

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXXI
Том 2

Херсон-2018

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus (Республіка Польща)

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету
(протокол від 26.02.2018 р. № 9)

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

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



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Богомолова М.Ю.** СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ
У ДИТИНОЦЕНТРИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....9
- Залуцька Г.І.** ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЗГРОМАДЖЕННЯ СЕСТЕР СЛУЖЕБНИЦЬ
НЕПОРОЧНОЇ ДІВИ МАРІЇ В КАНАДІ У 1903–1967 РР.....13
- Кулиев Д.К., Асланлы Г.М.** РАЗВИТИЕ МАССОВОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В 1993–2003 ГГ.....17
- Морська Н.О., Олексів Г.Д., Шийка О.І.** ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ
БОЛОНСЬКИХ РЕФОРМ У СИСТЕМУ ОСВІТИ АВСТРІЇ
ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЇХ В УКРАЇНІ.....22
- Остапенко А.В.** МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДОЦЕНТА І. ЛЬВОВА
ЩОДО ВИКЛАДАННЯ ЛОГІКИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....27
- Сай І.В.** “INSTITUTIO ORATORIA” («ПОВЧАННЯ ОРАТОРУ»)
ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ МАРКА
ФАБІА КВІНТІЛІАНА ТА ОДНА З НАЙВАЖЛИВІШИХ ПАМ’ЯТОК
ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ДАВНЬОГО РИМУ.....31
- Троцько А.В., Друганова О.М.** В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ РОБОТИ
З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПРОБЛЕМИ В РОЗУМОВОМУ Й ФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ.....35
- Шихалиева И.В.** ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....41

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

- Власенко О.М.** АКсіОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРЕДМЕТІВ
ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ
СИСТЕМИ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ.....44
- Клибанівська Т.М.** ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ.....48
- Літвінова М.Б.** ІГРОВА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ МОДУЛЬНОГО
КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ІЗ ФІЗИКИ В ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ.....52
- Нестерова І.В.** ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ФОРМУВАННЯ
ЇХНІХ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА РОЗВИТКУ СУБ’ЄКТНОСТІ.....57
- Силюга Л.П., Іваник С.В.** СЮЖЕТНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....61
- Тарасенко М.І.** СПОСОБИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ
ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....65
- Чимшир В.І.** МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ
ВНУТРІШНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТА.....68

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

- Гордєєва К.С., Іванченко Л.П., Іванченко С.Г.** ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО
СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ’Я В СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....73



Кузьміч Т.О. АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ.....	79
Podcherniaieva N.D. EUROCLUB IN GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AS A CENTER OF FORMING OF A TOLERANT PERSON DUE TO APPLICATION OF A CIVIL EDUCATION IN THE ESTABLISHMENT (FROM THE EXPERIENCE OF THE EUROCLUB OF KHARKIV SPECIALIZED SCHOOL № 73).....	84
Яковлева С.Д. ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ – НОВІ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	89

СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алексеева С.В. СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ В СИСТЕМІ ДИЗАЙН-ОСВІТИ.....	94
Безсонова О.К. ТИПОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	98
Бондаренко Д.В. ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	103
Бузенко І.Л. СУТНІСТЬ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	106
Войтовська О.М. ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	110
Децюк Т.М., Лескова Л.Ф. ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	115
Децюк Т.М., Максьом К.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ІЗ ПРОТИДІЇ ШКІЛЬНОМУ БУЛІНГУ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ.....	119
Дубовой О.В. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ.....	123
Іваній І.В. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ ФІЗИЧНОЇ Й ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	128
Іонова І.М., Кирилюк А.В. НАВЧАЛЬНА ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	134
Ковальчук І.С. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	139
Коренева І.М. СУЧАСНІ ФУНКЦІЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	143
Лазаренко Л.М. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ОПАНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	149
Магрламова К.Г. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНОГО ЧИННИКА СИСТЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я.....	154
Манюк Л.В., Кучумова Н.В. ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛЬВІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО З МЕТОЮ ПІДГОТОВКИ ДО ФАХОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	159



Маятіна Н.В. АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ З ТЕХНОЛОГІЇ ХАРЧУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	164
Невзоров Р.В. «Я-ОБРАЗ» ПІЛОТА ЯК СИСТЕМОТВІРНИЙ І МОТИВАЦІЙНИЙ ФАКТОР НАБУТТЯ ЛЬОТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КУРСАНТАМИ ВВНЗ.....	168
Олексієнко Л.А. ОСНОВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРІЇ.....	174
Павлюк Т.Г. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ПЕРСОНАЛОМ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	179
Семенець Л.М., Васильєва Р.Ю., Малинівська Л.І. ОРГАНІЗАЦІЯ І КОНТРОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ З ОСНОВ ОХОРОНИ ПРАЦІ ТА БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.....	184
Стойчик Т.І. СУЧАСНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ.....	188
Федорова Н.В. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ.....	192
Фоменко Л.М. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	198
Шайнер Г.І. СОЦІОГУМАНІТАРНИЙ АСПЕКТ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	203

СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Букач М.М. РИТМІЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ ДЕВІАНТНОСТІ.....	207
Сергієнко Т.М., Медвідь М.М., Черкашин О.Д. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	214
Шевченко Т.Ю. ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ.....	220

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Власенко С.О., Пеньковець В.І. ТЕХНОЛОГІЯ МОДЕЛЮВАННЯ ТЕРМІНОВИХ І КУМУЛЯТИВНИХ АДАПТИВНИХ ЕФЕКТИВ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ЛИЖНИКІВ-ГОНЩИКІВ І БІАТЛОНІСТІВ.....	224
Проць М.З. НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА.....	230
Фефілова Т.В., Сасенко Ю.О. ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	234
Яковишина Т.В., Сарнавська О.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ» В УМОВАХ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	240



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Bohomolova M.Yu. SOCIAL PROTECTION FOR CHILDREN IN DETINATIONS CONCEPT V.O. SUKHOMLINSKY.....	9
Zalutska H.I. THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE SISTERS SERVANTS OF MARY IMMACULATE CONGREGATION IN CANADA IN 1903-1967.....	13
Guliyev D.G., Aslanly G.M. THE DEVELOPMENT OF MASS PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN AZERBAIJAN DURING 1993–2003 YEARS.....	17
Morska N.O., Oleksiv H.D., Shyika O.I. EXPERIENCE OF BOLOGNA REFORMS IMPLEMENTATION IN THE AUSTRIAN EDUCATION SYSTEM AND POSSIBILITY OF ITS INTRODUCTION IN UKRAINE.....	22
Ostapenko A.V. METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS ASSOCIATE PROFESSOR I. LVOV ON TEACHING LOGIC IN THE MIDDLE SCHOOL.....	27
Sai I.V. “INSTITUTIO ORATORIA” (“TEACHING TO THE SPEAKER”) AS A REFLECTION OF THE PEDAGOGICAL VIEWS OF THE PHOBIAN QUINTILLIAN MARK AND ONE OF THE MOST IMPORTANT MONUMENTS FOR THE STUDY OF THE ANCIENT RIM PEDAGOGY.....	31
Trotsko A.V., Druhanova O.M. VASYL SUKHOMLINSKY ABOUT ORGANIZATION OF WORK WITH THE DISABLED CHILDREN.....	35
Shikhaliyeva I.V. TRENDS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF SCIENCE AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION.....	41

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Vlasenko O.M. AXIOLOGICAL ORIENTATION OF SUBJECTS OF A HUMANITARIAN CYCLE IN THE CONTEXT OF CITIZENSHIP VALUES SYSTEM’ FORMATION OF PUPILS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	44
Klybanivska T.M. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS.....	48
Litvinova M.B. THE GAME METHOD FOR MODULE CONTROL OF PHYSICS KNOWLEDGE IN TECHNICAL UNIVERSITIES.....	52
Nesterova I.V. FEATURES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION OF THE FORMATION OF THEIR KEY COMPETENCES AND DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY.....	57
Syliuha L.P., Ivanyk S.V. PLOT TASKS AS A MEANS OF FORMATION OF LOGICAL-MATHEMATICAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL PUPILS	61
Tarasenko M.I. WAYS TO IMPROVE STUDENTS 'MOTIVATION FOR STUDYING FOREIGN LANGUAGE.....	65
Chymshyr V.I. MECHANISM FOR INTERNAL STUDENT’S ORGANIZATION SYSTEM....	68

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Hordieieva K.S., Ivanchenko L.P., Ivanchenko S.H. FORMATION OF THE RESPONSIBLE ATTITUDE TO HEALTH IN STUDENTS OF PHYSICAL EDUCATION FACULTY.....	73
---	----



Kuzmich T.O. THE GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MANAGEMENT UNDER CONDITION OF STUDENTS' SUCCESSFUL SOCIALIZATION.....	79
Podcherniaieva N.D. EUROCLUB IN GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AS A CENTER OF FORMING OF A TOLERANT PERSON DUE TO APPLICATION OF A CIVIL-LAW EDUCATION IN THE ESTABLISHMENT (FROM THE EXPERIENCE OF THE EUROCLUB OF KHARKIV SPECIALIZED SCHOOL № 73).....	84
Yakovleva S.D. INCLUZIVE OF STUDIES IS NEW POSSIBILITIES FOR CHILDREN WITH VIOLATIONS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT.....	89

SECTION 4

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Aliexsieieva S.V. A MODERN VIEW ON THE PREPARATION OF FUTURE PROFESSIONALS FOR THE DEVELOPMENT OF THEIR PROFESSIONAL CAREERS IN THE DESIGN EDUCATION SYSTEM.....	94
Bezsonova O.K. THE TYPOLOGICAL PORTRAIT OF THE PERSONALITY OF THE YOUNG TEACHER DOU.....	98
Bondarenko D.V. CREATIVE SELF-REALIZATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	103
Buzenko I.L. THE ESSENCE OF THE ECOLOGICAL-VALEOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER.....	106
Voitovska O.M. FOREIGN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS IN THE CONDITIONS OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....	110
Detsiuk T.M., Lieskova L.F. FORMATION OF ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT PERSPECTIVES IN STUDENTS IN THE PROCESS OF POST AUDITING ACTIVITY: THEORETICAL ASPECTS.....	115
Detsiuk T.M., Maksom K.V. FORMING PROFESSIONAL SKILLS TO COUNTER SCHOOL BULLYING FROM FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE PROCESS OF EXTERNAL ACTIVITY.....	119
Dubovoi O.V. METHOD OF TEACHING OF THEORETICAL COMPOSITION OF PHYSICAL EDUCATION FOR STUDENTS OF THE SPECIAL MEDICAL GROUP.....	123
Ivanii I.V. THEORETICAL BASES OF INTERACTION OF PHYSICAL AND PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE PERSON OF SPECIALIST OF PHYSICAL EDUCATION.....	128
Ionova I.M., Kyryliuk A.V. TRAINING PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS	134
Kovalchuk I.S. THE USAGE OF THE CRITICAL THINKING TECHNOLOGIES DURING THE PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE OFFICERS BY MEANS OF HUMANITARIAN DISCIPLINES IN HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	139
Koreneva I.M. MODERN FUNCTIONS OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT.....	143
Lazarenko L.M. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF CREATING POSITIVE LEARNING ENVIRONMENT FOR ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION BY ENGINEERING STUDENTS.....	150
Mahrlamova K.H. BASIC APPROACHES TO REFORMING OF HIGHER MEDICAL EDUCATION AS A DETERMINING PERFORMANCE OF THE HEALTH SYSTEMS.....	154



Maniuk L.V., Kuchumova N.V. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL COMMUNICATION TRAINING AT DANYLO HALYTSKYI LVIV NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY.....	159
Maiatina N.V. ACMEOLOGICAL APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF FUTURE FOOD TECHNOLOGY TECHNICIAN-TECHNOLOGISTS' PREPAREDNESS FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION.....	164
Nevezorov R.V. „I AM” THE IMAGE OF A PILOT AS A SYSTEM-BASED AND MOTIVATIONAL FACTOR IN ACQUIRING FLYING COMPETENCIES BY CADETS OF UNIVERSITIES.....	168
Oleksiienko L.A. THE MAIN TEACHING METHODS OF FUTURE TRANSLATORS' TRAINING AT THE UNIVERSITIES OF AUSTRIA.....	174
Pavliuk T.H. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS TO WORK WITH PERSONNEL OF FUTURE OFFICERS-BORDERS.....	179
Semenets L.M., Vasylieva R.Yu., Malynivska L.I. ORGANIZATION AND CONTROL OF INDEPENDENT WORK OF THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE STUDY OF “FUNDAMENTALS OF LABOUR AND LIFE SAFETY”.....	184
Stoichyk T.I. MODERN DIRECTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCHES MANAGING QUALITY OF PREPARATION OF COMPETITIVE PROFESSIONALS.....	188
Fedorova N.V. DIAGNOSTICS OF THE COGNITIVE COMPONENT'S COMPATIBILITY OF THE HUMANISTIC PEDAGOGICAL POSITION OF FUTURE SPEECH THERAPISTS...	192
Fomenko L.M. DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS AS A TOPICAL PEDAGOGICAL PROBLEM.....	198
Shayner H.I. SOCIO-HUMANISTIC ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	203

SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

Bukach N.N. RHYTHM AS A PREVENTIVE METHOD OF DEVIANCE.....	207
Serhiienko T.M., Medvid M.M., Cherkashyn O.D. THEORETICAL BASES OF SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF DISADAPTATION OF THE JUNIOR CADETS OF THE HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS	214
Shevchenko T.Yu. GENDER COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE GENDER CULTURE OF PARENTS-CAREGIVERS OF FAMILY-TYPE ORPHANAGES.....	220

SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Vlasenko S.O., Penkovets V.I. TECHNOLOGY OF URGENT AND CUMULATIVE ADAPTIVE EFFECTS MODELLING OF RACING SKIERS AND BIATHLONISTS' READINESS.....	224
Prots M.Z. NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS: INTERACTIVE WHITEBOARD.....	230
Fefilova T.V., Saienko Yu.O. USE OF THE ACCEPTANCE OF THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITICAL INTELLIGENCE IN MATERNAL MATERIALS IN THE INITIAL SCHOOL.....	234
Yakovyshyna T.V., Sarnavska O.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF APPLICATION OF CREATIVE TECHNOLOGY “TIME-MANAGEMENT” IN THE CONDITIONS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	240

СЕКЦІЯ 1
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.1

**СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ У ДИТИНОЦЕНТРИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ
В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

Богомолова М.Ю., к. пед. н.,
докторант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені професора Євгена Петухова
Херсонський державний університет

У статті розглядаються особливості здійснення соціального захисту педагогічно занедбаних дітей у дитиноцентричній концепції сімейного виховання Василя Олександровича Сухомлинського. Висвітлюються основні характерні особливості положення про логіку педагогічної доцільності, упорядковане управління педагогічним закладом, розвиток самостійності та здібностей вихованців.

Ключові слова: соціальний захист дітей, виховання, перевиховання, педагогічно занедбані діти, дитячий колектив, принцип педагогічної доцільності, дитиноцентрична концепція.

В статье рассматриваются особенности осуществления социальной защиты педагогически запущенных детей в детоцентрической концепции семейного воспитания Василия Александровича Сухомлинского. Освещаются основные характерные особенности положения о логике педагогического смысла, упорядочено управление педагогическим заведением, развитие самостоятельности и способностей воспитанников.

Ключевые слова: социальная защита детей, воспитание, перевоспитание, педагогически запущенные дети, детский коллектив, принцип педагогической целесообразности, детоцентрическая концепция.

Bohomolova M.Yu. SOCIAL PROTECTION FOR CHILDREN IN DETINATIONS CONCEPT
V.O. SUKHOMLINSKY

The article considers the peculiarities of social protection of pedagogically neglected children in detinations concept of family upbringing of Vasily Alexandrovich Sukhomlinsky. Highlights the main characteristics of the regulations on the logic of the pedagogical feasibility, management orderly educational institution, self-reliance and abilities of the pupils.

Key words: social protection of children, education, re-education, educationally neglected children, children's collective, principle of pedagogical expediency, detination concept.

Постановка проблеми. Вперше до проблеми соціального захисту дітей та підлітків Василь Олександрович Сухомлинський звернувся ще на початку 1950-х років, коли це питання почали публічно обговорювати в педагогічній пресі. Так, у 1953 р. в «Народном образовании» була опублікована стаття «Педагогічна характеристика учня», де Василь Олександрович порушує питання про так звану «трафаретну характеристику», яку вважали складовою частиною особистості «важких» учнів, про те, скільки таких дітей приходять до школи й бояться своєї «особової справи», скільки подиву й радості в дитячих очах, коли з боку директора відсутній інтерес до «особової справи», де позначено «недостатні розумові здібності» тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти спадщини видатного педагога з досліджуваної нами проблеми вивчали О. Савченко, М. Сметанський, О. Сухомлинська, В. Федяєва та інші [1; 2; 5; 7; 8]. Однак поза увагою дослідників залишалася

концепція виховання дітей у сім'ї, обґрунтована В. Сухомлинським, яку ми визначаємо як дитиноцентричну.

Постановка завдання. Визначення принципів, розкриття складників, характеристика шляхів реалізації соціального захисту дітей у дитиноцентричній концепції сімейного виховання В. Сухомлинського і становлять мету нашої статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одна з найважливіших соціально-педагогічних проблем, яка турбувала В.О. Сухомлинського – чим зумовлена поява педагогічно занедбаних дітей і як їй запобігти. Він вивчив матеріали слідства по 460 кримінальних справах. У кожній сім'ї, яка давала суспільству правопорушника або злочинця, було щось недобре. У багатьох сім'ях існувала духовна убогість людських стосунків, а в школах, у класних колективах, де навчалися ці підлітки, ніхто не цікавився, які їхні інтереси та потреби, в чому вони знаходять радість буття [3].



На думку педагога, все залежить від виховання в дитинстві й від соціального виховання, зокрема. Якщо дитину не вчити вкладати свої духовні сили в іншу людину, вона не навчиться розуміти, відчувати, оцінювати саму себе, віддаючи свої сили творінню добра для іншої людини; у роки отрочтва такий вихованець наче перестає помічати, що живе серед людей.

Василь Олександрович прагнув до того, щоб стосунки дитини з іншими людьми і вдома, і в школі будувалися на обов'язковості та відповідальності. Осмислення і переживання вихованцем свого обов'язку перед матір'ю, батьком, вчителем – саме з цього повинно починатися пізнання дитиною світу людини [2, с. 154].

По-друге, треба навчати створювати і оберігати красу у всіх її багатогранних проявах. Чим більше в людині сил і можливостей для активної діяльності, тим більш важливу роль у формуванні її моральної сутності відіграє створення краси, сердечна турбота про красу, особливо в людських взаєминах, в служінні високим ідеалам [8, с. 106].

По-третє, необхідно досягти того, щоб основою людської гідності були громадянські думки, почуття, тривоги та громадянська відповідальність.

Великий досвід, копітка педагогічна робота й наукові дослідження дали змогу виокремити найголовніші причини появи «важких» дітей. По-перше, це інтелектуальна обмеженість, убогість духовного життя сім'ї, взаємин між батьками: матір'ю та дитиною, батьком і дитиною. По-друге, це обмеженість емоційного життя, що є, на думку Василя Олександровича, однією з найважливіших умов пониженої, ослабленої пам'яті. «Вивчаючи виховання в ранньому дошкільному віці, я бачив, що окремі діти позбавлені радості відкриття істини, радості й гордості від думки, що вони своїми зусиллями щось пізнають, у чомусь переконуються» [1, с. 222]. Досвід психологічного лікування твердо переконав педагога в тому, що найбільшим стимулом розвитку дитячого мозку є радість і здивування відкривача істини. Діти з ослабленою, зниженою пам'яттю, з неповноцінною функціональною діяльністю мозку не знали, що таке гумор, іронія, не розуміли й не відчували комічних положень та обставин. Багаторічні спостереження привели до висновку, що сміх є «одним з каналів пізнання, одним із поглядів, з яких перед людиною відкривається світ у всьому його різноманітті, і якщо людська думка позбавлена цього каналу й цього погляду, вона не може розвиватися повноцінно» [1, с. 254].

До неповноцінної функціональної діяльності мозку спонукає відсутність материнського виховання в перші два-три роки життя дитини. Тому, на думку Василя Олександровича, вкрай необхідна не тільки батьківська педагогіка, але й педагогіка більш інтимна – материнська, якої потрібно вчити майбутніх матерів. Більшість дітей, які потрапляють у категорію «важких», виховувалися в досить благополучних сім'ях, але без належної материнської любові, батьківської уваги. Таких дітей оточували всіма матеріальними благами, оберігали від усіх труднощів, які існують і не існують. Світ дітей зазвичай обмежувався спілкуванням або зі старенькою бабусею, або лише з іграшками. Найчастіше молоді батьки просто були не готові до появи дитини, вони не вміли і не знали, як потрібно виховувати немовля, не усвідомлювали, що з народженням маленької дитини з'являється відповідальність за інше життя, життя, яке вони дали. Прикладом цьому є листи, які надходили до Василя Олександровича з усіх куточків колишнього Радянського Союзу від батьків, учителів, директорів шкіл. Це були не просто листи, а надія на допомогу, пораду, співчуття. На кожен лист Василь Олександрович відповідав, протягом кількох років особисто простежував долю кожної дитини. Різні листи, різні долі, але проблема одна й та ж – психологічна, моральна неготовність молодих батьків до виховання дітей, педагогічна неграмотність. Тому дуже важливо і вкрай потрібно проводити з майбутніми батьками виховні бесіди.

Так, у Павлівській школі було створено школу педагогічної культури, куди запрошували не лише вчителів, а й молодих батьків. Одне з таких засідань було присвячене найтоншій грані виховання – соціальному захисту дитинства. «Не потрібно боятися цього абсолютно ясного відтінку думки: захисту дитинства. Є діти, які потребують захисту, захисту їхнього серця, почуттів, переживань. Інколи потрібно захищати і життя», – писав Василь Олександрович у своїй статті «Умійте читати душу» [7]. Дуже важливо, щоб дитина відчула сердечну теплоту, ласку, ніжне слово і найголовніше – щоб вона відчула, що комусь потрібна [7, с. 46]. Із року в рік до Павлівської школи приходили діти, які відрізнялися від інших своїм мисленням, поведінкою, емоційним переживанням. І таких дітей було багато, вони не встигали за всім класом, їм важко було навчатися, але всі вони були розумними, «їхній розум дивував своєю самобутністю, яскравою індивідуальністю світосприйняття» [1].

Понад тридцять років педагогічної праці переконали Василя Олександровича в



тому, що для важких дітей потрібна «інша програма», яка відіграє надзвичайно важливу роль. Випробувавши багато засобів полегшення розумової праці таких дітей, педагог дійшов висновку, що найефективнішим засобом є розширення кола читання. Так, для роботи з дітьми III–IV і V–VIII класів, для кожної «важкої» дитини були підібрані книжки й статті для читання, які можуть розкрити зміст понять, узагальнень в яскравій, цікавій, захопливій формі. «У цих дітей має виникнути якнайбільше запитань про речі та явища навколишнього світу, з цими запитаннями вони повинні звернутися до мене – це дуже важлива умова їхнього розумового виховання», – вважав педагог [8, с. 104–108]. Важливо те, що читає «важка» дитина, з чим вона зустрічається в навколишньому світі, що здивувало її. Такої вимоги завжди дотримувався Василь Олександрович у виховній роботі з «важкими» дітьми. «Млявість, інертність, кволість нервових клітин кори півкуль головного мозку можна вилікувати подивом, зачудуванням, як млявість м'язів виліковують фізичними вправами. Важко сказати, що діється в голові дитини, коли перед нею відкрилося щось таке, що вразило, здивувало її. Але сотні спостережень привели до висновку: в момент здивування вступає в дію якийсь могутній стимул, який наче пробуджує мозок і змушує його посилено працювати» [8, с. 109].

