in ideological problems, and has a sense of responsibility. The first-grader has clear, meaningful life stance, which he freely and correctly expresses, is the desire to penetrate the causal relationships of phenomena, clearly shows the research interest in the world.

Key words: worldview, personality, harmonious development, integrated personality-oriented technology, innovation space.

УДК 378.011.3 – 051:78]:39:008

Лі ЯН

аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
НПУ імені М.П. Драгоманова, Україна – Китай

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНО-СЦЕНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

У статті розглядаються проблеми формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Сформованість у студентів музично-сценічних умінь розглядається як одна з важливих професійних характеристик сучасного вчителя музики і хореографії. Визначаються рівні сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії у процесі фахового навчання.

Ключові слова: вчитель музики і хореографії, рівні сформованості, музично-сценічні уміння.

Актуальність проблеми формування музично-сценічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів України та Китаю визначається сучасними вимогами до підготовки майбутніх фахівців. Сучасні гуманістичні тенденції детермінують наявність певного комплексу професійно-особистісних якостей у суб'єктів мистецької освіти, зокрема умінь переконливого тлумачення художньо-образного змісту творів музичного та сценічного мистецтва.

З огляду на це, сформованість у студентів музично-сценічних умінь ми розглядаємо як одну з важливих професійних характеристик сучасного вчителя музичного мистецтва і хореографії.

Теоретичне дослідження проблеми формування музично-сценічних умінь, аналіз практики підготовки майбутнього вчителя музики і хореографії (А. Болгарський, А. Козир, Г. Падалка, О. Щолокова, Цзінь Нань, Ян Хун Нянь, Цзэн Хун, Чжан Цзянь Го та ін.) і власний педагогічний досвід дозволили встановити, що музично-сценічні уміння майбутнього вчителя музики і хореографії відрізняються складністю і багатогранністю. У зв'язку з цим, ми інтерпретуємо поняття «музично-сценічні уміння» майбутнього вчителя музики і хореографії як складний комплекс інтелектуальних, емоційних, вольових, регулятивних, художньо-творчих якостей, що обумовлюють його здатність до артистичного втілення художнього образу у процесі музично-сценічної діяльності на основі засвоєння спеціальних знань, навичок та практичного фахового досвіду.

Проведене теоретико-методологічне дослідження проблеми формування музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання свідчить про необхідність нового підходу до розробки поетапної методики її формування. Практика музичного навчання здебільшого передбачає передачу досвіду учням безпосередньо від педагогів, майстрів музичного мистецтва. Особливої уваги в останній час набуває інтегроване навчання майбутніх учителів музики, яке має яскравий приклад у набутті музично-сценічних умінь майбутніх фахівців. Це і пояснює підвищений інтерес студентів до навчання на спеціальності "Музичне мистецтво", і їх прагнення долучитись до вивчення практичного досвіду музичного сценування творів мистецтва, що мають глибинні корені й сучасне визнання.

Експериментальна програма дослідження на констатувальному етапі мала на *меті* визначити реальний стан сформованості й передбачала виконання наступних завдань:

1) здійснити аналіз навчально-методичної документації (навчально-методичних комплексів, навчальних та робочих програм фахових дисциплін, кваліфікаційних вимог до залікових та екзаменаційних відомостей);
2) обґрунтувати критерії та показники досліджуваного феномена;
3) розробити діагностичну методику дослідження сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання;
4) визначити рівні сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання.

Для вирішення поставлених завдань нами була розроблена методика констатувального експерименту, яка включала низку методів емпіричного дослідження: спеціальні та довготривалі спостереження за змістом та ходом навчально-виховного процесу; аналіз, контроль й об'єктивність оцінки способів навчання; тестування; виконання творчих завдань; тестів діяльності; бесіди та інтерв'ювання, які проводились серед студентів та викладачів фахових дисциплін; експертні судження та оцінки фахівців даного профілю, методи кількісної та якісної обробки результатів.