Василь Олександрович склав спеціальну збірку задач для цих дітей (близько двохсот), узятих головним чином із народної педагогіки. Кожна з них – це захоплива розповідь, переважна більшість з яких не потребує арифметичних дій. Для дітей, які мали певні проблеми в навчанні, Василь Олександрович укомплектував спеціальну бібліотечку, в якій було близько ста книжок і брошур. Згодом було створено другу бібліотечку (близько двохсот книжок), де одні книжки й брошури мали прямий зв'язок зі змістом того, що вивчали на уроках, інші ж не мали безпосереднього зв'язку, а тому їхнє читання В. Сухомлинський розглядав як своєрідну гімнастику розуму. На допомогу вчителям у навчанні «важких» дітей, зокрема дітей з уповільненим мисленням та обмеженою здатністю до оволодіння знаннями, Василь Олександрович радив застосовувати швидке читання. Саме цій проблемі був присвячений психологічний семінар «Психологічні основи швидкого читання» (1969), який традиційно проходив у Павлівській школі.

В основі навчання швидкого читання лежать особливості образного й логічного мислення та взаємозв'язків між ними. «Мислення – це мовчазне мовлення, розвивається

воно на основі виразного мовлення, а виразне мовлення тісно пов'язане з образним мисленням», – зазначав педагог, тому дуже важливо, щоб опорний образ світу дитини виникав у її мозку якнайраніше. Василь Олександрович був переконаний, що існує гостра потреба говорити про застосування швидкого читання, бо, як показують спостереження, таким читанням оволодівають щонайбільше 1% учнів, а решта дітей не вміє читати й перебуває з такою проблемою протягом усього часу навчання в школі: «Невміння читати катастрофічно позначається не тільки на успішності, а й на розумовому розвитку людини», – зазначено в проекті рекомендацій психологічних семінарів Павлівської школи [9, с. 345]. Важливою умовою в процесі оволодіння швидким читанням був перехід від першого етапу, коли, навчаючись читати, дитина повільно сприймає очима (мозком) букви та склади до другого, власне найшвидшого (мовчазного) читання. Як зазначав В. Сухомлинський, дітей, котрі зупиняються на першому етапі (або на перехідній фазі між першим і другим етапом) більше, «це і є «важкі» учні, важкі в інтелектуальному плані: їм важко вчитися, навчання стає для них непосильним, і ніякі мудрування не допоможуть. Якщо ж учень до того ж має щось близьке до розумової аномалії спадкового походження, його становище стає ще важчим, тому одним з найголовніших шляхів вирівнювання, згладжування розумових аномалій якраз і є швидке читання» [9, с. 321].

Важливим засобом психологічної дії на мозок важких дітей, на думку Василя Олександровича, була творча праця – робота рук, у процесі якої здійснювався задум і народжувалися нові думки. Багаторічний досвід переконав педагога в тому, що в «тисячах комбінацій якнайтонших розумних рухів рук – один з наймогутніших психологічних засобів поліпшення мозку. «Розумна рука робить розумним мозок» [1]. Тому для розумового виховання важких дітей необхідна спеціальна лабораторія праці, яка мала стати лабораторією думки. На думку педагога, ті риси, завдяки яким дитина має репутацію «важкої», найчастіше – не хуліганство чи незадовільна поведінка, намагання самої дитини зірвати урок, заважати вчителю, а особливості характеру, які є невідокремленими від самої особистості дитини. Таких дітей, на думку Василя Олександровича, повністю не переробиш, але в багатьох випадках, ставши «важким» у 1–2 класі, учень так і йде «важким» до 10 класу, закінчує школу, йде в життя і потім – часто всім педагогам на здивування – стає чудовою людиною, чесною, порядною



<...>», – зазначає педагог у статті «О «трудных» и «невозможных» [6, с. 77].

Тому до «важких» дітей потрібно знайти свій підхід, вчитель повинен докласти максимум зусиль до них, ніж до інших дітей протягом кількох років. «Немає ніякої трафаретної характеристики, яка визначає риси особистості важкого школяра; скільки важких дітей, стільки й внутрішніх причин важкості», і якщо педагог є справжнім вихователем, а не бездушним формалістом, який намагається в один момент переробити всіх «важких» дітей в «легких», то він завжди знайде в найважчому характері дитини ключ, який і дозволить вплинути на найчутливіші сторони розуму, серця і волі й таким чином «продовжить із року в рік не легку, навіть дуже важку, але благородну справу виховання» [7, с. 48].

Найстрашніше те, що дитина сама починає звикати до того, що вона «важка», а тому негативні вчинки здійснює просто так, тим самим підтверджуючи вже сформовану думку. Таким був хлопчик Анатолій, який з перших днів перебування в Павлівській школі потрапив до категорії «найважчих» вихованців. Спостерігаючи за хлопчиком, доля якого дуже хвилювала Василя Олександровича, аналізуючи його вчинки, педагог дійшов висновку, що «цей запущений, безпритульний хлопчик ніколи не чув про себе жодного доброго слова. Вдома з перших днів життя вважали його «покаранням», «нешастям», «горем» [3].

У книзі «Важкі долі» (1967), присвяченій проблемам важких дітей, які навчалися й виховувалися у Павлівській школі та які залишилися в серці Василя Олександровича, зазначено: «Важка дитина – це дитя вад батьків, зла сімейного життя, це квітка, яка розквітає в атмосфері безсердечності, неправди. Найчастіше «важка» дитина – це дитя моральної непідготовленості батьків до народження й виховання дітей. Це велике й дуже важливе громадське питання, над яким нам потрібно серйозно замислитися» [6, с. 73].

Певним підсумком багаторічних спостережень і вивчення проблем виховання та навчання «важких» дітей стала стаття Василя Олександровича «Чим лікувати мозок: думкою, працею, творчістю чи ліками? (деякі підсумки 35-річного дослідження)», яка стала відповіддю на публікацію в «Літературній газеті» статті відомого американського психолога Девіда Креча «Опасность станет реальностью» (30 квітня 1969 р.), де висловлено погляди на перспективи «управління інтелектом» в найближчі 5–10 років та на інтерв'ю академіка П. Анохіна «В наших силах предотвратить угрозу». Василь Олександрович вва-

жав, що такі діти не є людьми приреченими, і був переконаний, що вчити й виховувати їх треба саме в нормальній школі. «Я б назвав цих дітей найкрихітшими й найніжнішими квітами в безмежно різноманітному квітнику людства. Не їхня провина, що приходять вони в школу кволими і слабенькими. Гуманну місію вихователя я вбачав і вбачаю в тому, щоб рятувати цих дітей, вводити їх у світ суспільства, духовного життя, краси абсолютно повноцінними й щасливими. Я твердо переконаний, що співчуття, просте співчуття до людини стало головним стимулом, який спонукав мене до пошуків способів порятунку цих дітей і до наукового дослідження», – зазначав педагог у своїй статті [1].

Та обставина, що всі роки Василь Олександрович працював в одній школі, стала сприятливою умовою для психолого-педагогічних досліджень. Це дало можливість досліджувати розумові здібності й інтелектуальну працю дітей, батьки яких тридцять – тридцять п'ять років тому були його учнями. Звертаючись до молодих учителів, які тільки-но вступають на педагогічну ниву, Василь Олександрович застерігав: «Не забувай найголовнішого: ми маємо справу з найніжнішим, найтоншим, найчутливішим, що є в природі, – з мозком дитини. Ми маємо справу з мислячою матерією, про складну організацію якої наука зараз має багато даних, але таємниці процесів мислення ще далеко не вивчені. Людина саме тому й стає людиною, що протягом дуже тривалого часу вона переживає період дитинства мислення, дитинства мозку», – стверджував великий педагог [5].

Висновки з проведеного дослідження.

Стаття не претендує на вичерпний аналіз складної й багатогранної проблеми становлення соціального захисту дітей у дитинцентричній концепції Василя Олександровича Сухомлинського. Подальшого дослідження потребують питання вивчення соціального виховання та соціального захисту дітей крізь призму педагогічних творів педагога, що може слугувати предметом подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: підручник / А.М. Бойко, В.Д. Бардінова та ін.; під заг. ред. А.М. Бойко. К.: ВД «Професіонал», 2004. 576 с.
2. Обережно – дитина! В. Сухомлинський про важких дітей / упоряд. Т.В. Філімонова. Луганськ, 2008. С. 151–166.
3. О «трудных» и «невозможных». ЦДАВО України. Ф. 5097. Оп. 1. Спр. 704. Арк. 4.



4. Проніков О.К. Історія педагогіки: курс лекцій. К. : Видавничий дім «Слово», 2015. 440 с.
5. Разговор о трудных детях. ЦДАВО України. Ф. 5097. Оп. 1. Спр. 743.
6. Сухомлинский В.А. Трудные судьбы. М., 1967. С. 73–78.
7. Сухомлинский В.А. Педагогическая характеристика ученика. Народное образование. 1953. № 4. С. 44–49.
8. Філімонова Т.В. Василь Сухомлинський про важких дітей. Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер.: «Педагогічні науки». Кіровоград. 2008. Вип. 78. Ч. 2. С. 104–109.
9. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової, В.У. Кузьменко; за заг. ред. З.Н. Борисової. К. : Вища шк., 2004. 511 с.: іл.

УДК 37(091)(071)

ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЗГРОМАДЖЕННЯ СЕСТЕР СЛУЖЕБНИЦЬ НЕПОРОЧНОЇ ДІВИ МАРІЇ В КАНАДІ У 1903–1967 РР.

Залуцька Г.І., викладач
кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

У статті висвітлюється педагогічна діяльність Згромадження Сестер Служебниць Непорочної Діви Марії в українській діаспорі Канади у 1903–1967 рр. Розглянуто роль чернецтва, а саме Сестер Служебниць Непорочної Діви Марії у зародженні та розвитку українського шкільництва в Канаді на прикладі різнотипних навчальних установ, де працювали черниці. Представлені статистичні дані, які характеризують розвиток навчального процесу: подано типи навчальних установ і кількість учнів, які в них навчалися. Стаття містить нову та важливу інформацію про початки і становлення освіти українців в Канаді та роль церкви в цьому процесі.

Ключові слова: *шкільництво, освіта, Українська греко-католицька церква (УГКЦ), Канада, Сестри Служебниць Непорочної Діви Марії (ССНДМ), українська діаспора.*

В статье освещается педагогическая деятельность Конгрегации Сестёр Служительниц Пренепорочной Девы Марии в украинской диаспоре Канады в 1903–1967 гг. Рассмотрена роль монашества, а именно Сестёр Служительниц Пренепорочной Девы Марии, в зарождении и развитии украинского школьного образования в Канаде на примере разнообразных учебных заведений, где работали монахини. Представлены статистические данные, которые характеризуют развитие учебного процесса: описаны типы учебных заведений и количество учеников, которые в них обучались. Статья содержит новую и важную информацию о зарождении образования украинцев в Канаде и роли церкви в этом процессе.

Ключевые слова: *школьное обучение, образование, Украинская греко-католическая церковь (УГКЦ), Канада, Сёстры Служительницы Пренепорочной Девы Марии (ССПДМ), украинская диаспора.*

Zalutska H.I. THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE SISTERS SERVANTS OF MARY IMMACULATE CONGREGATION IN CANADA IN 1903-1967

The article covers the pedagogical activity of the congregation of the Sisters Servants of Mary Immaculate in the Ukrainian diaspora of Canada in 1903–1967. The role of monasticism, namely, Sisters Servants of Mary Immaculate, in the birth and development of Ukrainian schooling in Canada, is illustrated by the example of different types of educational institutions where nuns worked. The statistical data describing the development of the educational process are provided: types of educational institutions and the number of pupils studying in them are given. The article contains new and important information about the beginnings and formation of Ukrainian education in Canada and the role of the church in this process.

Key words: *schooling, education, Ukrainian Greek Catholic Church (UGCC), Canada, the Sisters Servants of Mary Immaculate (S.S.M.I.), Ukrainian diaspora.*

Постановка проблеми. У 1892 р. на заході сучасної України постала нова чернеча спільнота – Згромадження Сестер Служебниць Непорочної Діви Марії (далі – ССНДМ). Думка заснувати таке згромадження виникла під впливом успішної діяльності Згромадження Сестер Служебниць Пренепорочної Діви Марії Непорочно Зачатої латинського обряду, що тоді вже мало ба-

гато своїх осередків на Галичині, працюючи серед польського й українського населення. Вагому роль у заснуванні і становленні гілки східного обряду згромадження відіграли священики Єремія Ломницький (1860–1916) Чину св. Василя Великого (далі – ЧСВВ) та Кирило Селецький (1835–1918) [3, с. 8–9]. Якщо о. Єремія Ломницький вважається основоположником нового



чернечого згромадження, то о. Селецький був фундатором (ктитором) першого дому згромадження в Жужелі (зараз Жужеляни) біля Сокаля.

Першою монахинєю згромадження стала Михайлина Гордашевська (1869–1919), яка народилася у Львові у 1869 р. У 1892 р. в церкві св. Онуфрія Василіанського монастиря у Львові вона першою склала обітницю й отримала нове чернече ім'я Йосафата [7, с. 9]. У 1902 р. Йосафата Гордашевська стала головною настоятелькою згромадження, що динамічно розвивалося. За період першого десятиліття свого існування воно налічувало 20 осередків і понад 100 монахинь на Галичині.

Доленосним для історії згромадження стало спільне рішення митрополита Андрея Шептицького та Йосафати Гордашевської відправити у 1902 р. черниць ССНДМ до Канади для праці з українськими емігрантами, кількість яких у цій країні постійно зростала. Українці Канади не лише відчували брак духовної опіки, бо на кілька десятків тисяч вірних УГКЦ було лише кілька священників, але й потребували освіти рідною мовою, що було одним із обов'язків сестер, згідно з їхнім уставом [8, с. 333, 335].

Плідні результати місії в Канаді дозволили згодом розширити працю сестер на країні, де були поселення українців – греко-католиків: Югославію (1906), Бразилію (1911) та США (1938).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою становлення української освіти в Канаді і роллю Церкви, церковних діячів і чернечих згромаджень у цьому процесі займалися: М. Марунчак, О. Ковальчук, І. Машкова, І. Патарак, І. Франків, О. Сухобокова, І. Руснак, І. Шкварок, П. Божик та ін.

Вагомий внесок у дослідження та вивчення просвітницької діяльності монаших згромаджень у Канаді, зокрема ССНДМ, внесли вчені: А. Великий, О. Балла, Н. Саварин, М. Соловій, О. Недавнія, О. Мартинівич, Й. Кізлик, І. Ломницький та ін. Чимало спогадів та праць залишили сестри ССНДМ, а саме: Є. Кассіян, А. Ленкевич, А. Левчишин, А. Мельник, К. Попович та ін.

Ці дослідження, що акцентують увагу на історії згромадження, дозволяють скласти певне уявлення про працю ССНДМ у галузі освіти українців у Канаді, однак не вичерпують усієї проблематики ролі згромадження у зародженні та розвитку українського шкільництва Канади.

Постановка завдання. Метою дослідження є висвітлення історії освітньої діяльності Згромадження Сестер Службниць Непорочної Діви Марії в Канаді, аналіз

їхньої педагогічної праці й освітніх інституцій, заснованих із їхньої ініціативи або за їх активної участі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші сестри приїхали до Канади разом із ченцями-василіанами у листопаді 1902 р. Це були: сестра Амброзія-Маркелла Ленкевич (1876–1953) – перша настоятелька в Канаді, сестра Ісидора-Павлина Шиповська (пом. 1937 р.), сестра Емілія-Омельяна Клаповчук (1882–1937) і сестра Таїда-Олена Врублевська (пом. 1903 р.) [4, с. 111].

У 1903 р. з ініціативи о. Платоніда Філяса (ЧСВВ) (1864–1930) був збудований перший монастир для сестер у Мондері (штат Альберта). Згодом їхні монастирі й осередки поширилися по всій території Канади, де жили українці: 1905 – Едмонтон (Альберта), 1911 – Вінніпег (Манітоба), 1915 – Йорктон (Саскачеван), 1920 – Айтуна (Саскачеван), 1925 – Монреаль (Квебек), 1928 – Саскатун (Саскачеван); Дофін (Манітоба), 1935 – Сифтон (Манітоба), 1931 – Реджайна (Саскатун), 1936 – Портедж-ла-Прері (Манітоба), 1935 – Комарно (Манітоба), 1937 – Торонто (Онтаріо), 1939 – Віндзор (Онтаріо) [5, с. 74–76]. Кількість монастирів у Канаді, як і чисельність сестер, постійно зростала. Так, станом на 1938 р. у Канаді налічувалося 15 монастирів ССНДМ, у яких жили і працювали 119 сестер [2, с. 327]. Станом на 1952 р. було вже 20 осередків [2, с. 514], а в 1965 р. Канадська провінція налічувала 21 монастир та 265 сестер [2, с. 227].

Устав згромадження зобов'язував сестер працювати на ниві освіти і духовності [6, с. 47–48]. Тому праця сестер в українських поселеннях Канади була зосереджена у трикутнику: «школа – лікарня – катехизація». Проте, якщо у Галичині основне заняття сестер полягало у навчанні дітей у дошкільних дитячих закладах молитвам, катехизму, біблійній історії, виконанню різних робіт відповідно до їх віку, то в діаспорі Канади на перше місце вийшла шкільна праця серед молоді та катехизація серед загалу української спільноти [2, с. 357].

Серед освітніх закладів, у яких працювали сестри ССНДМ, можна виділити: школи (цілоденні, вечірні, недільні та вакаційні), інститути та дитячі садочки. Крім того, монахині опікувалися інтернатами та сиротинцями, де також навчали дітей загальноосвітнім предметам.

Близько сорока років після прибуття до Канади ССНДМ працювали в школах на території п'яти штатів: Альберта, Квебек, Манітоба, Онтаріо та Саскачеван.



Таблиця 1
Цілоденні школи УГКЦ у Канаді, станом на 1941 р., у яких працювали ССНДМ

Місто, провінція	Кількість учнів	Кількість сестер-вчителів
Монреаль, Квебек	140	4
Віндзор, Онтаріо	72	2
Вінніпег, Манітоба	145	5
Едмонтон, Альберта	125	3
Йорктон, Саскчеван	72	4
Реджайна, Саскчеван	38	1
Айтуна, Саскчеван	54	2

Джерело: Пропам'ятна книга з нагоди Золотої Ювілею Поселення Українського Народу в Канаді, 1891–1941 рр. С. 33.

Про значні досягнення сестер ССНДМ в Канаді на ниві освіти свідчать дані з 1952 р. Тоді 370 сестер мешкали у 20 осередках і 39 місіях у Канаді. Монахині працювали у 24 щоденних школах (85 623 учнів) та 30 вечірніх (Рідні школи) (65 304 учнів). Крім того, викладали у 3 вищих школах (академіях) й опікувалися 3 сиротинцями, 4 інтернатами та 5 садочками. Також сестри проводили заняття у недільних школах, де мали 115 840 учнів, і вакаційних катехитичних школах – 287 068 учнів [1, с. 491]. Лише впродовж 1967 р. сестри-вчителі в цілоденних школах провели заняття для 2 340 дітей і курси української мови для 1 959 дітей. У музичних школах навчали 328 дітей. Катехитичні школи, якими опікувалися сестри, відвідало 4 057 учнів, а також близько 1 000 молодих людей були присутні на уроках сестер у різних молодіжних організаціях [7, с. 288].

Як впливає з наведеної статистики, найбільше учнів сестри ССНДМ мали у вакаційних школах, де допомагали єпархіальним священикам і ченцям ЧСВВ та Чину Найсвятішого Ізбавителя (далі – ЧНІ). Особливістю цих навальних закладів було те, що, окрім предметів, передбачених шкільною програмою, тут були додаткові уроки релігії й катехизму. Відомо, наприклад, що влітку 1935 р. сестри організували вакаційні школи у 101 колонії, де навчалися 5 078 дітей [7, с. 183].

У 1937 р. під час канікул сестри ССНДМ провели заняття у 85 українських колоніях, і їх відвідали 3 916 дітей. У 1941 р. лише в одному айтунському окрузі навчанням у вакаційних школах було охоплено 488 дітей [5, с. 34].

Значення освітньої праці сестер ССНДМ серед української діаспори Канади у згаданий період було важливе, зокрема, через

проблеми з підбором педагогічних кадрів у школах. Школи, в яких навчалися українці, часто отримували від державного департаменту освіти вчителів пенсійного віку або студентів, які переважно після одного року праці звільнялися. Внаслідок цього багато українських шкіл протягом навчального року змінювали двох або й більше вчителів. Інколи українські школярі взагалі не мали вчителя впродовж певного періоду. Проте навіть наявність вчителя не завжди гарантувала якісну освіту, бо школярі українського походження часто зіштовхувалися з проблемою мови, адже англійську знала лише невелика кількість дітей, а англійські вчителі, призначені державними органами, не мали необхідних знань української мови, культури тощо [7, с. 55].

Праця сестер була дуже цінною з огляду на низький рівень грамотності серед українських емігрантів в Канаді, зокрема, в перших десятиліттях ХХ ст. Проте, ССНДМ не обмежилися працею лише серед українців – вірних УГКЦ. Відомі, наприклад, випадки, коли сестри займалися навчанням дітей із сімей протестантів [7, с. 255].

Ще більш важливою була діяльність сестер на ниві протидії релігійній, а також мовній асиміляції українців. У спільнотах українських емігрантів сестри-службениці, разом із представниками інших чернечих спільнот, виховували мовну, культурну й історичну пам'ять. Вагомість заслуг ССНДМ була неформально визнана ще у 1910 р., коли митрополит Андрей Шептицький (1865–1944) з Галичини та прем'єр-міністр Канади Вільфред Лор'є (1841–1919) відвідали з офіційним візитом Мондер, де був заснований перший їхній осередок [4, с. 113].

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи, варто зазначити, що сестри ССНДМ, які прибули до Канади у 1902 р., відіграли важливу роль у становленні освіти українців у цій країні. Впродовж перших десятиліть після прибуття до Канади вони охопили своєю діяльністю майже всі території, де мешкали у значній кількості українці. Сестри працювали у різних типах шкіл (цілоденні, вечірні, недільні та вакаційні), інститутах та дитячих садочках. Найбільшу кількість їхніх занять відвідали учні вакаційних шкіл. Педагогічна діяльність сестер була цінною з огляду на низький рівень грамотності серед українських емігрантів в Канаді та проблеми з педагогічними кадрами, які б володіли українською мовою у державних школах.

Праця ССНДМ мала величезне значення не лише для УГКЦ в Канаді, але й загалом для українства, оскільки протидіяла не тіль-



Таблиця 2

Діяльність сестер ССНДМ у 1903–1965 рр.

Місто	Рік	Діяльність	Кількість дітей
Айтуна	1920	– сиротинець – вечірня рідна школа (рш)	40 сиріт
Анкастер	1946– 1952	– дівоча академія – державна восьмикласна школа – музична школа	92 інтерністки 170 екстерністок 400 учнів
Вегревіль	1943	– парафіяльна цілоденна восьмикласна школа – рш – щорічна вакаційна школа	50 учнів 250 учнів
Віндзор	1939	– музична школа – парафіяльна рш	54 учнів 110 учнів
Вінніпег	1905 1958	– дівоча академія – цілоденна дванадцятикласна школа і дошкільний заклад – вечірня рш – недільні школи – вакаційні школи в колоніях – вечірня школа при парафії св. Євхаристії – недільні школи	250 учнів 170 учнів 530 учнів 760 учнів
Дофін	1928	– вечірні курси рш	100 учнів
Гамільтон	1965	– українська сепаратна школа	
Едмонтот	1905	– цілоденна восьмикласна школа – парафіяльні рш	180 учнів понад 220 учнів
Йорктон	1915	– дівоча академія для інтерністок та екстерністок – сепаратна восьмикласна школа – вечірня школа – інтернат – вакаційні школи в колоніях – навчання музики та співу	280 учнів 390 учнів 50 учнів 100 дівчат 650 учнів 70 учнів
Калгарі	1952	– цілоденна державна восьмикласна школа – рш – вакаційна школа	70 учнів 90 учнів 300 учнів
Кіченер	1952	– цілоденна державна восьмикласна школа – вечірня школа	450 учнів 70 учнів
Мондер	1903	– сиротинець – вечірня школа	40 учнів 70 учнів
Монреаль	1925	– цілоденна державна та вечірня парафіяльна школа	110 учнів
Ошава	1964	– державна восьмикласна школа – рш	
Принс-Альберт	1956	– державна восьмикласна школа – вечірня рш – вакаційна школа	250 учнів 50 учнів
Реджайна	1931	– цілоденна державна восьмикласна школа – вечірня рш – недільна школа – вакаційна школа	120 учнів 35 учнів 270 учнів
Саскатун	1928	– цілоденна державна восьмикласна школа – дві вечірні рш – вакаційна школа	230 учнів 200 учнів
Торонто	1937	– цілоденна восьмикласна школа – 4 вечірні школи – недільна школа	230 учнів 250 учнів 400 учнів
Форт-Вільям	1943	– 2 вечірні парафіяльні школи – недільна школа	240 учнів



ки релігійній, а й мовній асиміляції українців, позитивно впливала на збереження культури й історичної пам'яті українських емігрантів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альманах Торонтської Спархії. Торонто, 1964. 752 с.
2. Великий А.О. Нарис історії Згромадження СС. Службниць П.Н.Д.М. Рим, 1968. 767 с.
3. Головин С. Христові обручниці. Тернопіль, 2006. 156 с.