Результати аналізу навчальної документації вказують на те, що навчально-методичні комплекси і програми фахових дисциплін спрямовані на вирішення вузьких завдань: розвиток музично-слухових уявлень, формування умінь читання з аркуша, розв'язання теоретичних виконавських завдань, тощо. Зміст даних дисциплін й методика їх викладання здебільшого не створюють умови для інтенсифікації музично-сценічних умінь у процесі фахової підготовки студентів: жодна з них не містить завдань щодо визначення специфіки сучасної інтерпретації творів музичного мистецтва; майже відсутні завдання виконавської інтерпретації дитячих пісень, недостатньо уваги приділяється опануванню сучасного стилю хорового виконавства.

Вивчення змісту навчальних програм групових дисциплін, які забезпечують методичну та диригентсько-хорову підготовку студентів («Теорія та методика музичного навчання», «Хорознавство», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором», «Сценічне мистецво»), педагогічні бесіди та довготривалі спостереження за ходом проведення деяких занять, переконують у тому, що викладачі здебільшого озброюють студентів готовими знаннями, формалізованими уміннями і навичками, які відповідають ідеальним умовам музично-педагогічної діяльності в школі. Методика викладання зазначених дисциплін не передбачає введення завдань проблемного навчання по формуванню музично-сценічних умінь.

Виявлено певні недоліки у плануванні індивідуальних робочих програм студентів із дисциплін інструментально-виконавської підготовки («Основний музичний інструмент», «Додатковий музичний інструмент», «Концертмейстерський клас»), які характеризуються відсутністю цілеспрямованої системи формування музично-сценічних умінь і навичок: підбору різних видів акомпанементу, вміння адаптувати інструментальний супровід, тощо.

Аналіз робочих програм з індивідуальних дисциплін («Вокальний клас», «Хорове диригування») свідчить про те, що у доборі навчального репертуару викладачі орієнтуються переважно на вивчення складних творів, які забезпечують розвиток вокальної та диригентської техніки студентів. Дослідження документації виявило, що у процесі вокально-хорової підготовки недостатньо уваги приділяється формуванню саме музично-сценічних умінь.

Виявлені недоліки у плануванні змісту спеціальних фахових дисциплін свідчать про наявність суперечностей між реальним станом фахової підготовки студентів, який демонструється на практиці, та очікуваннями сучасного суспільства стосовно ролі майбутніх учителів музики, яка полягає у яскравому прояві музично-сценічних вмінь у концертній діяльності, вирішенні гострих культурологічних та інших нагальних питань сьогодення.

З метою виявлення рівнів сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики, наступне завдання констатувального експерименту полягало у розробці й обгрунтувані критеріально-показникової системи оцінювання досліджуваного педагогічного явища.

На основі розробленої критеріально-показникової системи оцінювання досліджуваного феномена, було розроблено поетапну діагностичну методику визначення рівня сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання, яка містила комплекс діагностичних зрізів, що включали наступні методи експериментального дослідження: педагогічні спостереження, тести, тести-опитувальники, тести -діяльності, творчі завдання, написання есе-анотацій, математичні методи обробки отриманих даних, тощо.

У структурі музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики ми виділяємо чотири блоки структурних компонентів: *мотиваційно-орієнтаційний*, когнітивно-пізнавальний, емоційно-корекційний, комунікативно-артистичний, кожен з яких характеризується певним змістом і виконує конкретні функції.

Мотиваційно-орієнтаційний компонент у структурі музично-сценічних умінь виконує мотиваційну функцію, передбачає наявність потреб у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності, усвідомленість значущості оволодіння музично-сценічними уміннями.

Доречно зазначити, що у деяких наукових дослідженнях під мотивом розуміють сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, які пов'язані із задоволенням певної потреби індивіда, що обумовлюють ступінь прояву і спрямованості його активності [4].

Мотиви обумовлюють цілеспрямовану поведінку особистості, виступають «пусковим механізмом» будь-якої діяльності, співвідносяться з потребами. Зокрема, О.Леонтьєв розглядає мотиви як об'єкти (які сприймаються, уявляються осмислюються), що конкретизують потреби і виконують дві функції: активізують і спрямовують діяльність; надають діяльності суб'єктивної особистісної сутності [2, 39]. Ми підтримуємо думку О.Леонтьєва про те, що мотиви є стійкою особистісною властивістю, яка безпосередньо пов'язана з пізнавальними процесами (сприйманням, мисленням, пам'яттю), можуть бути усвідомленими і неусвідомленими [2, 23].

Положення щодо ролі і функціонального значення мотиваційної сфери у процесі підготовки

майбутнього фахівця були предметом розгляду значної кількості науковців, у тому числі українських: І.Бех, С.Максименко, В.Семиченко та ін.

У педагогічному контексті цю дефініцію тлумачать як систему стійких мотивів, що визначають активну діяльність особистості та спонукають її до конкретних форм діяльності або поведінки.

О.Морозова наголошує на тому, що формування мотивації педагогічної діяльності починається з усвідомлення потреби займатися педагогічною діяльністю, необхідності досягнути поставленої мети. Цей процес передбачає засвоєння соціального досвіду, знань та вмінь; накопичення власного досвіду; позитивне ставлення до цієї діяльності [4, 6].

Цінною у руслі ідей нашого дослідження є думка про те, що вміння у своєму розвитку проходять дві стадії: перша розкриває потребу як внутрішньо приховану умову для діяльності, а друга виступає реальною силою, що регулює конкретну діяльність людини [2, 167].

Важливими складниками мотиваційно-орієнтаційного компонента вважаємо такі індивідуально-особистісні якості, що корелюють із мотиваційно-ціннісними орієнтаціями, фаховою позицією та зумовлюють сутність і реалізацію прагнення майбутніх фахівців до успіху в музично-сценічній діяльності.

З метою діагностики стану сформованості мотиваційно-орієнтаційного компоненту, зокрема міри сформованості позитивного ставлення до музично-сценічної діяльності та наявності потреби у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності, нами були розроблені тести. Аналіз обробки результатів яких дає підстави стверджувати, що у досліджуваних студентів виявлено загалом низький рівень сформованості наявності потреб у систематичному здійсненні музично-сценічної діяльності (41%). Середній рівень у процесі тестування продемонструвало 38%, високий – 21% респондентів. Відповіді засвідчили, що більшість з них мало цікавляться сценічним мистецтвом, не здатні організовувати людей, соромляться уваги до себе, не вміють самостійно розбирати можливі інтерпретації музичного твору на сцені, виконують творчу діяльність з примусу. Студентів середнього рівня більше – 43%. Вони вирізняються бажанням якомога частіше виступати на сцені, займатись роботою з музичними колективами, водночас їм властива невпевненість у власних силах, яка проявляється безпричинною зміною настрою, невмінням уникати конфліктних ситуацій, тощо. Тільки 16% продемонстрували високий ступінь готовності до роботи з музичними колективами на сцені. Для них властиво проявляти ініціативність у процесі навчання: пропонувати свої трактовки музичних творів, самостійно ознайомлюватися з великою кількістю партитур, частіше за інших практикуватися у роботі на сцені, готовність підмінити керівника музичного колективу.

Наступний етап констатувального експерименту мав на меті визначити рівні сформованості когнітивно-пізнавального компоненту засобом діагностування показників міри здатності до адекватного осмислення та аналізу результатів музично-сценічних дій, зокрема, встановити рівень обізнаності щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності, уміння визначати логіку музично-сценічних дій, оперувати музично-сценічним тезаурусом.