4. Лемішка К. Музей отців василіан (Мондер, Альберта, Канада). Західньоканадський збірник. Едмонтон – Острог, 2014. Т. XLVII. Ч. 7. С. 110.

5. Пропам'ятна книга з нагоди Золотого Ювілею Поселення Українського Народу в Канаді, 1891–1941. Йорктон (Саскачеван), 1941. 338 с.

6. Устави згромадження сестер службниць Пресвятої Непорочної Діви Марії Греко-Руського обряду. Львів, 1933. 104 с.

7. Popowich C. To serve is to love. The Canadian story of the Sisters Servants of Marry Immaculate. Toronto, 1971. 355 p.

8. Pawliczko A. Ukraine and Ukrainians throughout the world. Toronto–Buffalo – London, 1994. 508 p.

УДК 796.03

РАЗВИТИЕ МАССОВОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В 1993–2003 ГГ.

Кулиев Д.К., профессор

Азербайджанская государственная академия физической культуры и спорта

Асланлы Г.М., научный работник

Институт истории Азербайджанской национальной академии наук

У цій статті описується друге повернення до влади національного лідера Гейдара Алієва 15 червня 1993 року у відповідь на заклик народу. Увага і турбота держави спрямована на вирішення всіх проблем спортсменів, незважаючи на тяжкість воєнної ситуації, в якій ми живемо тривалий час, на труднощі, пов'язані з нашими співвітчизниками, які залишили свої рідні домівки, на економічну напругу. Розвитку цієї сфери суспільного життя сприяло також створення Міністерства молоді і спорту в нашій країні в 1994 році за указом Президента Азербайджанської Республіки Гейдара Алієва, формування Спортивного Фонду в Азербайджані в 1995 році за указом Президента, одноголосне обрання пана Ільхама Алієва, першого віце-президента Державної Нафтової компанії Азербайджанської Республіки, президентом Національного Олімпійського комітету Азербайджанської Республіки в 1997 році та інші факти.

Ключові слова: *Азербайджанська Республіка, фізкультура і спорт, законодавча база розвитку фізкультури і спорту, досягнення і перспективи розвитку.*

В данной статье описывается второе возвращение к власти национального лидера Гейдара Алиева 15 июня 1993 года в ответ на призыв народа. Внимание и забота государства направлены на решение всех проблем спортсменов, невзирая на тяжесть военной ситуации, в которой мы живем долгие годы, на трудности, связанные с нашими соотечественниками, покинувшими свои родные дома, на экономическое напряжение. Развитию данной сферы общественной жизни способствовало также создание Министерства молодежи и спорта в нашей стране в 1994 году по указу Президента Азербайджанской Республики Гейдара Алиева, формирование Спортивного Фонда в Азербайджане в 1995 году по указу Президента, единогласное избрание господина Ильхама Алиева, первого вице-президента Государственной Нефтяной Компании Азербайджанской Республики, президентом Национального Олимпийского комитета Азербайджанской Республики в 1997 году и другие факты.

Ключевые слова: *Азербайджанская Республика, физкультура и спорт, законодательная база развития физкультуры и спорта, достижения и перспективы развития.*

Guliyev D.G., Aslanly G.M. THE DEVELOPMENT OF MASS PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN AZERBAIJAN DURING 1993–2003 YEARS

The article deals with the return of the national leader Heydar Aliyev to power for the second time on 15 June 1993 in response of the appeal of the people. The attention and care of the government in solution of all the problems of the athletes despite the gravity of the military situation, in which we live over the long years, the difficulties associated with our compatriots, who have left their homes, the economic stringency. The Ministry of Youth and Sport in the republic in 1994 in accordance with the decree of the President of Azerbaijan Republic Heydar Aliyev was formed. The establishment of Sport Fund in Azerbaijan in 1995 under the decree of the President, the unanimous chose of Ilham Aliyev, the first vice-president of State Oil Company of Azerbaijan Republic, as the president of National Olympic Committee of Azerbaijan Republic in 1997 and other issues are described in the given article.

Key words: *Azerbaijan Republic, physical culture and sport, legislative base for the development of physical culture and sports, achievements and development prospects.*



Актуальность проблемы. Колониальный и тоталитарный режимы нанесли сильный удар по традициям физического воспитания нашего народа, сформированного в течение столетий. С целью обеспечения гегемонии империи наряду с другими областями и в сфере физкультуры была введена политика национального пристрастия.

15 июня 1993 г., по зову народа, пришел к власти во второй раз общенациональный лидер Гейдар Алиев. Под его чутким руководством и заботой произошли важные перемены во всех областях, в том числе и в сфере физической культуры.

Степень исследованности проблемы. Вопросы развития массовой физической культуры и спорта активно исследуются в Азербайджане. Это связано с вниманием правительства к воспитанию подрастающего поколения, обеспечения его здорового образа жизни. Среди исследователей роли физкультуры как учебной дисциплины в средней школе следует назвать Б. Кулиева, Д. Кулиева, С. Садыхова и др. Вместе с тем, возможности влияния физической культуры и спорта в деле социализации подрастающего поколения исследованы не до конца. Приоритетные задачи, стоящие перед государством, обязывают спортивную научную общественность активнее исследовать вопросы спортивного менеджмента, спортивной истории и тех шагов, которые делаются для повышения физической активности населения и его здоровья.

Данная статья посвящена некоторым особенностям развития физкультуры и спорта в Азербайджане.

Результаты исследования. С первых шагов на международной спортивной арене Азербайджанская Республика старается занять свое достойное место. Несмотря на тяжелую ситуацию, вызванную продолжительной войной, трудности, связанные с беженцами, экономическую напряженность, наши спортсмены постоянно ощущают заботу государства в решении всех проблем.

К сожалению, в первые годы восстановления государственной независимости вся экономика была разрушена и это негативно отразилось как на всех отраслях, так и на сфере физической культуры. Спорта не существовало, материально-техническая база была полностью разрушена. В 1993 г., когда Гейдар Алиев принял руководство республикой, положение спорта в стране было ужасным. В то время в Азербайджане существовало много проблем. В первую очередь, нужно было покончить с хаосом, разногласиями, имевшими место в республике, обеспечить социально-политиче-

скую стабильность в республике. В связи с этим требовалось провести серьезные административные изменения. Поэтому все усердия Президента Гейдара Алиева были направлены именно на эту область [1].

На основании указа Президента Азербайджанской Республики Гейдара Алиева основание Министерства молодежи и спорта республики в 1994 г. стало важным событием. 1994 год можно считать годом переворота в спортивной жизни республики. Должны отметить, что именно с того года Азербайджанское государство официально объявило о своей заботе о спорте и доказало значимость физкультуры в политике государства. С целью устранения проблем молодежи независимой республики за инициативой президента страны 2 февраля 1996 г. в республиканском Дворце был проведен I форум независимой Азербайджанской молодежи. Касаясь проблем молодежи, Гейдар Алиев поделился своими идеями и соображениями о нынешнем состоянии физической культуры и спорта и объявил о дальнейшей заботе об этой сфере [8].

В 1995 г. по Указу президента в Азербайджане был создан спортивный Фонд. Для развития спорта из Президентского Фонда было выделено пособие в размере 2 миллиарда манатов.

По распоряжению президента для ремонта Республиканского стадиона им. Тофика Бахрамова из государственного бюджета было выделено 600 миллионов манатов. Стадион был отремонтирован по международному стандарту. Международный центр туризма «Гянджлик» в Загюльбе был предоставлен в распоряжение министерства. Со временем, созданная по инициативе общенационального лидера Гейдара Алиева и отвечавшая мировым стандартам Мингечаурская база по гребле была отремонтирована по высшему разряду и отдана в распоряжение спортсменов.

В 1997 г. I вице-президент Аз.ГНК Ильхам Алиев единогласно был избран президентом НОК (Национального Олимпийского Комитета) Азербайджанской Республики.

Начиная с 2000 г. в Азербайджане начались большие работы по укреплению материально-технической базы спорта.

Стадионы для хоккея на траве, площадки для пляжного волейбола, специальные залы для баскетбола, тхэквондо, волейбола, фехтования и др. были построены в г. Баку. В результате заботы государства о физкультуре самые огромные объекты г. Баку, такие как Бакинский Дворец Спорта, Спортивно-концертный комплекс, стадион Государственной академии фи-



зической культуры и спорта были отремонтированы.

В 1997–2000 гг. азербайджанские спортсмены достигли высоких результатов на международных соревнованиях. Если в

1997 г. наши спортсмены вернулись на родину с 136 медалями (из них золото – 54, серебро – 45, бронза – 37), в 1998 г. количество медалей стало 168 (из них золото – 60, серебро – 45, бронза – 63); в 1999

Таблица № 1

Количество занимающихся разными видами спорта в 1993–2003 гг.

Виды спорта	Кол-во сооружений	Занимающиеся	Девушки	Старше 25 лет
1. Акробатика	39	522	208	-
2. Баскетбол	987	12496	4420	157
3. Бокс	414	6175	-	16
4. Вольная борьба	989	11344	-	286
5. Дзюдо	209	2907	207	54
6. Греко-римская борьба	500	357	-	54
7. Самбо	176	2932	113	76
8. Водное поло	16	161	34	-
9. Волейбол	2583	38639	11350	1484
10. Спортивная гимнастика	65	934	418	-
11. Худож. гимнастика	49	395	395	-
12. Велоспорт	18	206	14	-
13. Академическая гребля	27	371	-	-
14. Гребля на байдарке и каноэ	46	906	35	-
15. Стрельба	25	594	62	71
16. Легкая атлетика	1506	24797	7583	184
17. Парусный вид спорта	20	498	118	197
18. Плавание	93	1351	281	-
19. Прыжки в воду	18	709	116	-
20. Гандбол	493	7782	3312	668
21. Тир	125	1699	503	84
22. Современное пятиборье	6	81	20	26
23. Стрельба из лука	6	79	26	-
24. Теннис	33	436	196	22
25. Настольный теннис	516	10731	2631	330
26. Тяжелая атлетика	152	1383	15	119
27. Фехтование	37	618	255	36
28. Фигурное катание	18	399	102	-
29. Футбол	2639	50190	34	4767
30. Хоккей с шайбой	10	10	182	81
31. Шахматы	2946	40003	10569	1581
32. Шашки	1536	15256	4067	1644
33. Нарды	4051	58618	218	3365
34. Карате-до	74	1473	107	-
35. Бадминтон	1	15	15	-
36. Хоккей на траве	17	123	-	6
Всего:	24583	361046	47791	18661



году их стало 166 (из них золото – 70, серебро – 45, бронза – 51); а в 2000 г. их было 160 (из них золото – 53, серебро – 38, бронза – 69). Если в 1997 г. количество медалей по олимпийским видам спорта было 32 (из них золото – 3, серебро – 12, бронза – 17), в 1998 г. это число достигло 47 (из них золото – 16, серебро – 14, бронза – 17), а в 1999 г. – 49 (из них золото – 15, серебро – 14, бронза – 20) [4].

23 декабря 1997 г. впервые в Азербайджанской Республике в движение физической культуры и спорта Милли Меджлисом был издан приказ о физкультуре и спорту. Указом президента страны от 18 апреля 2001 г. Министерство молодежи и спорта Азербайджанской Республики было переименовано в Министерство молодежи, спорта и туризма.

Государственная программа по развитию физической культуры и спорта в 2004–2008 гг. была утверждена указом № 181 от 30 августа 2004 г. Кабинетом Министров Азербайджанской Республики.

1997 г. стал переломным годом в истории НОК. Наивысшая оценка работе НОК была дана президентом Международного Олимпийского Комитета (МОК) господином Жаком Рогге: «НОК Азербайджана должен стать примером для других Олимпийских Комитетов». Огромная заслуга Ильхама Алиева в достижении успехов в спорте Азербайджана. После завоевания независимости азербайджанские спортсмены, выступая на чемпионатах Европы, мира и в кубковых соревнованиях записали в свой актив 1472 медалей: (среди них зо-

Таблица № 2

Динамика развития спорта по годам (1992–2004)

№	Показатели	По годам			
		1992	1996	2000	2004
11.	Общее количество занимающихся физкультурой и спортом, в т.ч. девушки	218645 4326	298753 61825	355189 82918	400000 100000
22.	Количество развивающихся видов спорта	24	30	67	70
3.	Кол-во организаций, занимающихся развитием фк и спорта, в т.ч.: а) общества и клубы; б) коллективы физкультуры; в) федерации спорта	743 30 709 14	553 33 488 32	628 122 455 51	668 140 475 53
43.	Количество детско-юношеских спортивных школ	197	189	175	180
54.	Кол-во специализированных ДЮСШ	10	12	16	18
65.	Кол-во занимающихся в ДЮСШ и ...ДЮСШ, в т.ч. девушки	29645 4324	49352 6814	94032 1502	101000 17000
76.	Количество тренеров, преподавателей	2187	2488	4020	41000
87.	Кол-во кадров по физкультуре и спорту	11645	12079	12335	12500

Таблица № 3

Спортивные сооружения и спортивно-оздоровительные центры по всей республике в 2001–2003 гг.

	Кол-во сооруж., общее	Способности, ск. человек
1. Кол-во спорт. сооружений, из них:	25283	535200
1.1. 1500 и более местные трибуны	216	22500
1.2. Простые спортсооружения	11217	391195
1.3. Комплексные спортсооружения	558	33330
1.4. Закрытые спортзалы 9x18, 12x24	1672	70375
1.5. Тирры по стрельбе	4338	12560
1.6. Плавательные бассейны	119	912
Закрытые:	28	408
2. Кроме этого		
Спортивно-оздоровительные центры предприятий и организаций	462	3920



лото – 533, серебро – 397, бронза – 542); в 1997–2003 гг. количество медалей достигло 1166 (из них золото – 408, серебро – 317, бронза – 441); лишь по олимпийским видам спорта в 1992–2003 гг. количество медалей было 411 (из них золото – 116, серебро – 126, бронза – 169), в 1994–2004 гг. наши спортсмены на чемпионате мира завоевали 135 медалей (из них золото – 50, серебро – 35, бронза – 50), на чемпионате Европы 146 медалей (из них золото – 54, серебро – 61, бронза – 31), а в Кубке мира 37 (из них золото – 11, серебро – 12, бронза – 14) [4].

В 2000–2003 гг. в Азербайджане были сданы в эксплуатацию 13 Олимпийских спортивных комплексов (ОСК): Бакинский ОСК (21.10.2000); новое административное здание НОК в Баку (27.03.2001); ОСК в Маштагах (29.12.2001); Нахичеванский ОСК (15.06.2002); ОСК в Гяндже (19.02.2002); ОСК в Шеки (09.11.2002); ОСК в Барде (07.10.2003); ОСК в Ленкорани (09.10.2003); ОСК в Губе [5].

Количество спортивных сооружений в 2001–2003 гг. достигло 25283. В том числе – стадионы с 1500 и более местными трибунами – 216; простые спортивные сооружения – 11217; комплексные спортивные сооружения, закрытые спортивные залы (9x18; 12x24) – 1672; тиры для стрельбы – 4338; плавательные бассейны – всего 119. В том числе закрытые (28), спортивно-оздоровительные центры предприятий, организаций, офисов – 462 [6].

В 2003 г. в республике действовали 7 спортивных организаций, 72 спортивных клуба, 70 спортивных федераций [1].

Выводы. Согласно приведенным фактам развитие физической культуры и спор-

та находится под неустанным вниманием правительства страны. Об этом свидетельствуют проведенные в 2015 году Европейские игры, в 2016-м – Игры исламской солидарности. Успешно функционирует Министерство молодежи и спорта, которое координирует всю работу по расширению сферы деятельности физкультуры и спорта как массового явления. Особое внимание уделяется преподаванию физкультуры в школе и вузах. В целом проделанная работа свидетельствует о том, что здесь есть еще большие резервы и возможности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Отчет Национального Олимпийского Комитета Азербайджанской Республики (1997–2000). Баку: 2000, с. 115.
2. Актуальные проблемы Азербайджанского спорта среди женщин. Тезисы научно-практической конференции. Баку, 27 апреля 1999 г.
3. Закон о физкультуре и спорте в Азербайджанской Республике. Баку, 23 декабря 1997 г. URL: www.base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=28914
4. Журнал «Олимпия». (1999–2011).
5. Кулиев Д. «Массовое развитие физической культуры и спорта в Азербайджане». (1900–2010). Баку, 2011. 225 с.
6. Кулиев Д.Г. «История физической культуры и спорта». Учебник. Тип. ООО «RRIZA», Баку, 2004. 300 с.
7. Кулиев Д.Г. Государственная забота о физкультуре и спорте. Баку: Нурлан, 2007. 176 с.
8. Специальный выпуск журнала бюллетеней Министерства молодежи и спорта Азербайджанской Республики. № 01 (01). 2009.
9. Кулиев Б.С. Приоритеты развития физического воспитания в азербайджанских школах. URL: onlinescience.ru/userfiles/file/qebry



УДК 378 (091)(436)

ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ БОЛОНСЬКИХ РЕФОРМ У СИСТЕМУ ОСВІТИ АВСТРІЇ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЇХ В УКРАЇНІ

Морська Н.О., старший викладач
кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

Олексів Г.Д., старший викладач
кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

Шийка О.І., к. пед. н.,
викладач економічних дисциплін
Техніко-економічний коледж

Національного університету «Львівська політехніка»

У статті висвітлено історичний огляд подій Болонського процесу та його основних документів. Охарактеризовано основні етапи впровадження болонських реформ в Австрії. Окреслено основні напрями інтеграції України в європейський освітній простір, розглянуто відповідні переваги на національному, інституційному та індивідуальному рівнях.

Ключові слова: *Болонський процес, вища освіта, Австрія, Міністерство освіти, науки та досліджень Австрії, група супроводу Болонського процесу.*

В статье рассмотрен исторический обзор событий Болонского процесса и его основных документов. Охарактеризованы основные этапы внедрения болонских реформ в Австрии. Выделены основные направления интеграции Украины в европейское образовательное пространство, рассмотрены соответствующие преимущества на национальном, институциональном и индивидуальном уровнях.

Ключевые слова: *Болонский процесс, высшее образование, Австрия, Министерство образования, науки и исследований Австрии, группа сопровождения Болонского процесса.*

Morska N.O., Oleksiv H.D., Shyika O.I. EXPERIENCE OF BOLOGNA REFORMS IMPLEMENTATION IN THE AUSTRIAN EDUCATION SYSTEM AND POSSIBILITY OF ITS INTRODUCTION IN UKRAINE

The article deals with the historical overview of Bologna process and its main documents. Particular stages of Bologna reforms implementation in Austria are characterized. Main directions of the integration of Ukraine into European education area are analyzed, its advantages at the national, institutional and individual levels are given.

Key words: *Bologna process, higher education, Austria, Austrian federal ministry of education, science and research, Bologna Follow-up Group.*

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, що відбуваються в світовому співтоваристві є невідворотними. Тому входження України до освітнього та наукового простору Європи є важливим напрямом розвитку вітчизняної системи освіти та суспільства у цілому. Саме у цьому напрямі проводяться освітні реформи, спрямовані на входження до європейського простору вищої освіти. Цей процес був започаткований у 2005 році після підписання Україною Болонської декларації.

Університети Австрії приваблюють багатьох студентів із різних країн не лише завдяки давній історії та високому рівню якості освіти, але й через видатні наукові дослідження. Загалом, варто зазначити, що університетська освіта в Австрії орієнтується, передусім, на такі основні вимоги Болон-

ської декларації, як забезпечення якості; сприяння мобільності; національні рамки кваліфікацій; підсилення соціального виміру; співпраця із вищими школами за межами європейського освітнього простору.

Саме ці особливості й зумовили вибір мети нашого дослідження, що полягає у вивченні особливостей процесу запровадження болонських реформ в Австрії та вивчення можливостей використання відповідного прогресивного досвіду в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що окремий аспект зазначеної проблеми, а саме досвід запровадження болонських реформ в Україні, було висвітлено в наукових працях Ю. Рашкевича [5], колективних монографіях під керівництвом В. Андрущенка [6], С. Калашнікової та



В. Лугового [4] та інших авторів. Особливості становлення та розвитку системи вищої освіти в Австрії відображені в роботах С. Дзевичької, [1], Г. Кліщ [2], О. Павлішак [3]. Іншою частиною джерел, в яких відображені особливості розвитку вищої освіти Австрії в контексті формування європейського простору вищої освіти, стали документи Болонського процесу, законодавчо-нормативна база Австрії у галузі забезпечення якості освіти, матеріали статистичної служби Австрії тощо. Значна їх частина міститься на офіційній веб-сторінці австрійської довідково-правової системи (нім. – das Rechtsinformationssystem des Bundes), в якій зібрано нормативні документи органів державної влади, консультації спеціалістів щодо їх застосування, матеріали спеціалізованої преси та інше.

Постановка завдання. Отже, аналіз наукової літератури, необхідність поглиблення науково-теоретичних розробок стосовно вивчення можливостей запровадження європейського досвіду модернізації системи вищої освіти, актуальність, теоретична і практична значущість вирішення зазначеної проблеми зумовили необхідність та напрям цього дослідження.

Виклад основного матеріалу. Участь Австрії у Болонському процесі сприяла посиленню вимог до національної системи забезпечення якості освіти та механізмів внутрішнього забезпечення роботи навчальних закладів. Декларацію про європейський простір вищої освіти було підписано 19 червня 1999 р. в м. Болонья (Італія) міністрами освіти 29 країн.

Варто зазначити, що у 1998 році, під час головування Австрії у Раді Європейського Союзу, здійснювалася підготовка до установчої конференції країн-учасниць Болонського процесу. Завдяки саме цій обставині Австрія від самого початку була активною учасницею формування основ європейського простору вищої освіти [10, с. 8].

Уже на зустрічі представників більш як 300 європейських, зокрема й австрійських, вищих навчальних закладів, в м. Саламанка (29–30 березня 2001 р.) проблема якості освіти та її оцінювання стала основною на порядку денному. За результатами цієї зустрічі було прийнято «Послання європейських вищих навчальних закладів», в якому якість освіти розглядалася як ключова категорія у низці фундаментальних академічних цінностей.

Усі держави, що підписали Болонську декларацію, створили так звані національні контактні центри Болонського процесу. Перший такий центр в Австрії, створений у 1999 р., очолив керівник секції університе-

тів та вищих шкіл Федерального міністерства освіти, науки та культури З. Гьоллінгер (S. Höllinger). Починаючи з серпня 2001 р. вказані обов'язки перебрала на себе керівник секції наукових досліджень та міжнародних зв'язків зазначеного міністерства Б. Вайтгрубер (B. Weitgruber). Такий національний контактний центр служить для надання інформації про стан імплементації болонських реформ у країні, а також розроблення плану їх реалізації [10, с. 29].

21 червня 2001 року в Австрії вперше відбувся День Болонського процесу, під час якого були заслухані результати моніторингу впровадження болонських реформ. Засідання відбулося у Залі сенату Віденського університету. У своїй доповіді міністр освіти, науки та культури Е. Герер (E. Gehrger) зазначила, зокрема, що Австрія впевнено впроваджує болонські реформи в освіті. Відтак національна освітня система отримує такі переваги, як збільшення конкурентоздатності фахівців на ринку праці, коротша тривалість навчання, інтердисциплінарність, підвищення якості навчання, а також поліпшення можливостей співставлення навчальних програм [10, с. 6–8].

Через два роки після підписання Болонської декларації європейські міністри освіти зустрілися в м. Прага, щоб задекларувати досягнуті успіхи і визначити напрями й пріоритети діяльності на наступні роки. Повноважними представниками 33 країн було підписано Празьке комюніке, в якому міністри взяли на себе зобов'язання забезпечити подальший розвиток стандартів високої якості навчання та полегшення можливостей співставлення кваліфікацій в межах усієї Європи. Усі задекларовані положення на державному рівні підтримала й Австрія як один із ключових учасників вказаного заходу [7, с. 13].

Наступна зустріч на рівні міністрів відбулася у Берліні у 2003 р. Берлінське комюніке підписали 40 країн-учасниць Болонського процесу. Основні його положення щодо забезпечення якості вищої освіти полягають у тому, що забезпечення якості вищої освіти покладено в основу побудови ЄПВО. Міністри підтримали розвиток системи забезпечення якості вищої освіти на європейському, національному та інституційному рівнях. Вони підкреслили необхідність розвитку загальноновизнаних критеріїв та методологій із забезпечення якості, а також зазначили, що відповідно до принципу інституційної автономії основна відповідальність за забезпечення якості покладається на кожен навчальний заклад, а відтак сприяє забезпеченню відповідальності за якість національної системи освіти [7, с. 17].



Варто зазначити, що Міністерство освіти, науки та досліджень Австрії здійснює моніторинг імплементації болонських реформ: проголошені у декларації та наступних комюніке часткові цілі визначаються та операціоналізуються на національному рівні. У подальшому для них визначаються методи та плани виконання, періодично публікуються відповідні звіти [7, с. 36–93].

У звіті Міністерства за 2000–2008 рр., в якому, зокрема, висвітлена імплементація результатів Празького та Берлінського комюніке, особлива увага приділена реалізації таких цілей, як виконання рекомендацій щодо оформлення додатків до дипломів про вищу освіту, запровадження Європейської кредитно-трансферної системи організації навчання, запровадження двоступеневої системи вищої освіти та підвищення академічної мобільності в Австрії [7, с. 36–38].

Бергенське комюніке (2005 р.) окремих пунктом утвердило положення про забезпечення якості вищої освіти. Констатовано, що практично всі країни вжили заходів для запровадження системи забезпечення якості, що базується на критеріях, визначених у Берлінському комюніке, і передбачає широку співпрацю, зокрема мережеве співробітництво. Проте нагальною проблемою є досягнення прогресу, зокрема щодо мобільності студентів та міжнародної співпраці. Учасники закликали вищі навчальні заклади до подальшого підвищення рівня якості вищої освіти шляхом систематичного впровадження внутрішніх механізмів її забезпечення за безпосереднього взаємозв'язку із зовнішньою системою [7, с. 24].

Лондонське комюніке (2007 р.) констатувало, що Європейські стандарти та рекомендації з питання забезпечення якості в ЄПВО, затверджені в м. Бергені (2005 р.), стали визначальним чинником запровадження змін у забезпеченні якості вищої освіти, проте ствердили необхідність діяльності вищих навчальних закладів з розроблення власних систем забезпечення якості. Міністрами визнано прогресивні зрушення щодо взаємного визнання результатів акредитацій та рішень про забезпечення якості, а також підтримано ідею активної міжнародної співпраці агенцій із забезпечення якості [7, с. 29].

У 2009 р. конференція міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу відбулася у м. Левен/Лувен-ла-Неве. У підписаному комюніке підкреслено позитивні зміни у галузі забезпечення якості вищої освіти, а також висунуто вимогу до вищих навчальних закладів щодо підвищення якості навчального процесу [7, с. 35].

У звіті Міністерства освіти, науки та досліджень Австрії, що висвітлює результати впровадження болонських реформ та охоплює період 2000–2008 рр., особлива увага приділяється запровадженню спільних навчальних програм багатьох університетів та відповідних програм на здобуття наукового ступеня доктора філософії, запровадження та подальшого розвитку Національної рамки кваліфікацій, створенню та фінансовій підтримці групи супроводу Болонського процесу тощо [7, с. 36].

У 2010 р. підписано Будапештсько-Віденську декларацію, присвячену десятиліттю Болонського процесу та офіційному започаткуванню ЄПВО. Міністри освіти країн-учасниць Болонського процесу взяли зобов'язання акумулювати зусилля для завершення вже розпочатих реформ у тісній взаємодії з вищими навчальними закладами, викладачами, студентами та іншими зацікавленими сторонами з метою активізації мобільності викладачів та студентів, поліпшення процесів викладання та навчання у ВНЗ, забезпечення доступності вищої освіти загалом [8, с. 15].

На конференції у Бухаресті у квітні 2012 р. міністри вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу акцентували увагу на основних аспектах розвитку вищої освіти в умовах економічної кризи: забезпечення якості вищої освіти для якомога більшої кількості студентів, для їхньої кращої професійної підготовки, розвитку професійних навичок, підвищення мобільності студентів. Варто зазначити, що звіт Міністерства освіти, науки та досліджень Австрії щодо моніторингу досягнення цілей Болонського процесу за період 2013–2015 рр. за своєю структурою відображає дані про реалізацію основних положень Бухарестського комюніке на національному рівні, а саме поширення доступу до якісної вищої освіти для всіх категорій населення, створення рамок умов для особистісно зорієнтованого навчання та запровадження інноваційних методів навчання, забезпечення якості вищої освіти, подальша робота над запровадженням концепції навчання впродовж життя тощо [8, с. 18–42].

Застосування реформ в Австрії орієнтується, передусім, на конференцію міністрів вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу та на такі її робочі моменти: забезпечення якості; сприяння мобільності; національні рамки кваліфікацій; підсилення соціального виміру; співпраця із вищими школами за межами європейського освітнього простору [8, с. 6].

Федеральне міністерство науки та досліджень для сприяння досягненню цілей



Болонського процесу створило групу супроводу (нім. – Bologna-Follow-up-Gruppe, BFUG), до завдань якої належить відслідковування європейських тенденцій у вказаному напрямі, а також їх адаптація до національних австрійських реалій [10, с. 8; 9, с. 83].

На конференції в Берліні (2003 р.) реалізація всіх положень Берлінського комюніке, загальне керівництво Болонським процесом та підготовка чергової зустрічі міністрів освіти була доручена групі супроводу Болонського процесу, яка була сформована в жовтні 2003 р. Група є ключовим елементом та виконавчим органом Болонського процесу, в її складі працюють представники всіх країн-учасниць Болонського процесу, а також представники низки міжнародних організацій як консультативні члени. Група проводить засідання мінімум двічі на рік. Очолює групу Президент із Європейської Комісії, віце-президентом є представник країни, що приймає чергову конференцію міністрів освіти країн Європи. Між засіданнями Групи супроводу її роботою керує Комітет, який очолює голова – представник країни, що очолює Європейську Комісію та заступник голови – представник країни, яка забезпечує чергову зустріч міністрів освіти. Група затверджує графік міжнародних тематичних семінарів з проблем Болонського процесу, збирає інформацію для чергової зустрічі міністрів, обговорює доповіді країн-учасниць тощо. Збори Австрійської національної групи супроводу Болонського процесу проводяться 3–4 рази на рік з метою опрацювання питань підготовки до зустрічі Європейської групи супроводу Болонського процесу. При цьому обговорюються ті теми, що виносяться на європейський рівень, формулюється відповідна позиція Австрії [7, с. 36].

Критична необхідність змін у системі вищої освіти України назріла на зламі ХХ – ХХІ століть та була пов'язана із прискоренням трансформацій соціального, політичного, економічного, культурного та природного середовища. Вказані процеси модернізації та реформування вітчизняної системи вищої освіти були зумовлені переходом економіки до системи ринкових відносин та комерціалізації вищої освіти, яка стала причиною появи багатьох комерційних вишів та філій. Багато абітурієнтів, не маючи можливості вступити до державного вишу на бюджетне місце, стали обирати платну форму навчання. Така «масова» вища освіта стала низькоякісною, на ринку праці з'явилися фахівці, рівень підготовки яких залишав бажати кращого. Саме тому постала необхідність оновлення вищої осві-

ти України відповідно до вимог Болонської декларації. Офіційно Україна долучилася до Болонського процесу 19 травня 2005 р. із підписанням декларації на конференції у Бергені [4, с. 3]. Відтоді було проведено низку важливих заходів щодо його впровадження на національному та інституційному рівнях, зокрема, у всіх вищих навчальних закладах України III–IV рівнів акредитації запроваджено кредитно-трансферну систему (ЄКТС), проведено заходи щодо адаптації національної системи із забезпечення якості до стандартів і рекомендацій для забезпечення якості в ЄПВО. Загалом, після ратифікації Європейським Парламентом та Верховною Радою України Угоди про асоціацію між Україною та ЄС та прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» вітчизняна галузь вищої освіти виявляє тенденції до реформування й адаптації до європейського досвіду.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, виконавши аналіз міжнародних та австрійських документів, можемо виділити основні напрями реформування університетської освіти Австрії: підвищення рівня мобільності студентів та викладачів; запровадження зрозумілої та легко порівнюваної системи випускних документів; використання триступеневої системи навчання (бакалаврат, магістратура, докторантура); урахування всіх особливостей та сприяння успішному запровадженню європейської системи трансферу оцінок.

У процесі поглиблення реформ додано ще й такі напрями: забезпечення якості; впровадження модульної системи навчання; впровадження програм «спільний диплом» – об'єднаний ступінь, розроблених у співпраці багатьма університетами; навчання упродовж життя; соціальний вимір; національні рамки кваліфікацій.

Позитивні наслідки від інтеграції України в освітній простір Європи доцільно розглядати на декількох рівнях – національному, інституційному та індивідуальному.

Зокрема, на національному рівні можна відзначити такі переваги входження України до європейського освітнього простору: підвищення конкурентоздатності системи вищої освіти України шляхом постійного та систематичного вивчення кращого європейського та світового досвіду освітніх організацій та університетів щодо якісної підготовки фахівців з вищою освітою; популяризація досягнень української освіти і науки; поступова реалізація програм академічної мобільності для українських студентів та викладачів; запровадження багаторівневої системи вищої освіти



(бакалаврат, магістратура, докторантура), яка забезпечить зростання перспектив студентів у майбутньому працевлаштуванні; болонські реформи неминуче призведуть до збільшення масштабів та якості вивчення іноземних мов викладачами та студентами українських вишів.

На інституційному рівні можна відзначити такі суттєві переваги: Болонський процес став ґрунтовним стимулом для перегляду змістового наповнення навчальних програм вітчизняних закладів вищої освіти та змін у методичній системі навчання дисциплін та організації навчального процесу; завдяки реалізації програм академічної мобільності будуть розширені освітні можливості навчальних закладів: запроваджене викладання навчальних дисциплін іноземними мовами, апробовані європейські методики викладання; підвищення рівня володіння студентів та викладачів іноземними мовами; участь українських вищих навчальних закладів у спільних наукових дослідженнях з європейськими університетами розширить можливості науково-дослідної роботи.

Щодо індивідуального рівня навчання та роботи викладачів та студентів варто зазначити таке: для українських студентів Болонський процес надає більш демократичні та індивідуалізовані умови навчання у виші, надає більшу свободу вибору, створює кращі умови для їх професійного становлення та розвитку особистості; викладачі, наукові співробітники та адміністративний персонал отримують широкі можливості для стажування та підвищення кваліфікації.

Однак проведений аналіз запровадження болонських реформ в Австрії та екстраполяція його ідей у практику українського

сьогодення повністю не вичерпують всі аспекти досліджуваної проблеми. Спонукаючи до критичної переоцінки накопиченого досвіду у цій сфері, він залишає широке поле для подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дзевицька Л. Система освіти Австрії в контексті соціально-історичного розвитку. Вища школа. 2013. № 8. С. 46–55.
2. Кліщ Г.І. Професійна підготовка лікарів в університетах Австрії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Т., 2013. 349 с.
3. Павлішак О.Р. Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2008. 221 с.
4. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / за заг.ред. В. Лугового, С. Калашнікової. К.: ДП НВЦ «Пріоритети», 2014. 156 с.
5. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
6. Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір / авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. К.: Педагогічна думка, 2012. 220 с.
7. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Ziele in Österreich 2009. Berichtszeitraum 2000–2008. Wien : BMBWK, 2009. 151 s.
8. Bologna-Monitoring 2015. Wien : BMBWK, 2015. 64 s.
9. Hanft A., Kohler A. Qualitätssicherung im österreichischen Hochschulsystem. Zeitschrift für Hochschulrecht. 2007. № 6. S. 83–93.
10. Vom 1. Österreichischen Bologna – Tag nach Prag. Wien: BMBWK, 2001. 91 s.



УДК 37.02(477)

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДОЦЕНТА І. ЛЬВОВА ЩОДО ВИКЛАДАННЯ ЛОГІКИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Остапенко А.В., аспірант
кафедри педагогіки

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті розглянуто методичні рекомендації вітчизняного педагога І. Львова щодо успішного викладання уроків логіки у середній школі. Особливу увагу приділено авторському аналізу виникнення проблем та їх причин при викладанні курсу логіки. Проаналізовано погляд І. Львова на формування педагогічної майстерності у молодих викладачів логіки.

Ключові слова: логіка, формальна логіка, методичні рекомендації, І. Львов, закони логічного мислення, судження, поняття.

В статье рассмотрены методические рекомендации отечественного педагога И. Львова относительно успешного преподавания уроков логики в средней школе. Особое внимание уделено авторскому анализу возникновения проблем и их причин при преподавании курса логики. Проанализирован взгляд И. Львова на формирование педагогического мастерства у молодых преподавателей логики.

Ключевые слова: логика, формальная логика, методические рекомендации, И. Львов, законы логического мышления, суждения, понятия.

Ostapenko A.V. METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS ASSOCIATE PROFESSOR I. LVOV ON TEACHING LOGIC IN THE MIDDLE SCHOOL

The article considers the methodological recommendations of the native pedagogue I. Lvov relatives to the successful teaching of logic lessons in secondary school. Special focus was paid to the author's analysis of the origin of problems and their causes in the teaching of the course of logic. The view of I. Lvov on the formation of pedagogical skills in young teachers of logic was analyzed.

Key words: logic, formal logic, methodological recommendations, I. Lvov, laws of logical thinking, opinions, concepts.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що на початку ХХ століття у закладах середньої освіти (класичних гімназіях) вивчали логіку. Після повалення царизму новоутворений уряд не бачив сенсу у подальшому викладанні логіки (формальної й діалектичної) у навчальних закладах, а тому логіку вилучили з навчальних програм закладів середньої та вищої освіти. Уряд вважав логіку наукою буржуазії, тому взяв курс на поширення робітничого соціалізму серед українського народу. Таким чином, протягом тривалого часу логіка у соціалістичній Україні була вилучена зі шкільних програм та з програм підготовки спеціалістів вищої школи. Пізніше ці дії показали свою недоцільність, тому логіку повернули до навчальних програм. Фахівці новоствореної республіки написали підручники з логіки для учнів та студентів, в яких пропалували ідеологію тогочасної влади.

І. Львов, педагог-новатор, теж долучився до проблем методики викладання логіки як дисципліни у середній школі. Ми акцентуємо увагу на методичних рекомендаціях педагога з логіки та вивчення її у школі, використанні методичних матеріалів з логіки, методиці викладання та ефективному засвоєнню навчального матеріалу учнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням історії логіки ХІХ – ХХ століття у світі займалися А. Адамсон, В. Бажанов, Г. Врігт, Ф. Енрікес, О. Карпенко, М. Кондаков, А. Кузичев, З. Кузичева, Л. Ліар, О. Маковельський, Ф. Москаленко, П. Попов, М. Попович, К. Прантал, М. Стяжкін, Х. Шульц, О. Суботін та інші.

Особливої уваги заслуговують методичні рекомендації «Формальна логіка у середній школі», вітчизняного педагога І. Львова, в якій детально розглядається зміст та методика викладання формальної логіки у рамках середньої школи [4].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз методичних рекомендацій І. Львова щодо викладання логіки як навчального предмета у середній школі, та виконання таких завдань:

– розкрити погляди вченого на формальну логіку як навчальний предмет і показати особливості її вивчення у школі;

– проаналізувати ідеї І. Львова щодо організації навчального процесу з викладання логіки як предмету у середній школі та адаптацію навчального матеріалу до рівня підготовки учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. І. Львов – доцент кафедри педагогіки



Чернігівського педагогічного інституту, у власній науково-педагогічній діяльності втілював прогресивні ідеї у шкільний навчальний процес (під час проходження практики у школах та інспектування шкіл м. Чернігова). Нашу увагу привернули архівні матеріали, що містять інформацію про науково-методичну діяльність І. Львова з розробки навчальних планів з логіки та психології; методичні рекомендації з викладання логіки у школах; методичні рекомендації щодо проходження педагогічної практики у школах та зразки характеристик для оцінювання учнів під час педагогічної практики.

Ще у 1950-х роках доцент І. Львов усвідомлював важливість вивчення формальної логіки у середніх навчальних закладах. На думку науковця, формальну й загальну логіку неправомірно вилучили зі шкільної навчальної програми після жовтневого перевороту 1917 року. Це підтверджується зворотними діями тогочасного уряду, адже у другій половині 40-х років ХХ століття курс формальної логіки ввели до програм закладів середньої та вищої освіти [2; 4].

Аналізуючи зміни в освіті, І. Львов процитував у своїх рекомендаціях слова професора П. Попова, який під час лекції в Одеському будинку вчених наголосив, що основною причиною завершення викладання формальної логіки у школах є витіснення її за допомогою інших навчальних предметів, які вважалися важливішими [3, арк. 3].

Перед безпосереднім аналізом праці І. Львова нагадаємо пояснення терміну «формальна логіка». Це наука про міркування, структурні елементи та закони і правила досягнення об'єктивної істини [1; 2].

Предметом формальної логіки є правильне мислення, яке розглядається як факт, який не має матеріалістичного підтвердження про походження та виникнення відображень у мозку людей, про закономірність явищ і подій [4].

І. Львов був переконаний, що закон і форма мислення трактуються метафізично, оскільки вони є відносно незмінними щодо дійсності та об'єктивно відображають дійсність у людях. Учений наголошує, що для наступного викладання логіки (у період 50-х років ХХ ст.) потрібен був час, щоб принципово, по-новому висвітлити формальну логіку, відтворити й доповнити новими формулюваннями, поставити її в один ряд із діалектичною логікою. Без попереднього опрацювання викладання формальної логіки у школах було неможливим [2].

І. Львов підкреслював, що у 1946 році Центральний комітет ВКП(б) ухвалив Постанову «О преподавании логики и психологии в средней школе от 3 декабря 1946 года»,

яка наголошувала про необхідність викладання у випускних класах середньої школи психології та логіки, починаючи з нового навчального року. Для менш успішних учнів передбачалося лише часткове викладання логіки з причини неможливості засвоєння учнями всього обсягу навчального матеріалу з предмета [2].

Важливо зазначити, що у тогочасному суспільстві лекції з логіки читали у клубах, на учительських семінарах, конференціях, студентам вищих партійних шкіл, в університетах, педагогічних інститутах, військово-юридичних академіях, на юридичних факультетах та в інститутах, у вищих офіцерських школах МВС. Це пов'язано з тим, що влада створювала новий ідеологічний світогляд у тогочасному суспільстві.

У наукових працях І. Львов підкреслював, що людина, яка не вивчала логіку, мислить неправильно. Учений додавав, що знання законів і норм для правильного мислення спонукає людей безпомилково розв'язувати конкретні задачі, які вони ставлять перед собою, надає можливість точно спрогнозувати кінцевий результат своїх дій [2]. Логіка для мислення, за висновками вченого, є тим самим, що й граматику для мови: якщо граматику вдосконалює усне та писемне мовлення, то логіка підвищує культуру людського мислення.

І. Львов також посилався на праці лікаря А. Остроумова (м. Москва), який стверджував, що поставити успішний діагноз хворому, крім знань із медицини, йому дуже допомагали ще й систематичні знання з логіки. За словами лікаря А. Остроумова, читаючи історію хвороби пацієнта, він завжди оцінював ступінь достовірності своїх висновків за допомогою силогізму та індуктивного висновку.

На думку І. Львова, «процес вивчення самого теоретичного курсу логіки потребує від викладача більшого натхнення, багатогранних думок та безлічі прикладів із логіки на певні теми» [3, арк. 9]. Учений зазначав, що вивчення логіки сприяє покращенню успіхів вивчення всіх навчальних дисциплін шкільного курсу.

Також учений наголошував, що значну цікавість до вивчення логіки виявило старше покоління тогочасної держави, адже логіка допомагала їм у роботі, розвивала самокритичне мислення. Беззаперечним доводом І. Львов зазначив, що логіка застосовувалася на найвищих рівнях делегацій соціалістичної України, які застосовують формальну логіку у публічних виступах на міжнародних з'їздах та асамблеях [2].

І. Львов акцентував на тому, що вивчення логіки приносить користь тільки за умови



викладання цього предмету з поправками відповідно до нових питань у тематиці курсу логіки. Також доцільним є застосування при вивченні предмету прикладів з буденного життя, спонукання учнів до самостійного написання наукових робіт з логіки [2].

Також учений у методичних рекомендаціях пропонував викладачам заздалегідь оволодіти змістом і тематичною структурою своєї дисципліни, саме це дасть їм можливість раціонально розподілити навчальний матеріал на заняттях. У процесі викладання потрібно приносити на урок елементи нових знань, не обмежувати себе рамками підручника з логіки. Викладачі повинні брати за основу закони логіки з початку її заснування, точно знати дати та події. І. Львов також акцентував увагу на такому прикрому факті, що деякі викладачі, окрім підручника, ніякої іншої методичної літератури не вивчають [2].

На думку вченого, вивчення логіки спонукає учнів до мислення у тому випадку, якщо теорія обов'язково пов'язана з практикою. Недопустимим є факти бездумного зазубрювання учнями інформації, викладеної у підручнику.

І. Львов писав про те, що учителі логіки повинні підтримувати жвавий характер викладання предмету, постійно активізуючи увагу учнів на уроках. Для цього потрібно викладати, застосовуючи аналітико-індуктивний метод, а саме починати урок із наведення прикладів, написаних на шкільній дошці, аналізувати їх, давати порівняння, узагальнення і формулювання. Викладач повинен мати у своєму розпорядженні резерв найактуальніших життєвих прикладів, уміло оперувати ними. Украй важливо, щоб викладач був обізнаний з актуальними проблемами науки, політики, громадського життя та культури, знаходячи у них необхідні приклади [2].

Необхідно пам'ятати, що логіка як навчальна дисципліна не стоїть осторонь від інших навчальних предметів школи. Вона безпосередньо пов'язує і взаємодіє з іншими шкільними предметами, логічними прикладами пояснює положення інших наук, сприяє покращенню свідомого засвоєння учнями шкільних дисциплін.

І. Львов переконував, що домашні завдання з логіки у жодному разі не повинні обмежуватися лише закріпленням матеріалу з підручника. Потрібно ставити завдання, які потребують від учнів логічного аналізу, роздумів, критичного аналізу, застосування загальних логічних правил. Тільки такий тип викладання логіки, на думку вченого, є доцільним, цілком виправданим у практичній діяльності середніх шкіл. В іншому випадку

міркування про користь та вивчення логіки у школі мають декларативний характер.

Для наочності та економії часу на уроці І. Львов рекомендував мати декілька текстів із виступами та доповідями вітчизняних та іноземних дипломатів для порівняння, а також короткі доповіді з інших шкільних дисциплін.

Звичайно, І. Львов розумів, що така методика викладання потребує від учителя багато часу для підготовки та достатньої ідейно-політичної спрямованості, проте є ефективною для досягнення якості викладання предмету [2].

Як зазначав учений, логіка як навчальна дисципліна не стоїть осторонь від інших навчальних предметів школи. Вона безпосередньо пов'язує і взаємодіє з іншими шкільними предметами, логічними прикладами пояснює положення інших наук, сприяє покращенню свідомого засвоєння учнями шкільних дисциплін.

Учений також наголошував на необхідності написання викладачами детального конспекту уроків, де будуть передбачені різні варіанти відповідей учнів на певні запитання.