Діагностика рівнів обізнаності щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності здійнювалась на основі розробленого нами тесту, питання якого спрямовані на виявлення тезаурусу студентів з історії музичного мистецтва, сценічної майстерності, рівня фахового самовдосконалення. У результаті тестування було встановлено, що більшість досліджуваних характеризує низький (46%) і середній (40%) рівні сформованості знань. Значна частина таких студентів не можуть пояснити сутність основних музично-сценічних понять, не знають основних вимог щодо виконавських вимог до музичних колективів, не усвідомлюють закономірностей музично-сценічної роботи. Тільки 14% опитаних респондентів продемонстрували високий рівень систематизованості знань щодо рівнів обізнаності щодо специфічних рис музично-сценічної діяльності. З метою визначення сформованості у студентів уміння визначати логіку музично-сценічних дій, оперувати музично-сценічним тезаурусом, досліджуваним було запропоновано виконання творчого завдання, інтерпретація результатів виконання якого дала можливість визначити, що значна частина досліджуваних – 46%, не орієнтуються у тому, чим повинен керуватись вчитель музики при виборі музично-сценічних дій при показі твору, 42% – не здатні правильно визначити жанр, стиль і сценічний задум музичного твору, третина респондентів – не можуть визначити виконавські труднощі, 58% – не спроможні здійснити якісний виконавський аналіз. Майже 82% студентів, оцінюючи нотний текст твору, мало уявляють як він повинен звучати і яким чином можна його виконати, щоб викликати інтерес як у виконавців, так і слухачів.

Для визначення рівнів сформованості показників емоційно-корекційного компоненту, саме для встановлення міри здатності до коригування емоційних реакцій у процесі музично-сценічної діяльності були розроблені контрольні завдання, сутність яких полягала у виконанні майбутніми

вчителями музики добірки експериментальних завдань, які передбачали проведення традиційних видів підготовчої роботи до виступу на сцені, тестів діяльності, педагогічного спостереження, контролю й об'єктивної оцінки даного виду роботи.

Діагностична методика дослідження показників емоційно-корекційного компоненту передбачала проведення цілеспрямованого спостереження експертів за творчою роботою студентів в умовах «Хорового класу», «Практикуму роботи з хором», «Оркестрового класу» та «Методики музичного виховання». У ході практичних занять, студенти працювали із курсовими музичними (інструментальними та хоровими) колективами над вивченням програмного музичного матеріалу. З метою детального аналізу й фіксації показникових параметрів, був розроблений діагностичний аркуш «Тест-контролю творчої роботи студента». Він містив два блоки параметрів, кожний з яких був спрямований на виявлення рівнів сформованості певного показника. Так, І блок параметрів мав на меті визначити рівні здатності до регуляції емоційно-психологічного забарвлення музично-сценічного процесу, ІІ блок – встановити ступінь сформованості уміння емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу.

У результаті підрахунку балів експериментального завдання щодо виявлення здатності емоційно-образної концентрації у процесі створення музично-сценічного образу було виокремлено когорту студентів із низьким рівнем, яка становила 54%, групу студентів із середнім рівнем – 39%. Високий рівень продемонструвало 7% майбутніх учителів музики.

Наступний етап констатувального експерименту був спрямований на визначення рівнів сформованості комунікативно-артистичного компоненту за відповідними показниками: уміння артистичного втілення художнього образу в музично-сценічній діяльності; уміння встановити емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією.

Діагностична методика включала виконання студентами серії творчих завдань сценічного втілення задуму й проводилась у кілька етапів під час навчального процесу у вищих навчальних закладах України. Вибір навчальних умов музично-сценічної підготовки студентів саме у процесі навчання зумовлений тим, що такий вид діяльності дає можливість найбільш об'єктивно визначити реальний стан сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання. Зокрема, безпосередньо у навчальній діяльності найбільш яскраво проявляється самостійність студентів, їх творча активність, оригінальність у створенні сценічного образу музичних творів, артистичне втілення художнього образу та уміння встановити психологічний контакт як із виконавцями так і з глядацькою аудиторією.

Виконання творчих завдань здійснювалось згідно етапів підготовки до концертного виступу, відповідно яких студенти повинні були:

1. Підібрати музичний твір для подальшого вивчення з певним видом творчого колективу (відповідно до виконавських можливостей);
2. Запропонувати нові можливості прочитання даного твору (засобом створення нової інтерпретації, інтеграції з іншими видами мистецтва);
3. Змоделювати й реалізувати у репетиційній роботі художній образ виконуваного твору;
4. Продемонструвати сценічне виконання обраного музичного твору з творчим колективом перед слухацькою аудиторією.