І. Львов детально аналізував типові учнівські домашні роботи і відмічав, що вони мають сухий, безжиттєвий, теоретичний характер, фактично являють собою перевірку пам'яті, а не розуміння пройденого матеріалу. Учений наголошував на доцільності практикування на контрольних роботах вирішення логічних задач. У такий спосіб перевіряється не тільки знання, але й ставлення учнів до вивчення логіки, а також виявляється якість викладання предмету самим вчителем [2].

Для наочності та економії часу на уроці І. Львов рекомендував мати декілька текстів із виступами та доповідями вітчизняних та іноземних дипломатів для порівняння, а також короткі доповіді з інших шкільних дисциплін.

І. Львов критично проаналізував підручник з логіки С. Виноградова і А. Кузьміна і зазначив ряд недоліків: по-перше, підручник не відображав відношення між формальною і діалектичною логікою, по-друге, розміщена у параграфах інформація містить недоліки щодо висвітлення основних форм і законів логічного мислення, тому учням буде важко засвоїти подану інформацію. У зв'язку з цим були необхідні зміни не тільки у підручнику, але й безпосередньо у тематиці навчального курсу логіки у середній школі.

Тогочасні суспільні реалії вимагали від учнів засвоєння методології наукового мислення. Цей факт зобов'язував викладача



логіки самостійно оволодіти основами діалектичного й історичного матеріалізму, елементарної логіки та поступово підготувати учнів до вивчення діалектичної логіки [2].

У «методичних рекомендаціях щодо викладання логіки у середній школі» І. Львов визначає знання правил нормального мислення основним завданням цього курсу. Завдяки наведеним і розглянутим на уроках прикладам в учнів має сформуватися враження про різноманіття правил мислення, які зводяться до чотирьох головних правил – «логічних законів мислення» [2].

На думку вченого, на початку вивчення логіки у школі недоцільно ознайомлювати учнів з усіма законами логіки. Достатньо з чотирьох законів взяти хоча б один, при цьому найпростіший, як от закон достатньої підстави, і на прикладах показати його значення у людському суспільстві. Щодо інших законів, автор «методичних рекомендацій щодо викладання логіки у середній школі» пропонував обмежитися тільки їх назвою та стислою характеристикою, щоб не переважувати розумову діяльність учнів на уроці [2]. Учений наголошує, що людське мислення як ментально-пізнавальна функція відображається у визначених формах, серед яких основними є поняття, судження і висновок. Коли учні ознайомляться з основними формами мислення, варто на прикладах показати, що закони мислення мають свої дії, форми мислення, аналіз, судження [2].

На погляд І. Львова, говорячи про форми мислення, необхідно, по-перше, підкреслити, що всі вони виникли історично, у процесі розвитку людського суспільства; по-друге, необхідно вказати на те, що формальна логіка вивчає загальнолюдські форми мислення та не обмежується формальними критеріями, вивчає ті ж правила, що визначають матеріальну істину. Тобто формальна логіка завжди ґрунтується на взаємодії правил і послідовності мислення, тому показує відповідну думку щодо об'єктивної дійсності.

На думку І. Львова, формальна логіка не є наукою ідеалістичною, хоч визначає правильне розуміння, походження й пізнання форм мислення. Учений відрізняє її від формальної логіки, яка застосовує одну форму до різного змісту, показує, що се-

ред змісту різних галузей дійсності є спорідненість, і саме це є загальним об'єктом вивчення цілого ряду наук [2].

Висновки. Таким чином, аналіз «методичних рекомендацій щодо вивчення логіки у середній школі» показав, що І. Львов детально розглянув як теоретичні, так і методичні аспекти викладання логіки у тогочасній школі. Автор справедливо наголошував на необхідності оволодіння учнями основами діалектичного й історичного матеріалізму. Це абсолютно відповідало вимогам виховання тогочасного суспільства. Також учений детально проаналізував методіку викладання та підручники з логіки, чітко аргументуючи необхідність нерозривного зв'язку теоретичних положень логіки з практичним життям.

Педагогічні погляди І. Львова з методичної точки зору є актуальними і у сьогоденні, адже тільки нерозривний зв'язок теоретичних положень з практичним життям забезпечить успішне засвоєння учнями шкільної програми у повному обсязі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гасяк О. Формальна логіка: короткий словник-довідник. 2014. URL: <http://www.philosophy.chnu.edu.ua/res/philosophy/Slownyk%20F.L.%20text.pdf>.
2. Державний архів Чернігівської області, м. Чернігів Ф. Р-1495 Особовий фонд І.П. Львова. оп. 1. Спр.13 Робочий план занять преподавателя логики И. П. Львова со студентами словесно-литературного факультета 2 курса Черниговского пединститута на I-е полугодие 1954-1955 учебного года, методические указания к преподаванию некоторых вопросов логики в средней школе составленное И.П. Львовым и выписки по логике из журнала «Вопросы философии» 1950. №2., 60 с.
3. Державний архів Чернігівської області, м. Чернігів Ф. Р-1495 Особовий фонд І. П. Львова. оп. 1. Спр.13 Робочий план занять преподавателя логики И. П. Львова со студентами словесно-литературного факультета 2 курса Черниговского пединститута на I-е полугодие 1954-1955 учебного года, методические указания к преподаванию некоторых вопросов логики в средней школе составленное И.П. Львовым и выписки по логике из журнала «Вопросы философии» 1950 №2, 3. 9 с.
4. Попов Павел Сергеевич. Википедия свободная энциклопедия. URL: http://uk.wikipedia.org/wiki/Формальна_логіка.
5. Розвиток логіки у першій половині XX століття. 2014. URL: <http://referat-ok.com.ua/psihologiya/rozvitok-logiki-v-pershii-polovini-20-stolitnya>.



УДК 371(093)+372.8:94(37)

“INSTITUTIO ORATORIA” («ПОВЧАННЯ ОРАТОРУ») ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ МАРКА ФАБІЯ КВІНТИЛІАНА ТА ОДНА З НАЙВАЖЛИВІШИХ ПАМ'ЯТОК ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ДАВНЬОГО РИМУ

Сай І.В., викладач
кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

У статті йдеться про основні принципи виховання майбутнього оратора, викладені Марком Фабієм Квінтіліаном у його праці «Повчання оратора». Розглянуто такі аспекти: важливість раннього розвитку дитини, роль оточення у формуванні її особистості, ставлення до фізичних покарань та шкільної освіти, важливість вивчення граматики тощо. Стаття містить оригінальні цитати з першоджерела.

Ключові слова: римська освіта, антична освіта, оратор, ритор, риторська школа, педагогічні ідеї, Квінтіліан, красномовство.

Статья рассказывает о главных принципах воспитания будущего оратора, изложенных Марком Фабием Квинтилианом в его работе «Наставления оратору». Рассмотрены такие аспекты: важность раннего развития ребенка, роль окружения в формировании его личности, отношение к физическим наказаниям и школьному образованию, важность изучения грамматики и другие. Статья содержит оригинальные цитаты из первоисточника.

Ключевые слова: римское образование, античное образование, оратор, ритор, риторская школа, педагогические идеи, Квинтилиан, красноречие.

Sai I.V. “INSTITUTIO ORATORIA” (“TEACHING TO THE SPEAKER”) AS A REFLECTION OF THE PEDAGOGICAL VIEWS OF THE PHOBIAS QUINTILLIAN MARK AND ONE OF THE MOST IMPORTANT MONUMENTS FOR THE STUDY OF THE ANCIENT RIM PEDAGOGY

The article deals with the main principles of future orator upbringing stated by Marcus Fabius Quintilianus in this work “Institutio oratoria”. It provides a detailed description of such aspects as the importance of early development of a child, the role of surroundings in formation of child’s personality, the attitude to physical punishment and school education, the importance of grammar learning and others. This work comprises original quotations from the primary source.

Key words: Roman education, education in antiquity, orator, rhetor, rhetoric school, pedagogical ideas, Quintilian, eloquence.

Постановка проблеми. Незважаючи на чималу популярність різноманітних досліджень у царині педагогіки у сучасній науці, багато її галузей залишаються малодослідженими. На нашу думку, однією з найменш висвітлених сфер є історія педагогіки та історія античної педагогіки зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед науковців, які займалися проблемами античної педагогіки загалом, а також римської педагогіки зокрема, варто згадати А. Джурінського [2], Г. Жураковського [3], М. Сергеєнка [5], І. Цветаєва [6], Ф. Меєра (F. Mayer) [12], П. О’Нейла (P. O’Neill) [13], С. Боннера (S. F. Bonner) [9], Л. Моріс (L. Maurice) [11].

Постановка завдання. Метою роботи є висвітлення педагогічних поглядів Марка Фабія Квінтіліана та його внеску в історію педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до історичних даних більшість дослідників сходиться на тому, що Марк Фабій Квінтіліан (лат. *Markus Fabius Quintilianus*

[1, с. 847]) народився приблизно у 35–40 р.р. н. е. хоча, приміром, Г. Жураковський вважає датою його народження 42 р. н. е. [3, с. 403]. Ця подія сталася у місті Калагуррісі (лат. *Calagurris, is f* [1, с. 144]), яке належало васконцям і було римською муніципією, розташованою на території сучасної Іспанії [10, с. 15]. Практично усе своє життя він провів у Римі, де спершу навчався у риторській школі свого батька, а згодом був учнем обдарованих та відомих людей: оратора та адвоката Доміціуса Афера (лат. *Gnaeus Domitius Afer*), мандрівника та історика Юлія Африкануса (лат. *Sextus Julius Africanus*), граматики та поета Палемона (лат. *Quintus Remmius Palaemon*) тощо. Варто зазначити, що звичай прикріпляти молодих амбіційних юнаків до старших людей, які досягли успіхів у сфері їхніх зацікавлень і могли стати їм прикладом для наслідування та наставником-ментором, був доволі популярним у тогочасному Римі [10, с. 16].

Відомо, що після завершення свого навчання в Римі Квінтіліан на короткий час



повертається до себе на батьківщину, але вже у 68 р. н. е. знову повертається в Рим, аби стати керівником своєї власної риторичної (риторської) школи [3, с. 404]. Після цього слідувають роки успішних кар'єр адвоката та вчителя, а його учнями стають політичний діяч, письменник та адвокат Пліній Молодший (лат. *Gaius Plinius Caecilius Secundus (Junior)*) та, ймовірно, історики Публій Корнелій Тацит (лат. *Publius Cornelius Tacitus*) і Гай Светоній Транквіл (лат. *Gaius Suetonius Tranquillus*) [7, с. 30].

Квінтіліан легко здобуває прихильність можновладців, завдяки чому в 72 р. н. е., отримавши фінансову допомогу від імператора Веспасіана, його школа вперше в історії римської освіти стає державною, а сам він повністю присвячує себе вчительській справі, облишивши адвокатську діяльність. Вдруге він отримує імператорську грошову винагороду у 88 р. н. е., а після завершення викладацької кар'єри йому навіть було надано почесний титул консула від імператора Доміціана.

Власне після завершення вищезгаданої двадцятилітньої вчительської практики, присвяченої настановам юнацтву (*"Post impetratam studiis meis quietem, quae per viginti annos erudiendis iuvenibus impenderam"* [15]), піддавшись багаторазовим вмовлянням друзів, Квінтіліан вирішує узятися за написання праці, присвяченої мистецтву красномовства. Про це він сам особисто розповідає нам у передмові до свого твору *"Institutio oratoria"* («Повчання оратору»), який став об'єктом цього дослідження. У цій же передмові автор згадує і про план, якого він дотримуватиметься при викладенні підготованої ним інформації: «Перша книга міститиме в собі те, що передує посаді ратора. В другій будуть викладені першооснови для ратора, і міркування про сутність самої Риторички. В п'яти наступних книгах пояснюються правила, як *винаходити*, а потім, як *розміщувати думки*. Чотири книги відводяться для викладення, в частині якого є *пам'ять та вимова*. Ще одна додається до особи самого Оратора» [4]. Забігаючи наперед, варто наголосити, що більшість матеріалу, який видається нам найбільш цінним, розміщено у перших двох книгах, однак це зовсім не применшує значення інших книг праці, які теж містять багато важливої інформації.

Варто зазначити, що автор справді дотримався поданого вище плану, а кожна з думок, представлених ним, подається доволі об'єктивно, із зазначенням протилежних точок зору, незважаючи на те, що у своїх судженнях Квінтіліан спирається на свій власний досвід та прецеденти.

Формулювати своє бачення ідеального оратора Квінтіліан починає ще у передмові до свого твору: «Досконалим Оратором ніхто бути не може, не будучи хорошою людиною: і тому жодної чудової здібності до красномовства, але всіх душевних доблестей в ньому потребуую» [4] (лат. *Oratorem autem instituimus illum perfectum, qui esse nisi vir bonus non potest; ideoque non dicendi modo eximiam in eo facultatem sed omnes animi virtutes exigimus* [15]). Таким чином, автор відразу привертає нашу увагу до важливості морально-етичних цінностей. У цій самій передмові Квінтіліан пише: *"Sit igitur orator vir talis, qualis vere sapiens appellari possit; nec moribus modo perfectus <...> sed etiam scientia et omni facultate dicendi"* [15], тобто «Нехай буде Оратор таким, щоб його справедливо можна було назвати мудрецем; не лише досконалий вдачею, <...> але й знаннями та всіма якостями, необхідними для красномовства» [4].

Як і було проанонсовано автором, перша книга його праці знайомить нас із тим, що передує ораторській посаді, а саме із *раннім вихованням* майбутнього ратора. Варто зазначити, що вже у перших рядках першої частини цієї книги Квінтіліан викладає надзвичайно прогресивну думку про те, що в дітей дуже рідко бракує природних здібностей, однак із часом вони можуть зникати через брак належного піклування про них, а тому він наполегливо радить батькові змалечку покладати великі надії на свого нащадка, а отже, забезпечувати йому всестороннє піклування (I.1.1) [4].

Надзвичайно важливим він вважає й оточення, і якому зростатиме дитина, а тому рекомендує не лише ретельно підбирати годувальницю, а згодом і вчителя-наставника, але й самим батькам дбати про свій рівень освіти, зазначаючи при цьому про важливість освіченості не лише батька, але й матері (I.2.4-8) [4]. Також автор радить розпочинати навчання з вивчення грецької мови та зазначає, що дитину можна починати навчати й раніше 7-річного віку.

Квінтіліан виступає прихильником шкільної освіти, намагаючись спростувати думку про те, що навчання у школі може призвести до погіршення вдачі та поведінки учня. Він переконаний, що якщо дитина від природи має погані чи згубні схильності, до виправлення яких не доклали зусиль у її ранньому віці, то вона знайде проблеми і без допомоги шкільних товаришів (II.1) [4]. Натомість, навчаючись у школі, вона не лише навчиться переборювати сором'язливість та страх, викликаний великою кількістю людей, але й почне ставитися до навчання більш ревно, адже *«похвалою народиться*



змагання; буде соромно поступитися рівному, і буде славно перевершити старшого» (I.2.22) [4].

Одним із ключових моментів педагогічних поглядів Квінтіліана є той факт, що він був одним із перших, хто засуджував застосування фізичного покарання у виховному процесі, вважаючи його «огидним» (лат. *deforme*) та «приниженням» (лат. *iniuria*) (I.3.14) [4].

Окреме, почесне місце відводилося Квінтіліаном вивченню граматики. На його думку, «будь-яка (про)мова повинна мати три досконалі риси, тобто бути правильною, зрозумілою та красивою» (I.4) [4]. Окрім того, він наголошував на відмінностях мови при усному мовленні та в процесі письма. Не зайвим вважав він і вивчення музики та геометрії. Квінтіліан вірив у великий потенціал людського розуму (лат. *"natura humani ingenii valeat"*) (I.12.2) [15] і був переконаним, що вивчати кілька предметів було не лише не важко, але й корисно, адже, на його думку, зміна діяльності додавала бадьорості та «свіжості» думкам. При цьому він писав, що «діти за своєю природою переносять працю більш терпляче, ніж юнаки» (I.11.8) [4], і наголошував, що «не так сама праця, як думки про неї втомлюють» (I.11.11).

Будучи переконаним, що формування дитячої особистості починається практично від народження, Квінтіліан, втім, зазначав, що немає чіткого віку, коли юнака варто починати навчати риторичі, і що в цьому питанні необхідно відштовхуватися не від вікових рамок, а від природних схильностей дитини та її успіхів у навчанні (II.1.7) [4]. Помітивши у дитині певні здібності до красномовства, батькам варто було передати її під опіку риторів, приділивши достатньо уваги вибору останніх. Особливо важливими тут були вдача, характер та моральні цінності майбутнього вчителя: він мав бути чесним, строгим, слідкувати як за своєю, так і за учнівською доброчесністю, та бути в змозі проявляти до своїх учнів батьківську турботу. (II.2.1-5) [4]. Окрім того, він мав бути терплячим, охоче відповідати на запитання і бути вміру щедрим на похвалу, адже її брак відбиває бажання вчитися, а надлишок вселяє безпечність.

Доволі детально автор викладає і практичні поради для самих риторів. Квінтіліан радить починати навчання із завдань, що більше пасують граматиці, наприклад з Оповідей, бажано історичних, але також взятих у поетів та із байок, додавши до них тренування навичок доведення та спростування. Корисними він вважає і так звані задачі (*theses*), які базуються на порівнянні

речей, та вправи, які ґрунтуються на здогадках (*casus coniecturales*) (II.4) [4].

Із авторів Квінтіліан радить читати «найкращих, тих, які писали одначе із більшою чистотою та ясністю (зрозумілістю) в слові» (II.6) [4] (лат. *"Ego optimos quidem et statim et semper sed tamen eorum candidissimum quemque et maxime expositum velim"*) [15]. До таких він, насамперед, відносить Лівія та Ціцерона. Що запам'ятовування текстів, то тут дається порада надавати перевагу вивченню напам'ять «окремих фрагментів ораторів та істориків, чи інших, вартих уваги письменників», адже, на його думку, «пам'ять більше тренується, коли ми запам'ятовуємо чуже» (II. 8) [4].

Оскільки настанови Квінтіліана орієнтуються на тогочасні життєві потреби та подальшу професійну кар'єру вихованців риторської школи, він рекомендує, аби шкільні твори були якомога більше схожими на судові промови.

Висновки з проведеного дослідження.

Як бачимо із викладеного вище матеріалу, педагогічні ідеї Марка Фабія Квінтіліана (якот важливість раннього розвитку дитини, вплив оточення на формування її особистості, роль батьків у виховному процесі, засудження фізичних покарань, створення сприятливих умов для своєїрідної конкуренції у навчанні, чергування різних видів діяльності та інші) були надзвичайно прогресивними для його часу. Будучи прихильником шкільної освіти, він одним із перших не лише окреслив своєїрідний еталон вчителя-наставника, але й уклав чіткі методичні вказівки щодо особливостей ведення навчального процесу майбутнього ратора та його змістовного наповнення. Особливої уваги заслуговує і те, що у цій праці приділялася увага певним психологічним аспектам (наприклад, подоланню сором'язливості), а також наголошувалось на важливості практичної підготовки до майбутньої кар'єри.

Оскільки це дослідження охопило не усі педагогічні питання, висвітлені в праці "Institutio oratoria" Марка Фабія Квінтіліана, вважаємо за доцільне більш детально розглянути їх у наших подальших роботах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. Около 50 000 слов. Изд. 2-е, переработ. и доп. М: «Русский язык», 1976. 1096 с.
2. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. Учебное пособие. Москва: Издательская группа «Форум» - «Инфра-М», 1998. 269 с.
3. Жураковский Г.С. Очерки по истории античной педагогики. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1940. 470 с.



4. Квинтилиан. Риторические наставления. URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1295581698> (дата останнього звернення 07.03.2018).
5. Сергеев М.Е. Жизнь древнего Рима. СПб.: Издательско-торговый дом «Летний Сад»; Журнал «Нева», 2000. 368 с.
6. Цветаев И.В. Школы древних римлян. II. Средние учебные заведения. Русский вестник. Т. 198. Спб., 1893. Октябрь. С. 7–8.
7. Arguments in Rhetoric Against Quintilian: Translation and Text of Peter Ramus's. Rhetoricae Distinctiones in Quintilianum (1549). URL: <https://books.google.com.ua/books?id=uZFgW3GFfr0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (last access: 23.02.2018).
8. Ballans A.M. The educational theories of Quintilian discussed with reference to the doctrine of interest. University of Illinois, 1910. URL: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/52150/educationaltheor00ball.pdf?sequence=2> (last access: 22.02.2018).
9. Bonner S.F. Education in Ancient Rome: From the Elder Cato to the Younger Pliny. London: Methuen, 1977. 404 p.
10. Kennedy G. Quintilian. New York: Twayne Publishers, 1969. 155 p.
11. Maurice L. The Teacher in Ancient Rome: The Magister and His World. Lexington Books, 2013. 260 p.
12. Mayer F. The Great Teachers. New York: Citadel Press, 1967. 384 p.
13. O'Neill P. The Educational Theory of Quintilian (Marcus Fabius Quintilianus). URL: <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Quintilian.html> (last access: 12.02.2018).
14. Quintilian Facts. URL: <http://biography.yourdictionary.com/quintilian> (last access: 22.02.2018).
15. Quintilianus. M. Fabii Quintiliana institutionis oratoriae libri duodecim ad fidem codicum manu scriptorium: Band 1. URL: https://books.google.de/books?id=C6UfAAAAMAAJ&printsec=frontcover&source=gb_s_book_other_versions_r&hl=uk#v=onepage&q&f=false (last access: 07.02.2018).
16. Williams J.D. An Introduction to Classical Rhetoric. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=5WmSiNotw8QC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (last access: 22.02.2018).



УДК 37.091.4

В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПРОБЛЕМИ В РОЗУМОВОМУ Й ФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУТроцько А.В., д. пед. н., професор,
член-кореспондент*Національна академія педагогічних наук України*Друганова О.М., д. пед. н., професор,
професор кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті розкрито особливості організації роботи з дітьми, які мають проблеми в розумовому й фізичному розвитку, в спадщині видатного українського педагога В.О. Сухомлинського. Обґрунтовано актуальність вибраної проблеми. Схарактеризовано причини, що викликали порушення в розвитку дітей. Визначено принципи й засоби роботи з дітьми, які потребують особливої уваги.

Ключові слова: *В.О. Сухомлинський, організація, робота, діти, які мають проблеми в розумовому й фізичному розвитку.*

В статье раскрыты особенности организации работы с детьми, которые имеют проблемы в умственном и физическом развитии, в творческом наследии выдающегося украинского педагога В.А. Сухомлинского. Обоснована актуальность выбранной проблемы. Охарактеризованы причины, которые привели к нарушениям в развитии детей. Определены принципы и средства работы с детьми, которые требуют особого внимания.

Ключевые слова: *В.А. Сухомлинский, организация, работа, дети, которые имеют проблемы в умственном и физическом развитии.*

Trotsko A.V., Druhanova O.M. VASYL SUKHOMLINSKY ABOUT ORGANIZATION OF WORK WITH THE DISABLED CHILDREN

The article reveals the peculiarities of organization of the work with the disabled children in the legacy of the outstanding Ukrainian teacher, scientist and educator V.O. Sukhomlinsky. The topicality of the chosen problem is substantiated. There have been characterized the causes of different kinds of disorders in the development of children. The principles and means of work with such children urgently requiring special attention are determined as follows: the correct criteria for evaluating the mental work of this kind of schoolchildren; enriching the intellectual and emotional life of the child; manual labor with usage of the simple tools, the importance of which should have no physical effort, but skills, deductibility, and some experience.

Key words: *Vasyl Sukhomlinsky, disabled children, organization, work, conditions, principles.*

У переліку головних засад державної політики України у сфері освіти та принципів освітньої діяльності, визначених у ст. 6 Закону «Про освіту» (2017 р.), названі такі: людиноцентризм; гуманізм; демократизм; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками; розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі в закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами тощо [1].

Нова українська школа має будуватися за принципом рівних можливостей для всіх, покликана створити всі умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та

усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти.

Реалізація поставлених завдань потребує не тільки пошуку нових сучасних підходів і технологій, а й відродження ефективних випробуваних роками традицій, накопичених вітчизняною педагогікою та школою. Особливо цінним у цьому плані є звернення до педагогічної спадщини видатного українського педагога В.О. Сухомлинського, за роки роботи якого в Павлівській школі пройшло 107 дітей зі «зниженою здатністю до навчання» [2, с. 85], «сповільненим мисленням» [4, с. 72], розвиток яких «відстає від норми», які «не такі, як усі» [11, с. 584, 588]. Наголосимо, що всіх їх Василь Олександрович називав «найтендітнішими, найніжнішими квітами в безмежно різноманітному квітнику» [2, с. 85]. З усіма цими дітьми з 5 років і до 15–16 (у половині випадків) і до 17–19 років (у другій половині



випадків) у Павлівській школі проводилася спеціальна робота, результатом якої стало те, що всі вони стали повноцінними освіченими людьми: 55 з них закінчили X клас, 25 – після VII і VIII класів вступили до технікумів і здобули середню спеціальну освіту; 17 – закінчили профтехучилища і вечірню середню школу, 8 – здобули спеціальність на курсах. Два учні через серйозне захворювання своєчасно не змогли закінчити VIII клас і здобули восьмирічну освіту через кілька років [11, с. 590].

Попри те, що порушувана нами проблема неодноразово ставала предметом дослідження багатьох науковців (Л. Березівська, Л. Заліток, Н. Калініченко, Л. Кашуба та ін.), вважаємо за необхідне ще раз зупинитися на питаннях організації системи роботи з дітьми, які мають проблеми в розумовому й фізичному розвитку в спадщині видатного українського педагога задля проектування виваженого плану побудови індивідуальної освітньої траєкторії роботи з такими дітьми з урахуванням їх здібностей, інтересів і можливостей.

Мета статті – схарактеризувати організацію роботи з дітьми, які мають проблеми в розумовому й фізичному розвитку, в спадщині видатного українського педагога В.О. Сухомлинського.

Проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що, за глибоким переконанням В.О. Сухомлинського, кожна дитина має бути щасливою й у цьому їй має допомогти школа. Займаючись упродовж багатьох років проблемою дітей зі зниженою здатністю до навчання, гуманіст у багатьох своїх працях неодноразово наголошував, що вчити й виховувати їх треба у звичайній школі. «Повноцінне середовище, що постійно інтелектуально збагачується, – одна з найважливіших умов їх порятунку», – наголошував видатний український просвітник [11, с. 585]. Проте, на думку педагога, якщо вчити їх так само, як учать усіх дітей, вони «неминуче залишаться недоуками, знедоленими, нещасливими людьми, яких усе життя не покидатиме думка про те, що вони ні на що не здатні» [11, с. 585]. Для навчання й виховання таких дітей, на переконання В.О. Сухомлинського, потрібний «тонкий, делікатний індивідуальний підхід» [2, с. 85].

Установлено, що В.О. Сухомлинського не задовольняли наявні методи й методики роботи з дітьми, розвиток яких відстає від норми. Педагогічні рекомендації й поради їхнім батькам, типу «Удвічі, утричі довше, ніж іншим, їм дітям із зниженою здатністю до навчання, треба думати над задачею, над простішою залежністю», «треба якнай-

більше часу приділяти вивченню уроків», «чим довше сидить дитина над книжкою, тим розумнішою вона стає» [6, с. 81] тощо, В.О. Сухомлинський категорично відкидав і засуджував. Просвітник негативно ставився до тих учителів, які «інтелектуальний розвиток дитини вбачали тільки в сидінні за підручниками», вважали, що в таких дітей «не могло й не мало бути вільного часу». Він із жалем констатував, що є в школі такі вчителі, «сумлінна опіка яких, їхнє піклування про те, щоб дитина якнайбільше сиділа над книжкою, перетворюється кінець кінцем у зло» [6, с. 81–82]. Для таких учителів дитина, яка не встигає, відстає, є таємницею за сімома печатями [5, с. 460].

Отже, гуманну місію школи і педагога В.О. Сухомлинський убачав у тому, щоб урятувати цих дітей, увести їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими.

Аналіз історико-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що до вирішення проблеми організації роботи з дітьми зі зниженою здатністю до навчання В.О. Сухомлинський підійшов системно. Передусім видатний педагог спробував проаналізувати причини, що викликали такі порушення. Василя Олександровича хвилювали питання, якою мірою відставання розвитку дітей від норми зумовлюється спадковістю, а якою – особливостями середовища, що оточувало дітей з ранніх років; що відбувається в мислительному апараті дитини в той час, коли педагог докладає всі сили, щоб збудити в класі самостійну думку тощо [11, с. 588]. Шукаючи відповіді на ці та інші питання, намагаючись розуміти причини відхилень, В.О. Сухомлинський разом із педагогічним колективом Павлівської школи вивчав спадковість, побут, харчування, духовне життя дітей більш ніж у двох тисячах сімей.

За роки роботи із невстигаючими учнями просвітник переконався, що причини відхилень у їхньому розвитку в кожному окремому випадку ніби нашаровувались, накладались одна на одну; якась була первинною, потім вступала в дію вторинна. Першою причиною, як було встановлено педагогом, нерідко була хвороба, перенесена в ранньому дитинстві, а саме: ревматизм, рахіт, менінгоенцефаліт тощо. В.О. Сухомлинський стверджував, що у 85% дітей, що не встигають, головна причина відставання, незнання, незадовільної роботи на уроках і дома, другорічництва – поганий стан здоров'я, якість захворювання чи нездужання, найчастіше зовсім непомітне для лікаря, таке, що піддається діагностуванню тільки в результаті спільних зусиль



матері, батька, лікаря або вчителя. Спостереження, як зазначав видатний український педагог, переконали їх, наприклад, що так зване «уповільнене мислення» – це переважно наслідок не яких-небудь фізіологічних чи функціональних змін клітин кори півкуль головного мозку, а результат загального нездужання організму – нездужання, якого й сама дитина не усвідомлює. Такі діти на початку уроку старанно працювали, але через 10–15 хвилин у них згадали очі, погляд звертався в простір, вони не могли напружувати думки, уважно слухати вчителя. Приховані хвороби і нездужання ставали особливо помітними, коли вчитель прагнув наповнити кожен хвилину уроку напруженою розумовою працею, намагаючись, щоб не пропала жодна хвилина уроку. Прискорений темп уроку (наприклад, коли на уроці арифметики учням пропонують розв'язувати одну за одною п'ять–шість нелегких задач) призводив до того, що окремі учні буквально надривалися: у них тьмяніли очі, рухи ставали мляві [4, с. 125–126; 5, с. 442–444].

Наголосимо, що В.О. Сухомлинський, разом із педагогічним колективом та родиною, прагнули до того, щоб діти, в яких сповільненість розумових процесів є результатом загальної слабкості організму, у літній час спали під відкритим небом, харчувалися продуктами, багатими на вітаміни і фітонциди (мед, молоко, масло, фрукти). Усе це, як писав педагог, справляло чудодійний вплив на здоров'я загалом і на розумовий розвиток [5, с. 444].

Спостереження й вивчення дітей зі зниженою здатністю до навчання упродовж багатьох років дозволило В.О. Сухомлинському стверджувати, що в багатьох випадках поганий стан здоров'я не призвів би до згубних результатів, якби він не був посилений вторинним несприятливим впливом – неправильним вихованням у ранньому дитинстві. У деяких випадках, як зазначав педагог, це було основною причиною, що вплинуло на відставання в розвитку. Зауважимо, що неправильне виховання, на думку В.О. Сухомлинського, – це комплекс найрізноманітніших умов, серед яких просвітник виділив головні: 1) нездорові, конфліктні відносини в сім'ї, а тим більше алкоголізм батьків; 2) обмеженість, надзвичайна вбогість інтелектуального життя сім'ї; 3) відсутність повноцінного материнського виховання в перші 2–3 роки життя дитини.

Установлено, що першу причину В.О. Сухомлинський вважав одним із найзгубніших факторів для дитини з відхиленням в розвитку. Усі труднощі, які виникають

у складному процесі шкільного виховання, за висновками просвітника, сягають своїм корінням у сім'ю; розвиток особистості залежить, насамперед, від того, якими людьми постають перед дитиною мати й батько, як пізнаються людські стосунки й суспільне оточення на прикладі батьків [3, с. 145]. «У таких сім'ях незначні спочатку симптоми відставання незабаром дають про себе знати дуже відчутно», – писав просвітник [11, с. 587].

Щодо другої причини, то В.О. Сухомлинський називав «нешасними» тих дітей, у стосунках з якими мати обходилася двома–трьома сотнями слів. «З прикрістю я виявив, – писав він, – що цим дітям невідоме емоційне забарвлення слова, яке вони, звичайно, засвоюють із казки, з народної пісні» [11, с. 587]. З інтелектуальною обмеженістю завжди поєднувалась, як указував педагог, убогість емоційного життя сім'ї. «Я переконувався, що є 5–6-річні діти, які ніколи й нічому не дивувались, не захоплювались, не раділи. Вони не відчують і гумору, не розуміють комічних ситуацій і обставин, рідко сміються, хворобливо реагують на жарт», – наголошував В.О. Сухомлинський [11, с. 587].

Надзвичайно важливе значення у формуванні особистості дитини, її успіхів у навчанні надавав В.О. Сухомлинський материнському піклуванню. «Якщо дитина в перші 2–3 роки свого життя не відкриває через найближчу, найдорожчу їй людину – матір – весь світ людський у тому обсязі, в якому він доступний дітям цього віку, якщо разом із лагідним, дбайливим, тривожним мудрим виразом материнських очей, вона не чує найтонших емоційних відтінків рідного слова, – розумове життя її піде зовсім не так, як воно пішло б за умови правильного материнського виховання», – зауважував просвітник [11, с. 588, т. 5]. Наголосимо, що цей висновок Василь Олександрович наважився зробити тільки після того, як була вивчена залежність розумового розвитку дітей від характеру материнського виховання в кількох тисячах сімей і після того, як старанно були досліджені інші умови розвитку.

Проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що, шукаючи способи організації роботи з дітьми зі зниженою здатністю до навчання, В.О. Сухомлинський ретельно вивчав розумову працю учнів, що відстають, безпосередньо на уроках, спостерігаючи одночасно й за обдарованими дітьми. «Не могло бути сумніву, що ефективність праці дитини багато в чому залежить від пам'яті», – робить висновок В. Сухомлинський і задається питанням:



«Чи можна, поліпшивши якимось радикальним способом пам'ять, вплинути тим самим і на розумові здібності?» Вирішуючи це та інші питання, педагог уважно стежив за дослідженнями як радянських, так і зарубіжних учених (наприклад, полемікою американського психолога Д. Креча і радянського дослідника П. Анохіна на сторінках «Літературної газети»), намагаючись, «до-тримуючись певної обережності», перевірити їх висновки і припущення в практичній роботі з дітьми [11, с. 588].

Цікаво, що в пошуках відповіді на питання щодо стимулювання пам'яті В.О. Сухомлинський звертався не тільки до аналізу досягнень сучасної йому фармакології, а й до української народної медицини, яка, за його словами, «знає багато цілющих засобів: одні загострюють пам'ять, інші «стирають», «згладжують» спогади». Важливо, що ці засоби видатний педагог перевіряв дослідним шляхом не тільки на мишах, морських свинках, горобцях, а й на собі [11, с. 586].

На основі власних спостережень та багаторічних дослідів В.О. Сухомлинський робить висновок: по-перше, повноцінну функціональну діяльність мозку не забезпечує штучна активізація пам'яті; по-друге, хімічне втручання в найтоншу сферу людського організму – мислення – небезпечно й морально невиправдане; по-третє, найголовніше, розвиток неможливий без гармонійного впливу на все психологічне, духовне життя людини.

Перше завдання роботи з дітьми, що відстають у розвитку, на думку В.О. Сухомлинського, є не допустити їх неправильно навчання, не допустити, щоб ці діти переживали свою «неповноцінність, запобігти появі в них байдужого ставлення до навчальної праці, не притупити в них почуття честі гідності» [2, с. 85]. Видатний український просвітник писав, що в роботі з учнями вони досягали того, щоб у кожного невстигаючого вихованця розкривався якийсь його сильний бік. «Практика переконала, – писав В.О. Сухомлинський, – що завдяки цьому в умовах багатого ідейного життя колективу вихованець стає несприятливим до будь-яких спроб переконати його, що для досягнення успіху треба покладатися не на власні сили й допомогу товаришів, а на волю божу» [6, с. 51]. Уплив сильніших, розвиненіших, обдарованих учнів на слабких, посередніх – це дуже складний процес постійного духовного спілкування. Оскільки розумова праця відбувається в колективі, вона набуває характеру змагання творчих здібностей: ніхто не хоче бути слабким, кожний прагне випробувати свої сили на складному завданні [4, с. 241–242].

Просвітянин наголошував, що таких дітей треба постійно захищати, бо вони дуже вразливі: сфера інтелектуального життя в дитячому віці тісно зливається зі сферою моральною і кожна невдача в навчанні сприймається як гірка прикрість (проте тільки до того часу, поки серце не призвичаїться і не здерев'яніє, але тоді вже не може бути й мови про якийсь порятунок) [11, с. 585].

Серед найважливіших принципів роботи з дітьми, що не встигають, без додержання яких навіть найкраща методика була б неефективною, В.О. Сухомлинський називав, по-перше, правильні критерії оцінки розумової праці школярів [11, с. 589]. Справжньою бідою, що породжує зубрячку, яка притупляє навіть здібних учнів, на думку просвітника, є невміння знайти правильні критерії оцінки розумової праці. В.О. Сухомлинський писав, що критерієм, мірилом людини в школі стала оцінка. «Учиться учень на п'ятірки – хороший; учиться на трійки – так собі, а якщо має з двох–трьох предметів двійки – це вже, як кажуть, пиши пропало», – писав видатний український педагог. За оцінкою, як зауважував В.О. Сухомлинський, губиться людина, в оцінці розпливається її невичерпність, її багатогранний духовний світ. І це, хай не здаватиметься парадоксом, веде, насамперед, до погіршення успішності, до байдужості в навчанні. «Я не за те, щоб невстигаючих вважати хорошими, щоб милуватися ледарями, – наголошував педагог. – Я за те, щоб не було неробства й лінощів» [10, с. 363].

Робота на уроці, як зазначав В.О. Сухомлинський, потребує одночасного напруження пам'яті й думки. Оцінка розумової праці в школах скрізь виводиться на підставі того, що учень запам'ятав і на вимогу вчителя відтворив. Зауважимо, що В. Сухомлинський вважав, що добру половину того, що завчають у школах діти, особливо з гуманітарних предметів, непотрібне.

Усіляко намагаючись розвинути пізнавальні можливості й зміцнити пам'ять малоздібної дитини, В.О. Сухомлинський разом із учителями Павлиської школи намагалися створити для такої дитини ситуацію успіху, уникнути навіть приводу подумати, що успіхи її оцінюються тим, як вона запам'ятала урок. Дитина відповідала, і оцінка їй ставилася тільки тоді, коли їй удалося досягти певних результатів. При цьому, як зауважував педагог, важливо не показати дитині, що її виділяють у класі [11, с. 588]. Якщо дитина знає радість пізнання, радість успіху, то бажання знати завжди супроводить її працю.



Другим принципом у роботі з дітьми, що відстають у розвитку, В. О. Сухомлинський називав збагачення інтелектуального й емоційного життя дитини. У переліку засобів реалізації зазначеної вимоги передусім важливе місце посідали уроки мислення на природі, які видатний педагог називав «подорожами до джерела живої думки» [4, с. 76]. На першому плані на таких заняттях – здивування, подив перед відкриттям.

Важливе місце в роботі з недостатньо здібними вихованцями, в яких не лише слабка пам'ять, а й, насамперед, не розвинене мислення, посідало розв'язування задач за спеціально укладеним «Задачником для неухажливих». До збірника ввійшли задачі-загадки із багатой скарбниці народної педагогіки. Викладені у формі захоплюючих розповідей, більшість з яких не потребували арифметичних дій, завдання, передусім, стимулювали дитину міркувати й думати. Ці задачі-загадки, на думку просвітника, – незамінний засіб тренування розуму [3, с. 146–147].

Важливого значення видатний просвітник надавав також багатству слова. Зауважимо, що В.О. Сухомлинський наголошував на необхідності насичення усіх років виховання малоздібних дітей читанням. Для цього в школі була створена хрестоматія.

Важливого значення в роботі з дітьми з особливими потребами В.О. Сухомлинський надавав поетичній творчості – «витонченій школі емоційного життя». Тут, як писав педагог, дзвінко ллється сміх, тут живуть сум і радість, співчуття до людського горя й нетерпимість до зла». Наголосимо, що український просвітник вважав сміх «одним із каналів пізнання, однією з точок зору, з якої перед людиною відкривається світ у його різноманітності». «І якщо цей канал закрито, думка не розвивається повноцінно», – зауважував В.О. Сухомлинський [11, с. 587–588].

Установлено, що В.О. Сухомлинський разом із своїми учнями склали тисячі казок, цінність яких у тому, що під час роботи над ними дитячий мозок учився не тільки приймати й зберігати інформацію, а й віддавати її. Поетичне слово й поетична творчість, на переконання видатного українського гуманіста, були «еліксіром для дитячого мозку», «повітрям для крил думки, яке впливає в мозок дитини енергією думки», «незамінний психологічний засіб формування і розвитку емоційної пам'яті» тощо. Поетична творчість, за твердим переконанням В. Сухомлинським, учиє мислити й тому поліпшує мозок.

Третім принципом роботи з малоздібними учнями В.О. Сухомлинський називав

ручну працю з використанням простих інструментів, важливе значення в якій повинні мати не фізичні зусилля, а уміння, розрахунок, майстерність. В. О. Сухомлинський стверджував, що виховний ефект ручної праці залежить від того, чи вимагає процес праці розумових зусиль. Не одноманітні рухи, які не пов'язані з обчисленнями, не механічне переміщення предметів, а дія на матеріал із метою його перетворення, створення чогось нового – ось, як наголошував видатний український педагог, найважливіша умова праці, що виховує.

Зазначимо, що, вважаючи трудову діяльність одним із важливих засобів розвитку дітей, просвітник намагався надати їй характеру експерименту, досліду, побудованого на задумі, що має в собі значну частину світоглядних переконань [7, с. 65]. В.О. Сухомлинський попереджав про те, що учні можуть докладати значних фізичних зусиль, та коли їхня праця нічого не створює, вона не впливає на їхній розумовий розвиток і перетворюється на одноманітне, виснажливе заняття. Розумова активність, за словами педагога, знижується й у тому разі, коли школярі оволодівають тільки зовнішніми прийомами якоїсь діяльності, наприклад, керуванням машинами й механізмами, не осмислюючи їх побудови й принципів дії, причиново-наслідкових зв'язків між трудовими процесами і взаємодією деталей і вузлів. Людина, в якій в процесі практики виробилася здатність аналізувати, синтезувати, підходити до трудових завдань як до розв'язування задач, висуває гіпотези, мислено і на практиці перевіряє їх. Це надзвичайно цінна риса, особливо в тих випадках, коли мета праці – активний вплив на стихійні сили природи [8, с. 73, 75].

Своєю чергою, умовою створення атмосфери творчої праці, на переконання В.О. Сухомлинського, є особистісний приклад педагога, який не може бути вихователем, якщо він – тільки викладач свого предмету або навіть класний керівник. Особистість учителя стає виховною силою тоді, коли він сам володіє майстерністю. Зауважимо, що кожен учитель Павлівської школи не тільки вмів працювати, але й завдяки постійному удосконаленню умінь і навичок досяг майстерності в одному чи кількох видах трудової діяльності. Учителі фізики уміли, наприклад, виготовляти міцні й красиві інструменти для обробки дерева й металу, конструювати радіоприймачі, чудово керувати автомашиною. «Особистість учителя приваблює дитину, насамперед, тому, що в ньому він бачить прекрасного майстра, – писав В.О. Сухомлинський. –



У робочих кімнатах, майстернях, лабораторіях учні бачать інструменти, верстати, прилади, установки, зроблені руками учителів; на дослідній ділянці, у плодовому саду, у розсаднику вчителі проводять досліди, мета яких – досягти значних, яскравих матеріальних результатів завдяки майстерній праці» [6, с. 90–91].

Зауважимо, що В.О. Сухомлинський за-суджував тих керівників шкіл, учителів, наукових працівників, які вважали, що заняття учнів ручною працею являють собою так звану «кустарщину» [8, с. 70].

І нарешті, найголовнішою вимогою в роботі з дітьми, що відстають у розвитку, на переконання видатного українського гуманіста, є *виняткова повага до людської особистості*. «Нещасна, знедолена природою або поганим середовищем маленька людина не має знати про те, що вона малоздібна, що в неї – слабкий розум. Виховання такої людини має бути в сто разів ніжнішим, чулішим, дбайливішим», – наголошував В.О. Сухомлинський. Зазначимо, що просвітник завжди надавав важливого значення особистості вчителя, й особливо в роботі з дітьми, які потребують особливої уваги. «Виховуємо ми не тільки ідеями, закладеними в знаннях, які ми даємо, – писав В.О. Сухомлинський, – але, насамперед, тим, як ці знання й закладені в них ідеї несемо в клас ми, живі люди, тим, що людина торкається до людини, до її душі своєю душею» [12, с. 594–595]. Ідеї наші, як зазначав просвітник, могутні самі по собі, але вони стають у сто разів сильнішими, якщо доносить їх до юних сердець той, кого юні поважають, кому вірять. Віра у вихователя, довіра до нього – це, на погляд В.О. Сухомлинського, корінь етики взаємовідносин педагога і вихованця [12, с. 595].

Таким чином, спадщина видатного українського гуманіста, представлена численними статтями й монографіями, заклала міцний фундамент системи роботи з дітьми, які мають проблеми в розумовому й фізичному розвитку, важливими складниками якої є розуміння причин та труднощів, з якими стикаються ці діти, створення належних умов для їхньої успішної адаптації та інтеграції, забезпечення права на освіту, повноцінне суспільне життя та діяльність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про освіту: Закон України. URL: zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
2. Сухомлинський В.О. Проблема виховання всебічно розвинутої особистості / Вибрані твори: в 5 т. К.: «Рад. Школа», 1976. Т. 1. С. 55–206.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 7–278.
4. Сухомлинський В.О. Павлицька середня школа / Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 4. С. 7–390.
5. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором / Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 4. С. 393–626.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 5. 639 с.
7. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям / Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 65.
8. Сухомлинський В.О. Розум і руки / Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 70, 73, 75.
9. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 90–91.
10. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин / Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 363.
11. Сухомлинський В.О. Найвідсталіший у класі... / Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 584–590.
12. Сухомлинський В.О. Лист про педагогічну етику / Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 594–595.



УДК 378.621.397

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Шихалиева И.В., к. пед. н.,
доцент кафедры педагогики
Бакинский государственный университет

В статье рассмотрены процесс становления глобализации и влияние его на систему образования и науку. Показано, что он носит исторический характер. Сегодня темпы глобализации резко возросли. Система образования является наиболее подвижным элементом общества. Здесь проводятся многочисленные реформы, исходя из требований жизни. Каждая страна, в зависимости от уровня экономического и социально-политического развития, стремится довести уровень развития образования до международных стандартов. Азербайджанская Республика в рамках Болонского процесса развивает и укрепляет систему образования в соответствии с современными требованиями.

Ключевые слова: глобализация, система образования, наука, образование в Азербайджане.

У статті розглянуто процес становлення глобалізації та вплив його на систему освіти й науку. Показано, що він носить історичний характер. Сьогодні темпи глобалізації різко зросли. Система освіти є найбільш рухливим елементом суспільства. Тут проводяться численні реформи, зважаючи на вимоги життя. Кожна країна, залежно від рівня економічного та соціально-політичного розвитку, прагне довести рівень розвитку освіти до міжнародних стандартів. Азербайджанська Республіка в рамках Болонського процесу розвиває та зміцнює систему освіти відповідно до сучасних вимог.

Ключові слова: глобалізація, система освіти, наука, освіта в Азербайджані.

Shikhaliyeva I.V. TRENDS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF SCIENCE AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

This article considers the process of globalization formation and its influence on the education system and science. It is shown that it is of a historical nature. Today, the pace of globalization has increased dramatically. The education system is the most mobile element of society. Here, many reforms are carried out, based on the requirements of life. Each country, depending on the level of economic and socio-political development, seeks to bring the level of development of education to international standards. The Republic of Azerbaijan in the framework of the Bologna process develops and strengthens the education system in accordance with modern requirements.