Оцінювання результатів серії творчих завдань, запропонованих нами, здійснювалось наприкінці семестру, методом педагогічного аналізу і спостереження огляду-концерту. Водночас, підготовка до його проведення включала послідовне виконання студентами серії розроблених творчих завдань сценічної майстерності.

Методика першого творчого завдання полягала у тому, що студент повинен був самостійно обрати музичний твір для творчого колективу. Орієнтація на самостійний вибір репертуарного твору була зумовлена тим, що досліджувані мали можливість добирати твори за своїм уподобанням. Це, на нашу думку, надавало студентам більшої творчої свободи й мотивації для подальшого вивчення твору.

Методика виконання другого творчого завдання мала на меті виявити сформованість творчих проявів студентів у роботі. Студенти повинні були представити уявну модель художнього образу музичного твору й власне сценічне бачення його концертного виконання. З цією метою досліджувані на стадії вивчення музичного твору створювали письмові план-концепції концертного виконання хорового твору. Зміст план-концепції мав відображати уявлення досліджуваних щодо створення виконавського образу твору: часткових і загальної кульмінації, штрихів, динамічного, темпового, агогічного плану, інтеграційних моментів, які найповніше, на думку інтерпретатора, розкривали емоційно-образний задум музичного твору. Дані письмові план-концепції оцінювались від 1 до 5 балів, виставлялись експериментатором за інтерпретації виконавського образу, тобто оці-

нювався власне сам художній задум, творча оригінальність його моделювання; повноцінність відтворення даної план-концепції у процесі реального концертного виконання творчого колективу перед слухацькою аудиторією. Це творче завдання також передбачало демонстрацію художнього виконання обраного музичного твору із творчим колективом перед слухацькою аудиторією. Виконання даного завдання вимагало від студентів прояву творчої самореалізації у процесі вмузично-сценічної роботи, творчої ініціативи, організаційних і менеджерських здібностей, професійно-ціннісних особистісних якостей. У підготовці до даного виду діяльності досліджувані повинні були організувати й психологічно налаштувати свій творчий колектив до виступу, підібрати концертні костюми, забезпечити концертний захід слухацькою аудиторією (розробити бланки афіші, запрошень), залучити до його висвітлення можливі засоби масової інформації (фото-кореспондента, місцеве ТБ, тощо).

Результати виконання творчих завдань студентів фіксувались на заключному етапі констатувального експерименту у розробленій шкалі – «Прояв здатності до творчої музично-сценічної діяльності». Заповнення позицій таблиці відображає якісний рівень комунікативно-артистичного компоненту сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання. Аналіз результатів досліджуваних параметрів дав можливість зробити попередні висновки.

Так, більшість респондентів (71%) проігнорували завдання щодо творчої обробки музичного твору, 90% – не змогли відтворити виконавську план-концепцію музичного твору у реальному звучанні перед публікою, 84% студентів не продемонстрували належного рівня організаційних і менеджерських здібностей. Частина студентів, творчий задум яких у створенні інтерпретації твору хоч і відрізнявся яскравістю й неординарністю, не змогли домогтися її якісного виконання у музичному колективі (31%). Більше половини респондентів (58%) не зуміли підібрати інтеграційні елементи, у 29% – обрані елементи не відповідали характеру твору. Лише незначна частина досліджуваних проявили задатки творчості на належному рівні (9%), яскраві організаційні й менеджерські здібності (14%), наполегливість у досягненні художньої мети й саморегуляцію у процесі концертного виступу (18%), тощо.

Узагальнення отриманих даних четвертого етапу констатувального експерименту дало можливість обумовити якісні характеристики рівнів комунікативно-артистичного компоненту сформованості музично-сценічних умінь майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання.