Key words: globalization, education system, science, education in Azerbaijan.

Постановка проблемы. Тема, выдвинутая в заголовок статьи, исключительно актуальна, поскольку именно процесс обучения обуславливает основные тенденции развития общества и перспективы становления человеческой цивилизации. Современная цивилизация является следствием развития орудий труда, техники и человеческих навыков по освоению внешней среды. Не случайно ее основные этапы связаны, как в свое время писал К. Маркс, со способами производства материальных благ [1]. Образование и наука имеют отношение ко всем ступеням развития материального производства и социальной жизни в целом. Благодаря непрерывному процессу передачи знаний и навыков от поколения к поколению общество сохраняет свою устойчивость, преемственность в развитии, в то же время благодаря научным прорывам могут быть резкие скачки в развитии вперед, которые приводят к революционным изменениям в общественных отношениях.

Постановка задания. Цель статьи – анализ тенденций и перспектив развития науки и образования в условиях глобализации.

Изложение основного материала. Сама глобализация – относительно новое понятие, но это не значит, что на нашей планете не было общих тенденций и единства в развитии. Прежде всего, отметим единое начало в становлении человеческой цивилизации. Известно, что человеческий род произошел от одной праматери и одного праотца. Кроме того, разделение нашей планеты на регионы, материки, народы и расы носит относительный характер, поскольку сам характер развития цивилизации происходил на общих основаниях, связанных с орудиями труда и развитием самого человека как главной производительной силы.

Исходя из сказанного, становится ясным, что человеческое общество всегда развивалось в виде системы, хотя темпы развития и содержание его были разными.



ми. В частности, начиная с эпохи неолита, развитие общественных отношений сдерживалось рядом факторов, среди которых следует назвать географический, а также экономический факторы. Потребности и возможности людей, или способы их удовлетворения зависели, в том числе, от степени обученности и уровня использования обстоятельств.

Подлинный скачок в развитии глобализации, то есть взаимной зависимости и единства, произошел в эпоху великих географических открытий. Когда уже были сделаны все открытия (хотя бы в основном), возможность взаимодействовать, в том числе и в сфере образования и науки, выросла во много раз. Великие открытия, которые порой совершались параллельно, независимо друг от друга, теперь становились достоянием всех, а ученые получали возможность взаимодействовать и развиваться дальше [3].

Что же касается системы образования, она также развивалась с большим своеобразием в различных регионах мира, однако тенденции сближения происходили непрерывно. Здесь большую роль сыграли подражание, передача опыта, налаживание торговых, экономических и культурных связей. В зависимости от условий проживания, система образования подлаживалась к требованиям социальной среды, используя достижения науки, экономики, социальной жизни в целом. Традиционно развитие цивилизации происходило по направлениям Запад-Восток.

Скорость социальных изменений благодаря трансформационным процессам в стиле и образе жизни людей повлияла на характер и темпы развития системы образования. Продолжая разговор о глобализации, хотим также подчеркнуть, что современное состояние глобализационных процессов было заложено после Второй мировой войны. Именно в тот период, несмотря на годы холодной войны, противостояния между политическими системами, из-за объективной необходимости совместного существования и использования всех возможностей взаимного развития начался процесс глобализации.

Прежде всего, это отразилось на финансовых и экономических процессах. Затем сюда стали подключаться политики. И, наконец, стало происходить сближение в некоторых направлениях духовной жизни. Движение антиглобалистов связано с желанием многих народов защитить свои духовно-нравственные ценности, в том числе и с традицией работы системы образования. Они желают противодейство-

вать либеральной капиталистической форме глобализации [4]. Однако ментальность народа, его обычаи и традиции, язык, религиозные ценности защитить становится все труднее и труднее.

На сегодняшний день ей свойственны следующие черты: демократизация, унификация стандартов обучения, усиление роли ИКТ в методических поисках обучения, постоянное изменение содержания предметов и их состава в обучении на всех ступенях образовательной системы. Сформировались новые социокультурные условия, которые требуют новых качественных подходов к обучению и воспитанию, подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Все это привело к значительным изменениям в подходах к организации самого образовательного процесса. На сегодняшний день каждая страна стремится к совершенствованию своей системы образования, даже если в научном отношении ее разработки остаются на уровне прикладных исследований. Налицо стремление достичь таких же показателей в образовании, как и в развитых странах, чьи выпускники пользуются большим престижем и востребованы в любой стране. Речь, прежде всего, идет о развитых странах. Вместе с тем известно, что образование и наука требуют больших вложений. Престиж образования в стране должен быть достаточно высок, а для этого нужны высокопрофессиональные кадры учителей и преподавателей, хорошая материальная база и общая обстановка культурного и социального развития. Не случайно происходит так называемая «утечка умов». Ведь именно элита науки, люди, которые нуждаются в особых условиях для своей высокопрофессиональной деятельности, стремятся туда, где будут иметь лучшие условия для работы.

Становится ясно, что процесс глобализации имеет здесь как преимущественные показатели, так и отрицательные стороны. Страны, лидирующие в своем развитии с точки зрения образования и науки, идут на гребне глобализации, получая от всего мира «дивиденды» в виде ученых, талантов, в целом материальную выгоду от такой высококвалифицированной рабочей силы.

Данные процессы не обошли стороной и Азербайджан. Система образования, а также уровень развития науки связаны как с историческим прошлым Азербайджана, так и пребыванием в составе СССР на протяжении почти целого столетия. Все это наложило свой отпечаток на то наследие, которое мы получили от страны Советов. На сегодняшний день страна подключена



к Болонскому процессу, поскольку регион, в котором живут и действуют наши люди, относится к европейскому пространству, и интеграция в него идет все сильнее и сильнее.

Именно потребность в интеграции, усилении этого процесса, поскольку выгода от нее очевидна, побуждает правительство страны идти на смелые шаги по реформированию системы образования, к смелому, новаторскому подходу в подготовке молодого поколения к будущей жизни. Отметим, что на состоянии образования и науки отразились события последних десятилетий: развал СССР, Карабахская война, падение уровня жизни. В результате качество образования, медицинской помощи, социальной помощи в целом тоже упало, однако причины этого связаны не только с резким ростом численности городского населения: сказываются, как уже отмечалось, особенности переходного этапа развития страны в целом, состояние войны с Арменией, глобализационные процессы. Скорость и темп жизни возросли, что отражается на укладе жизни: вырабатываются новые ритуалы в традиционных обрядах – свадебных, праздничных, похоронных и других. Эти ритуалы свидетельствуют о смене ценностей и приоритетов в пользу заимствованной культуры Запада. На про-

цесс образования оказывает свое влияние также и ИКТ.

Выводы, к которым можно прийти, следующие: процесс глобализации оказывает самое непосредственное влияние на становление системы образования во всем мире. Научные направления, которые развиваются также стремительно, способствуют подготовке как необходимых кадров, так и совершенствованию самого образовательного процесса. Из года в год усложняется процесс обучения, методики и формы подготовки детей во взрослую жизнь. Процесс глобализации ставит перед системой образования новые требования, которые следует учитывать в деятельности работников этой системы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Маркс К., Энгельс Ф. Наемный труд и капитал. Сочинения. 2-е изд. Т. 6.
2. Борисов А.Я., Жукова Т.А., Рябинова Е.Н. Перспективы развития образования в контексте глобализационных процессов. Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С.43–45.
3. Самые великие открытия и изобретения человечества. URL: <http://свет-галатеи.рф>
4. Chatterjee D.K. Anti-Globalization Movements. Encyclopedia of Global Justice. Netherlands: Springer, 2011. P. 43–43.



СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 37.017.4:374

АКСІОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Власенко О.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто проблему формування громадянських цінностей старшокласників у контексті методологічного забезпечення теорії та практики формування сучасного змісту освіти. Автор формулює дидактичні й методичні принципи навчання предметам гуманітарного циклу в контексті проблеми. У центрі уваги – процес ціннісного самовизначення учнів, оскільки аксіологічно орієнтований освітній процес вивчення предметів гуманітарного циклу, природньо, через зміст гуманітарної освіти, ціннісну діяльність старшокласників збагатить останніх досвідом самовизначення в системі громадянських цінностей.

Ключові слова: аксіологічний підхід, цінності, громадянські цінності, система громадянських цінностей, предмети гуманітарного циклу, старший шкільний вік.

В статье рассмотрена проблема формирования гражданских ценностей старшекласников в контексте методологического обеспечения теории и практики формирования современного содержания образования. Автор формулирует дидактические и методические принципы обучения предметам гуманитарного цикла в контексте проблемы. В центре внимания – процесс ценностного самоопределения учащихся, поскольку аксиологически ориентированный образовательный процесс изучения предметов гуманитарного цикла, естественно, из-за содержания гуманитарного образования, ценностной деятельности старшекласников обогатит последних опытом самоопределения в системе гражданских ценностей.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценности, гражданские ценности, система гражданских ценностей, предметы гуманитарного цикла, старший школьный возраст.

Vlasenko O.M. AXIOLOGICAL ORIENTATION OF SUBJECTS OF A HUMANITARIAN CYCLE IN THE CONTEXT OF CITIZENSHIP VALUES SYSTEM' FORMATION OF PUPILS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the problem of formation of civic values of senior pupils in the context of methodological support of the theory and practice of forming the modern content of education. The author formulates the didactic and methodical principles of teaching subjects of the humanitarian cycle in the context of the problem. In the center of attention is the process of valued self-determination of senior pupils, as the axiological-oriented educational process of studying the subjects of the humanitarian cycle, naturally, through the content of humanitarian education and the value activity of senior pupils, enriches the latest by experience of self-determination in the system of citizenship values.

Key words: axiological approach, values, citizenship values, system of citizenship values, subjects of the humanitarian cycle, senior school age.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні педагогічна науково-практична спільнота здійснює пошук нових засобів формування громадянина суспільства в освітньому середовищі навчального закладу, зокрема тривають розробки змісту, форм та методів навчання учнів старших класів освітніх закладів.

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» зазначено, що актуальність громадянського виховання особистості в сучасному українському суспільстві значною мірою зумовлюється потребою держа-

вотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні можливості для розвитку і застосування їхніх потенційних здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби у самовизначенні та самоствердженні [3].

Посилення виховної функції освіти, формування громадянськості, працелюбності, моральності, поваги до прав і свобод людини, любові до Батьківщини, сім'ї, довкіл-



ля розглядається одним зі стратегічних напрямів державної політики в галузі освіти.

У цьому контексті освітній заклад виконує роль фундаменту, на якому будується вся система громадянської освіти, формування у них любові до рідного краю, України, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Все, що закладається учням у цей період навчання і виховання, визначає подальший успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку. Набуті в освітньому закладі особистісні якості, сформована система цінностей не лише забезпечують основу навчання і виховання молоді, а й визначають особливості майбутньої громадської та професійної діяльності молоді людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування громадянських якостей, цінностей особистості, психологічного обґрунтування громадянського розвитку особистості досліджували І. Бех, Н. Бібік, Л. Божович, Г. Васьківська, П. Вербицька, І. Кон, Н. Дерев'яно, Ю. Завалевський, І. Зязюн, П. Кендзьор, О. Киричук, О. Кошолуп, В. Кремень, В. Кузь, Л. Момотюк, О. Сухомлинська та ін.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні основних ідей формування системи цінностей школяра в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному українському суспільстві громадянські цінності як джерело самовираження та самовдосконалення кожного громадянина втрачають свою важливість. Тому виникає необхідність осучаснення соціального замовлення до педагогічної науки в контексті оновлення громадянської освіти, яка б забезпечила особистісний та професійний саморозвиток і становлення випускників освітніх закладів, формування у них патріотизму, потреби у суспільно-корисній праці, відповідальності, поваги до інших, толерантності тощо.

Громадянське виховання старшокласників в сучасній освітній практиці є пріоритетним напрямком і, найголовніше, одним із найперспективніших. Це зумовлено спрямуванням громадянського виховання на реалізацію одного з головних завдань розвитку українського суспільства – подолання духовної кризи, збереження єдиного культурного простору України, розв'язання соціальних конфліктів. Необхідний пошук шляхів вирішення цих політичних, соціальних та освітніх проблем, звідси постає необхідність гуманітаризації освіти, введення нової парадигми освіти, побудованої на загальнолюдських громадянських цінностях. Тому для сучасних освітніх процесів харак-

терна наявність стійкого інтересу до громадянської освіти шкільної молоді з боку держави, суспільства, педагогів-практиків і науковців.

Результати проведеного аналізу показують необхідність формування у старшокласників патріотизму, потреби в суспільно-корисній праці, відповідальності, поваги до інших, толерантності як системи громадянських цінностей. У контексті нашого дослідження визначимо сутнісні характеристики патріотизму, потреби в суспільно-корисній праці, відповідальності, поваги до інших, толерантності як системи громадянських цінностей, що є важливими елементами ціннісної свідомості особистості, які сприяють її гармонійному, творчому та всебічному розвитку.

Як зазначає А.О. Ярошенко, посередником між потребами й інтересами, властивостями і якостями об'єкта виступають ціннісні форми свідомості, завдяки яким предмети і явища сприймаються в якості потрібних та важливих, залучають людей, спонукають їх до визначених дій [13, с. 104]. Ціннісна свідомість є основою прагнень, ставлень та поведінки людини [2].

Ми розглядаємо ціннісну свідомість через зміст системи цінностей, який може бути представлений як єдність емоційного, пізнавального та поведінкового елементів. У процесі формування системи цінностей відбувається емоційне переживання й оцінка школярем цінності. Становлення системи цінностей йде поруч із усвідомленням дитиною своїх мотивів та вчинків.

Громадянські цінності – це спосіб саморегуляції та впорядкування взаємовідносин людини і суспільства. Громадянські цінності можуть бути виражені діями, ставленнями, різними способами комунікативної діяльності. Громадянські цінності одночасно є і соціальними, тому що зумовлені історичними, політичними та культурними процесами, й індивідуальними, оскільки орієнтовані на життєвий досвід людини.

Ціннісне ставлення – це емоційна та волевиява спрямованість особистості, демонстрація власної позиції, внутрішньої оцінки, зв'язку особистості з дійсністю, яка пов'язана з досвідом людини. Формування системи ціннісних ставлень школяра в освітньому процесі навчального закладу – це процес становлення особистості, формування її своєрідності, визначення сфери її духовної та практичної діяльності, який відбувається протягом усього життя і пов'язаний із міжособистісними відносинами у суспільстві.

Беззаперечним є твердження, що людина реалізує себе як громадянин через



входження до світу громадянських цінностей, через процес становлення ціннісних орієнтацій, інтеріоризацію громадянських цінностей суспільства, створення ціннісного «образу світу», формування ціннісного ставлення до явищ навколишньої дійсності, самопізнання і самооцінку, ієрархізацію системи громадянських цінностей особистості [4].

Вчені серед засобів формування системи громадянських цінностей виділяють контент навчальних дисциплін сучасного освітнього закладу, громадянське наповнення позаурочної роботи, організацію науково-дослідної та навчально-дослідницької роботи старшокласників, а також різні форми виховної роботи й інформаційні потоки (соціальні мережі, електронне навчання, медіатека та ін.) тощо [1; 12; 13].

За логікою дослідження виявимо особливості старшого шкільного віку, потенціал старшокласників у контексті формування системи громадянських цінностей. Кожному віковому періоду притаманний певний характер ставлення школярів до громадянських цінностей. Найбільш чутливим для формування системи громадянських цінностей є старший шкільний вік, період активного формування світогляду (Л. Божович). І. Кон у своїх працях визначає характерні особливості юнацького віку – прагнення орієнтуватися на майбутнє, визначення конкретних життєвих цілей, потреба у самостійності та незалежності, інтерес до себе та свого внутрішнього світу, перехід від свідомості до самосвідомості. Старшокласник чітко орієнтується у системі вимог, норм, принципів і правил поведінки, які ставить до нього суспільство, відповідно, вчинки та поведінку дитини цього віку характеризують як цілеспрямовану, усвідомлену й організовану. Школярі старшого шкільного віку часто потрапляють у ситуації, які вимагають прийняття відповідальних рішень – вибір майбутньої професії, вибір іспитів ЗНО та підготовка до них, участь у громадських заходах тощо.

Проблема інтеріоризації системи громадянських цінностей може бути вирішена за допомогою предметів гуманітарного циклу, оскільки саме вони серед своїх завдань передбачають створення цілісного духовного світу дитини через формування системи цінностей, емоційне переживання гуманітарного знання, вирішення проблем сенсу існування людини у суспільстві, формування механізмів життєдіяльності старшокласника тощо.

Зміст гуманітарних предметів (української мови, літератури, іноземних мов, історії) повинен стати засобом вдосконалення

особистості й суспільства, збагатити старшокласника емоційно, вплинути на особистісні якості дитини та систему цінностей.

Особливість предметів гуманітарного циклу передбачає інтерпретацію інформації таким чином, щоб вона впливала на розвиток індивідуальності дитини, заохочувала пошук мети навчання, тому результатом буде формування внутрішньої цілісної теорії світу, створення власної картини суспільства та моделі поведінки в процесі вивчення української мови, історії, української та зарубіжної літератури, іноземних мов, які забезпечать патріотизм, потребу в суспільно-корисній праці, відповідальність, повагу до інших, толерантність як до системи громадянських цінностей, тим самим здійснюючи інформаційно-пізнавальну (фіксація у свідомості старшокласника та збереження інформації про цінності), емоційно-мотиваційну (відображає емоційне сприйняття знань про громадянські цінності, їх усвідомлення), практично-прогностичну (формує ставлення старшокласника до патріотизму, суспільно-корисної праці, відповідальності, поваги до інших, толерантності як системи громадянських цінностей) функції, які відображають найважливіші зв'язки між ставленням дитини до цінності й особистістю старшокласника.

Ставлення до системи громадянських цінностей реалізується в пізнавально-оцінному, емоційному, діяльнісному компонентах, зміст яких визначається гуманітарними предметами й особливостями формування системи громадянських цінностей у старшому шкільному віці. Зокрема, пізнавально-оцінний компонент включає знання про людину-громадянина як найвищу цінність, свободу особистості, рівність, справедливість, патріотизм, захист довкілля, толерантність, гуманізм, повагу до прав і свобод людини, свободу слова, суспільний діалог як систему громадянських цінностей, вплив громадянських цінностей на життя людини, а також їх оцінку старшокласниками. Знання про систему громадянських цінностей реалізується на рівні уявлень, тобто знайомство з громадянськими цінностями на рівні категорій (відображення в свідомості учнів реальності в її найбільш істотних зв'язках та відносинах) та ідей (громадянськість, національна ідентичність). Громадянські цінності, беручи за основу інтереси, прагнення людини, змінюють навколишній світ і її саму в ньому.

Зокрема, А.В. Сірий виділяє рівні усвідомлення людиною навколишньої дійсності – ситуативний сенс, життєва необхідність та сенс життя й буття [10]. Проте не всі цінності адекватно усвідомлюються школярами



через низку причин, як-от: слабку рефлексію, низький психологічний захист, відсутність можливості пристосування між цілями та спрямованістю особистості, психологічні бар'єри, що призводять до неусвідомлення дитиною своїх вчинків.

Р.Х. Шакуров, у свою чергу, заперечує першочергову важливість емоцій у процесі розумової діяльності, оскільки надмірне акцентування на емоційній складовій частині позбавляє процес смислоутворення, а сенс життя й буття – це цілісне ставлення людини до них як до цінності [11, с. 21].

Формування і розвиток громадянських компетентностей є суспільно значущою проблемою і завданням державної політики в контексті реалізації євроінтеграційного курсу України. Наявність соціально активних і компетентних громадян є загальновизнаним показником рівня розвитку демократії та демократичних відносин суспільства та його цивілізованості.

Дослідження проблеми інтегративного підходу у процесі формування системи громадянських цінностей учнів передбачає створення принципово нової навчальної інформації з відповідним структуруванням дидактичного матеріалу, навчально-методичного забезпечення та технологіями. Інтеграція – засіб переходу певної сукупності елементів у нову якість, спрямована на відродження природних, об'єктивно існуючих між елементами зв'язків [5, с. 9]. Таким чином, освітні цілі інтеграції знань про громадянські цінності в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу спрямовані на формування цілісної «знаннєвої системи» старшокласників, створення єдиної картини світу та наукового світогляду. Інтеграція предметів гуманітарного циклу одночасно є і метою сучасного освітнього процесу (створення у старшокласника цілісного уявлення про суспільство та світ), і засобом (знаходження спільної основи предметних знань) [9, с. 157].

Взаємозв'язки у формуванні громадянської компетентності старшокласників, а отже, і системи громадянських цінностей, здійснюються на теоретичному й емпіричному рівнях. Теоретичний рівень інтеграції предметів гуманітарного циклу, як необхідна логічна основа розуміння суспільства, передбачає узагальнення й систематизацію знань про людину та навколишній світ. Теоретичний рівень доповнюється емпірич-

ним рівнем інтеграції емоційних дитини, які беруть за основу психологічні механізми розвитку особистості [7, с. 41–42].

Тому саме учитель має досконало знати шкільну програму, зміст підручників, вміти добирати навчальний матеріал, диференціювати й інтегрувати його, вільно володіти технологіями проведення інтегрованих уроків із предметів гуманітарного циклу, оскільки від професійної компетентності педагога залежатиме ефективність формування у старшокласників системи громадянських цінностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васківська Г.О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 496 с.
2. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1996. № 4. С. 35–44.
3. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/KONTSEPTSIYA-ROZVYTKU-GROMADYANSKOYI-OSVITY-V-UKRAYINI.pdf>.
4. Кирьякова А.В. Педагогическая аксиология: учеб. пособ. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. 283 с.
5. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика / за ред. І. Козловської, Я. Кміта. Л.: Сполом, 2004. 244 с.
6. Професійна освіта: Словник / уклад. С.У. Гончаренко та ін. / за заг. ред. Н.Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. С. 128–129.
7. Рудницька О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. Початкова школа. 2001. № 5. С. 40–43.
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник. К.: Абрис, 1997. 416 с.
9. Сільська початкова школа у контексті реформування системи освіти в Україні: монографія / за заг. ред. В.Г. Кузя. К.: Наук. світ, 2002. 220 с.
10. Серый А.В. Структурно-содержательные характеристики системы личностных смыслов. Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. Вып. 2. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. 410 с.
11. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления. Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 18–33.
12. Vaskivska H. Didactic aspects of uppersecondary and university education fundamentalization. Science and Education. 2017. № 5. P. 46–50. URL: DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-5-9>.
13. Ярошенко А.О. Ціннісна складова свідомості в структурі цінностей освіти. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2005. Вип. 22. С. 103–111.



УДК 358:37.041

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Клибанівська Т.М., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри історії України та філософії,
Вінницький національний аграрний університет

У статті теоретично досліджені психолого-педагогічні аспекти пізнавальної активності студентів. Розкрито поняття «пізнавальна активність», «діяльність», «інтерес». Виокремлено умови розвитку пізнавального інтересу. Указано на важливість застосування творчості в навчанні студента через використання проблемних методів навчання. Визначено, що завдання викладача полягає в забезпеченні активності студента в пізнавальній діяльності й спрямуванні її на опанування провідних знань і способів діяльності.

Ключові слова: пізнавальна активність, навчально-пізнавальна діяльність, інтерес, творчість, активність студента.

В статье теоретически исследованы психолого-педагогические аспекты познавательной активности студентов. Раскрыто понятие «познавательная активность», «деятельность», «интерес». Выделены условия развития познавательного интереса. Указано на важность применения творчества в обучении студента с использованием проблемных методов обучения. Определено, что задача преподавателя заключается в обеспечении активности студента в познавательной деятельности и направлении ее на овладение знаниями и способами деятельности.

Ключевые слова: познавательная активность, учебно-познавательная деятельность, интерес, творчество, активность студента.

Klybanivska T.M. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

In the article theoretically researched the psychological and pedagogical aspects of cognitive activity of students. Revealed the concept of “cognitive activity”, “activity”, “interest”. Highlighted the conditions of development of cognitive interest. It is indicated on the importance of applying creativity in students learning through using of problematic teaching methods. Revealed an important role of personality motivational sphere. It is determined, that the task of the teacher is to ensure the activity of the student in cognitive activity and direct it to mastering the leading knowledge and methods of activity.