Високий рівень комунікативно-артистичного компонента характеризує здатність до творчої музично-сценічної діяльності, яскравість і самобутність інтерпретації твору, уміння втілювати творчий задум у реальне звучання, потреба у творчій самореалізації власних ідей, свідома саморегуляція виконавської діяльності. Для середнього рівня властивими є ситуативні прояви творчої музично-сценічної діяльності, здебільшого вона має наслідувальний і формальний характер. Інтерпретаційна діяльність студентів середнього рівня відповідає загальноприйнятим нормам, але не відрізняється оригінальністю. Студенти із низьким рівнем не здатні у музично-сценічній діяльності проявляти творчу активність, встановлювати емоційно-психологічний контакт з іншими учасниками музично-сценічної дії, слухацькою аудиторією. У них відсутня потреба творчої самореалізації у даному видові діяльності.

У підрахунку балів за усіма досліджуваними показниками сформованості комунікативно-артистичного компоненту, респонденти продемонстрували загалом низький (68%) і середній (30%) рівні. Високий рівень був виявлений лише у 2% студентів, хоча за окремими параметрами такий відсоток був більшим.

Необхідність змін реального стану сформованості музично-сценічних дій майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання з метою його покращення, була розроблена експериментальна методика її формування

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2-х кн. Кн 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод.видання / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Леонтьев А. Н Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 2004. – 352 с., С. 39
3. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С.Д.Максименко. – Вид. 2-е, перероб. та доп. – К. : Центр навч. Літ., 2004. – 272 с.
4. Морозова О. О. Методика формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / О.О.Морозова.- Київ, 2011. - 20с.
5. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : Модульный курс психологии. Модуль «Направленность»: лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы / [для преподавателей и студентов] / Центральный институт последипломного педагогического образования. – Киев : Милениум, 2004. – 520 с.

References

1. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti. U 2-kh kn. Kn 1: Osobystisno oriyentovanyy pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady: Navch.-metod.vydannya / I.D.Bekh. – K.: Lybid', 2003. – 280 s.
2. Leont'ev A. N Deyatel'nost'. Soznanye. Lychnost'. M. : Polytyzdat, 2004. – 352 s., S. 39
3. Maksymenko S. D. Zahal'na psykholohiya : navch. posib. / S.D.Maksymenko. – Vyd. 2-e, pererob. ta dop. – K. : Tsentr navch. Lit., 2004. – 272 s.
4. Morozova O. O. Metodyka formuvannya motyvatsiyi pedahohichnoyi diyal'nosti u maybutnikh uchyteliv muzyky: avtoref. dys.. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 «Teoriya i metodyka muzychnoho navchannya» / O.O.Morozova.Kyyiv, 2011. 20s.
5. Semychenko V.A. Problemy motyvatsyy povedenyya y deyatel'nosty cheloveka : Modul'nyy kurs psykholohyy. Modul' «Napravlennost'»: lektsyy, praktycheskye zanyatyya, zadanyya dlya samostoyatel'noy raboty / [dlya prepodavateley y studentov] / Tsentral'nyy ynstytut posledyplomnoho pedahohycheskoho obrazovanyya. – Kyev : Mylenyum, 2004. – 520 s.

Ли Ян. Уровни сформированности музыкально-сценических умений будущих учителей музыки и хореография

В статье расматриваются проблемы формирования музыкально-сценических умений студентов факультетов искусств педагогических университетов. Сформированность у студентов музыкально-сценических умений рассматривается как одна из важных профессиональных характеристик современного учителя музыки и хореографии. Определяются уровни сформированности музыкально-сценических умений будущих учителей музыки и хореографии в процессе профессионального обучения.

Ключевые слова: учитель музыки и хореографии, уровни сформированности, музыкально-сценические умения.

Li Yan. Levels of multiple scenarious lifes of future teachers of music and choreography

The article deals with the problem of formation of musical-stage skills of students of faculties of art of pedagogical universities. The formation of students of musical and stage skills is considered as one of the important professional characteristics of a modern music teacher and choreography. The levels of formation of musical-stage skills of future music teachers and choreographers in the process of professional training are determined.

Key words: teacher of music and choreography, level of formation, musical-stage skills.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 3 (62), вересень 2018
Том 2

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори

Формат 60×84 ⅛. Ум. друк. арк. 43,0.
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.