Key words: cognitive activity, educational and cognitive practice, interest, creativity, student activity.

Постановка проблеми. Сьогодні перед вищою школою стоїть важливе завдання: пошук шляхів формування високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості, конкурентоздатного професіонала, соціально та пізнавально активної людини. На перший план виступає проблема забезпечення якості освіти за рахунок розвитку пізнавальної активності кожної людини, яка в процесі навчання не тільки оволодіває певним стандартом сучасних знань, але і вчиться їх застосовувати.

Навчальний процес, при постійному зростанні інформаційного потоку, вимагає від студента напруженої інтелектуальної діяльності. Студент постійно знаходиться в стані пізнавального пошуку необхідної інформації з метою її застосування в майбутній професійній діяльності. За таких умов він повинен проявляти пізнавальну активність, інтерес до діяльності й обраного фаху.

Для пізнавальної активності характерне свідоме спрямування зусиль на засвоєння

й оволодіння знаннями, уміннями й навичками; виявлення самостійності й творчого підходу в навчально-пізнавальній діяльності; напруження розумової активності особистості, що відображається в її практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження пізнавальної активності студентів є актуальною для науки. У цій галузі здійснили дослідження багато вчених, педагогів і психологів: О. Вербицький, В. Горшкова, О. Костюченко, І. Лернер, В. Лозова, Л. Подоляк, С. Рубінштейн, І. Тализін, Т. Шамова, Г. Щукіна, В. Юрченко й інші.

Аналіз наукових джерел показав, що єдиного підходу до визначення поняття «пізнавальна активність» немає. Деякі дослідники відзначають, що пізнавальну активність слід розглядати як показник динаміки взаємодії особистості з об'єктами пізнання, спрямований на формування досвіду соціальної культури й розширення системи особистісних цінностей (Н. Половнікова, А. Леон-



тьєв, І. Лернер та ін.); вони розглядають її як якість навчальної діяльності й надають важливого значення педагогічним умовам у навчальному процесі.

Енциклопедія освіти трактує поняття пізнавальної активності як «рису особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціальним досвідом, накопиченими людством знаннями, способами діяльності, а також в її якості» [2, с. 678].

У педагогічних дослідженнях А. Алексюка, О. Дубиніна, В. Лозової, П. Лузана, О. Пиндик пізнавальну активність розглядають як таку організацію сприйняття навчального матеріалу студентами, за якої засвоєння знань відбувається шляхом розкриття взаємозв'язків між явищами, порівняння нової інформації з відомою, конкретизації, узагальнення, оцінки навчального матеріалу з різних поглядів. Загалом педагоги зауважують, що пізнавальну активність слід розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає в здійсненні теоретичного аналізу дефініції пізнавальної активності студента, виявленні психолого-педагогічних підходів, пов'язаних із вивченням досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковці неоднозначно трактують поняття «активність». З одного боку, ця категорія є однією з найактуальніших у дослідженні природи психіки, психічного розвитку, свідомості, пізнавальних і творчих можливостей особистості. Активність тлумачиться наукою як більш широке, фундаментальне поняття, ніж поняття діяльності, оскільки вона може проявлятися в різноманітних формах життя як біологічних, так і соціальних організмів; це не тільки прояв життя людської особистості, але й умова її розвитку, одна з основних характеристик особистості, яка полягає в здатності виступати джерелом змін у стосунках з оточуючим світом; виражається в багатосторонній діяльності, яка спрямована на пізнання, зміну, перетворення навколишнього світу, на зміну власної природи, свого психічного складу; ступінь взаємодії суб'єкта з оточуючою дійсністю. З іншого боку, активність виступає мірою діяльності, ступенем її інтенсивності [4, с. 210].

О. Леонтьєв, визначаючи активність суб'єкта «як внутрішню передумову саморуху діяльності та її самовираження» [4, с. 213], розглядає її як одну з характеристик людської діяльності, які констатують і виража-

ють її здатність до саморозвитку, саморуху через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих творчих предметних дій.

Аналізуючи пізнавальну активність діяльності, зауважимо, що у своїх працях багато вчених розглядають пізнавальну активність у тісному взаємозв'язку з поняттям «самостійність» (Р. Лемберг, Н. Половнікова та ін.); вона займає у структурі діяльності місце, близьке до рівня потреби, як стан готовності до пізнавальної діяльності, який передує діяльності та породжує її (у ряду «діяльність – активність – потреба» активність займає проміжне місце) [4, с. 211].

Під розвитком пізнавальної активності особистості слід розуміти кількісні та якісні зміни, які виникають у її структурних компонентах. П. Лузан розглядає активізацію навчання як цілеспрямований процес розвитку навчально-пізнавальної активності студентів через включення їх як суб'єктів педагогічної взаємодії в різновиди пізнавальної діяльності. На думку дослідника, для підвищення ефективності навчального процесу необхідно здійснювати оптимальний вибір способів, методів, форм, засобів навчання студентів [5, с. 71].

Пізнавальна активність суттєво впливає на процес становлення особистості студента, на його характер, а отже, і ставлення до самого себе, до інших людей, до діяльності. У той же час сформована пізнавальна активність студента є важливою умовою його навчальної успішності та характеристикою його ставлення до змісту й процесу навчання, прагнення до ефективного оволодіння знаннями, а концентрація вольових зусиль на досягненні бажаних пізнавальних цілей дає можливість одержати моральну насолоду від їх досягнення.

При стійкому прояві прагнення до пізнання пізнавальна активність студента стає особистісною якістю, де потреби й інтереси позначають змістовну характеристику, а воля представляє форму.

М. Лісіна вказує, що до пізнавальної активності є близькими поняття допитливості, або цікавості [4, с. 211].

В. Виготський [1, с. 132] зазначає, що у психології пізнавальна активність ототожнюється з інтересом і розглядається як виключно інтелектуальне явище; то виводиться з природи людської волі, то поміщається у сферу емоційних переживань і визначається як радість від того, що досягається без утруднень функціонування наших сил.

Психологічний зміст інтелектуального стану інтересу, зацікавленості пов'язаний із непереборним бажанням людини зробити раніше невідоме відомим, нерозгадане – розгаданим. У цьому стані, як правило, у



суб'єкта активно функціонують мислення, уява, спостереження й емоції, а головним переживанням є потяг до невідомого. Характеристика настрою людей у мисленнєвому стані серйозної зацікавленості перебуває, як правило, у межах позитивності (психологічного комфорту), їхня поведінка й діяльність активні. Інтерес як стан можна назвати реакцією зацікавленості. Зацікавитись – означає відчувати (усвідомити) інтерес до чого-небудь.

У людини, яка відчуває інтерес до предмету, людини, ситуації чи явища, виникає бажання досліджувати об'єкт, пізнати його, поглинути інформацію, відчувати нові переживання від взаємодії з об'єктом, що викликає інтерес. За інтенсивного інтересу людина відчуває піднесення. Саме воно забезпечує зв'язок інтересу з пізнавальною та руховою активністю [3, с. 115]. Стан інтересу проявляється в таких переживаннях, як захопленість, допитливість.

Значне місце відводить інтересу К. Ізард [3]. Він припускає наявність деякої внутрішньої емоції інтересу, яка забезпечує селективну мотивацію процесів уваги й упорядковує пізнавальну активність людини. Емоція інтересу підвищує здатність людини до сприймання й оброблення інформації, що потрапляє із зовнішнього світу. Інтерес стимулює студента до дослідницької та пізнавальної активності.

За результатами проведеного нами опитування, серед студентів університету 52% респондентів зацікавлені й проявляють інтерес до навчальної діяльності, 39% переконані, що інтерес виявляють до окремих дисциплін, 9% стверджують, що їм нецікаво навчатися.

На запитання «Що викликає у Вас пізнавальну активність у процесі навчання?» студенти висловлювали такі думки:

- розв'язання завдань проблемного характеру;
- складні, але потужні навчальні завдання;
- різноманітність навчальної діяльності;
- різноманітні типи запитань, які підвищують інтерес до матеріалу, що вивчається;
- часта перевірка й об'єктивна оцінка результатів навчальної діяльності студента;
- розуміння корисності, потрібності, важливості отримуваних знань;
- яскравість особистості викладача та знання матеріалу, що впливає на студента, формує його ставлення до предмета.

Таким чином, розвитку пізнавальної активності сприяє позитивне ставлення студента до процесу навчання, оволодіння практичними навичками, когнітивна й організаційна готовність до освіти та самоосвіти, адже студенту забезпечує загальний

психологічний комфорт насамперед високий рівень позитивного емоційного компонента ставлення (позитивне оцінювання якогось об'єкта чи суб'єкта), який викликає в суб'єкта високий рівень вольового (психічна активність), перцептивного (спрямованість уваги) і когнітивного (пізнавальний інтерес) компонентів ставлення до навчальної діяльності.

На нашу думку, пізнавальна активність – це прояв ситуативного інтересу, особливий інтелектуальний стан. У процесі досліджень ми з'ясували, що інтерес може виникати до якоїсь конкретної дисципліни, що пояснюється творчим підходом викладача до матеріалу, який він подає, використанням новітніх освітніх технологій і засобів візуалізації. Інтерес зумовлений не тільки внутрішніми, але й зовнішніми причинами, тобто якостями й особливостями того, що сприймається. Стійкий інтерес студента до своєї майбутньої професії викликає в нього активність, творчу наснагу, прагнення повніше її пізнати й краще опанувати.

Як пояснює А. Реан, під час аналізу спонукальних причин людської активності важливу роль відіграє мотиваційна сфера особистості. Вона спрямовує й визначає вибір предмета, на який націлена діяльність, її способи і засоби. При цьому мотиви виконують навіть смислоутворюючу функцію, виступаючи джерелом для формування особистісних смислів тих чи інших учинків людини, цілісною стратегією її життєвого шляху, напряду її особистісного й професійного розвитку [7, с. 105]. Таким чином, провідні мотиви є спонукальною силою, яка створює вектор діяльності й активності студента. Вона протікає в зовнішньому предметному та соціальному середовищі, а також має нерозривну з нею внутрішню емоційно-смыслову сторону.

Мотиви навчання є не тільки передумовою успішного професійного навчання студента, вони є також його наслідком. Мотиви формуються в діяльності, а організовує цю діяльність викладач, ставлення ж студентів до цієї діяльності формується в ній самій. До навчального матеріалу має бути позитивне ставлення, тобто предмет засвоєння повинен бути цікавим у своєму власному русі, а пізнавальна активність має бути спрямована на переборення шаблону у своїй діяльності [6, с. 161].

Організація пізнавальної діяльності студента повинна включати творчий компонент. Як зазначає В. Юрченко, якщо процес навчання студента перетворюється на творчість, то це сприятливо впливає на його емоційну сферу, покращує пам'ять і увагу, викликає почуття радості й задоволення,



підвищує інтерес до пізнавальної діяльності. Засвоєння досвіду творчої діяльності здійснюється шляхом використання проблемних методів навчання: частково-пошукової діяльності, проблемного викладу та дослідницької діяльності. Для успішного навчання у вищій школі важливо, щоб студент не просто вмів учитися самостійно, а спрямовував свою пізнавальну активність на життєве самовизначення й професійне самоствердження [6, с. 179].

Характеристикою природного начала пізнавальної активності виступає спонтанність її прояву, тобто неусвідомленість із боку особистості, культурне начало, зумовлене психологічними новоутвореннями, в якості яких виступають усвідомлені особою знання, уміння й нахил до пізнавальної, творчої й професійної діяльності. Це дає підстави вважати пізнавальну активність одночасно й передумовою, і результатом професійної майстерності фахівця [8, с. 106].

Яскраві враження й новизна фактів, обстановки впливають на інтереси студентів, але не вважаються головними в їхньому розвитку. Важливішим є осмислення матеріалу занять, самостійна розумова діяльність, оволодіння знаннями. Характер навчально-професійної діяльності студента залежить не лише від особливостей педагогічних технологій, а насамперед від ступеня входження студентів у цю діяльність, її відповідність тій навчальній дії, яка має бути засвоєна.

Активізація пізнавальної діяльності студентів здійснюється через використання викладачем протягом усього заняття складних взаємопов'язаних завдань, які створюють ситуацію пошуку відповідей на складні запитання, множинності суперечливих поглядів, інтелектуального й емоційного напруження. У ході самостійного пошуку відповідей на поставлені запитання студенти мають використовувати не лише сприйняття, відтворення, запам'ятовування, а й логічні операції мислення (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування). Таким чином, знання не з'являються в готовому вигляді, а продукуються в активному процесі взаємодії викладача та студента.

На нашу думку, стимулює інформаційно-пізнавальну активність студентів на навчальних заняттях, позитивно позначається на мотивації їхньої навчально-професійної діяльності низка дидактичних прийомів: невимушене обговорення теоретичних і

прикладних проблем науки й практики, надання студентам можливості висловлювати власні думки, порівнювати й оцінювати різні підходи до вирішення наукових питань.

Пізнавальна активність на рівні спрямованості особистості означає глибоку переконаність студента в необхідності всебічного пізнання, а її вищий рівень має перетворюючий характер. При цьому в діяльності перетворюється не тільки об'єкт, на який вона спрямована, а й суб'єкт діяльності. Завдання викладача полягає в тому, щоб забезпечити активність студента в пізнавальній діяльності й спрямувати її на опанування провідних знань і способів діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Процес формування пізнавальної активності є ефективним тоді, коли форми, методи й засоби навчання адекватні поставленим цілям. Тому особливу увагу слід приділити методам формування компонентів пізнавальної активності.

Навчання для студентів повинне набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття й волю та виявляється в спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення й професійне самоствердження, на оволодіння професією й розвиток своїх потенційних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л. Учение об эмоциях. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 6–328.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Изард К. Психология эмоций / перевод с англ. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
4. Костюченко О. Перцептивна активність у формуванні образу світу. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т. 11. Вип. 12. Київ, 2015. С. 208–216.
5. Лузан П. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. К., 2004. 505 с.
6. Подоляк Л., Юрченко В. Психологія вищої школи: підручник. К.: Каравела, 2011. 360 с.
7. Реан А., Кудашев А., Баранов А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.
8. Шевченко Л. Розвиток пізнавальної активності студентів як засіб підготовки до інноваційної діяльності. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Вип. 31. Вінниця, 2010. С. 105–110.



УДК 378.662.147:53

ІГРОВА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ІЗ ФІЗИКИ В ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

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

Херсонська філія

Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

У статті надано методику здійснення ігрової форми контролю знань з фізики студентів закладів вищої технічної освіти із використанням метафорично-асоціативних карт. Розглянуто технології проведення всіх етапів проектно-ігрової діяльності студентів: вступного, пошукового, мотиваційного, імітаційно-моделюючого, етапу захисту робіт та підсумкового. У результаті має місце комплексне оцінювання знань та вмій студентів з фізики, яке може застосовуватися у будь-якому інженерному освітньому закладі.

Ключові слова: *фізика, контроль знань, методика, гра, інженерна освіта.*

В статтю представлена методика осуществлення игровой формы контроля знаний по физике студентов высших технических учебных заведений с использованием метафорически-ассоциативных карт. Рассмотрены технологии проведения всех этапов проектно-игровой деятельности студентов: вступительного, поискового, мотивационного, имитационно-моделирующего, этапа защиты работ и итогового. В результате происходит комплексное оценивание знаний и умений студентов по физике, которое может использоваться в любом инженерном образовательном учреждении.

Ключевые слова: *физика, контроль знаний, методика, игра, инженерное образование.*

Litvinova M.B. THE GAME METHOD FOR MODULE CONTROL OF PHYSICS KNOWLEDGE IN TECHNICAL UNIVERSITIES

In the article the method of implementation of the game form of knowledge control on physics of students of institutions of higher technical education with the use of metaphorical-and-associative maps is provided. The technologies of carrying out of all stages of design-and-gaming activity of students are considered: introduction, search, motivational, simulation, stage of defense of works and final. As a result, there is a complex assessment of the physics knowledge and skills of students, which can be applied at any higher engineering school.

Key words: *physics, knowledge control, methodology, game, engineering education.*

Постановка проблеми. Перебудова навчального процесу у вищій школі відповідно до європейських стандартів вимагає застосування інноваційних освітніх технологій з метою якісного оновлення вищої освіти. Введення освітніх стандартів третього покоління, що реалізують компетентнісний підхід до вищої професійної освіти [1], формує необхідність розроблення та реалізації викладачами власних педагогічних проєктів, спрямованих на перехід до компетентнісно орієнтованої освітньої діяльності. Суттєвим компонентом такої діяльності виступають заходи контролю одержаних знань. Водночас фаховий рівень майбутнього інженера у будь-якому технічному університеті тісно пов'язаний з його фізичними компетентностями. Тому розроблення інноваційних методів проведення контрольних заходів з фізики, орієнтованих на певні інженерні спеціальності, є важливим компонентом всієї системи компетентнісно орієнтованого навчання.

Контроль трактується в дидактиці як педагогічна діагностика. Однією з ефективних інтерактивних форм його проведення є ігрова форма. На жаль, серед методів нав-

чання некомп'ютерна гра – внаслідок високої трудомісткості її підготовки та застосування – не отримала такого поширення, на яке вона заслуговує. А між тим її застосування саме під час контролю знань студентів має багато переваг:

- повністю підходить для реалізації всіх завдань контролю: визначення прогалів у навчанні, їх корекція, планування подальшого навчання та створення рекомендацій щодо попередження неуспішності;
- ігрова форма дуже добре адаптована до мислення сучасної молоді;
- легко орієнтується на будь-який фаховий профіль;
- створює високий емоційний тонус та підвищує мотивацію подальшого навчання.
- сприяє ефективному засвоєнню матеріалу (контроль-навчання): за дослідженням Х.Є. Майхнера [2], людина у процесі пасивного сприйняття запам'ятовує 10% того, що прочитала, 20% – того, що почула, 30% того, що побачила і 50% побаченого та почутого разом, а під час активного сприйняття в її пам'яті зберігається 80% того, що говорить сама і 90% того, що вона самостійно виконує або створює.



Тобто серед способів залучення студентів до активної контрольної-пізнавальної діяльності з фізики гра, безумовно, стоїть на одному з перших місць як комплексна емоційно-діяльнісна форма. Вона є створеною самою природою та апробованою мільйонами років еволюції ефективною освітньою технологією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У дидактиці існують різні підходи до класифікації педагогічних ігор. Найбільш відомою є класифікація Г.К. Селевка [3]: за сферою діяльності (фізичні, інтелектуальні, трудові, соціальні, психологічні); за характером педагогічного процесу (навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвиваючі; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні); за ігровою методикою (предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизаційні); за предметною сферою (математичні, хімічні, музичні, літературні, трудові, виробничі тощо); за видом ігрового середовища (без предметів, з предметами, комп'ютерні, телевізійні тощо), що детально проаналізована в роботі [4].

Теоретичні основи ігрової діяльності, визначення її функцій, змісту, класифікації та впровадження дидактичної гри у процес підготовки майбутніх фахівців висвітлені у працях Я.М. Бельчикова, М.І. Бірштейна, В.Я. Платова, Г.К. Селевка, Т.М. Хлебнікової, В.М. Букатова, П.М. Щербаня, М.І. Воронки та ін. Проблеми розроблення та впровадження ігрових проектів, визначення педагогічних умов ефективності їх використання розглянуто у працях О.В. Горелого, Н.В. Кічук, Т.В. Качеровської, Н.П. Плахотнюк та ін. Впровадження в навчальний процес методів інтерактивного навчання, зокрема і для контролю знань, вивчалось А.А. Вербицьким, Ю.М. Ємельяновим, І.Я. Лернером, А.М. Матюшкіним, М.І. Махмутовим, В.А. Рибальським, А.М. Смолкіним, П.М. Щербанем.

Проте на цей час максимального наближення до вимог вищої технічної освіти є STEM – орієнтований підхід до навчання, що полягає у застосуванні інтегрованих міжпредметних зв'язків (STEM: S – science, T – technology, E – engineering, M – mathematics) [5]. Саме він найкращим чином відповідає якійсь фундаментальній освіті сучасних інженерів. Проте в рамках STEM в Україні майже відсутні відповідні дидактичні дослідницькі роботи, орієнтовані на навчання фізики у вищій школі. В опублікованих працях не знайшли висвітлення технології використання ігрових методів контролю знань з фізики майбутніх інженерів.

Постановка завдання. Метою роботи є надання методики здійснення інтерактивної ігрової форми контролю знань з фізики сту-

дентів закладів вищої технічної освіти із використанням метафорично-асоціативних карт.

Викладення основного матеріалу дослідження. Сучасні ігрові форми проведення занять, насамперед, орієнтуються на електронні засоби. Перевага останніх полягає у наявності готового веб-забезпечення, що мінімізує зусилля викладача. За допомогою імітаційного веб-моделювання можна відносно легко враховувати різноманітні події в досліджуваній системі. Проте програмне забезпечення, що існує, не завжди відповідає якісному проведенню модульного контролю знань з певного розділу фізики, за ігровим інженерним проектом. Крім того, веб-системи позбавлені особистісних комунікативних переваг та не надають можливості здійснення «мозкового штурму» для вирішення інженерної задачі. Тому в нашій роботі представлено неелектронну форму гри.

За розглянутою вище класифікацією Г.К. Селевка форма гри, що пропонується, має навчальні, контролюючі, професійно-орієнтовані, творчі, фізико-предметні та ігрово-імітаційні ознаки. На думку А.М. Смолкіна, імітаційно-ігрове моделювання є відтворенням в умовах навчання, з тією або іншою мірою адекватності, процесів, що відбуваються в реальній системі. Побудова моделей та організація роботи викладачів з ними дає можливість відобразити різні види професійного контексту і формувати професійний досвід в умовах квазіпрофесійної діяльності [6]. Такі технології мають всі ознаки проектно-ігрової діяльності, що відповідає умовам STEM-навчання [4].

Згідно із загальними вимогами до проектних технологій [7] відповідні вимоги до проектно-ігрової технології проведення модульного контролю з фізики є такими:

- наявність інженерно-освітньої проблеми, складність і актуальність якої має відповідати освітньому запиту: проведенню контролю знань з певних розділів фізики;
- дослідницький характер пошуку шляхів вирішення проблеми;
- структурування діяльності відповідно до класичних етапів ігрового проектування;
- моделювання умов для виявлення студентами навчальної проблеми: її постановки, дослідження, пошуку шляхів вирішення, експертизи й апробації версій, конструювання підсумкового проекту, захисту проекту, корекції та впровадження;
- самодіяльний характер творчої активності студентів, практичне або теоретичне значення результату діяльності (у процесі контролю студенти актуалізують наявні і здобувають додаткові знання, розвивають особистісні якості, опановують необхідні способи мислення і дії).



Додатково до традиційних етапів, що звичайно використовують у проектній діяльності (вступного, пошукового, імітаційно-моделюючого, етапу захисту та підсумкового) нами введено додатковий етап: мотиваційний. Розглянемо кожний з цих етапів.

Вступний етап ігрового проекту.

1. Формування цілі: проведення модульного контролю знань з фізики.
2. Визначення теми. Тема обирається за розділами фізики, за якими проводиться контроль знань (приклад: «Механіка»).
3. Визначення завдання (приклад: моделювання спускного модулю марсохода та процесу його спуску з орбіти на Марс).
4. Створення проектних груп (2–4 студенти у групі).

Мотиваційний етап. На мотиваційному етапі має місце залучення студентів до активної участі у проектно-ігровій діяльності. Проте залучення у інтерактивний процес може бути певною проблемою. Активність студента залежить від особистісної готовності до діяльності на поточний момент, рівня знань з фізики та властивостей психіки. Наявність прогалин у знаннях, навіть за позитивного ставлення до ігрової ситуації, може завадити активному перебігу гри. Активність може не виникнути або, як це часто буває, виникнути та швидко згаснути.

Для забезпечення виникнення та підтримки спонтанної активності пропонується використання метафорично-асоціативних карт (МАК). На цей час МАК є широко розповсюдженим ігровим засобом психологічних тренінгів. У роботах К.Л. Мілютіної [8] описано їх використання також і у навчальному процесі.

Асоціація за картою, обраною студентом, виконує функцію підсвідомого імпульсу, що зумовлює активність за проблемною ситуацією, наданою викладачем. В якості МАК можна використовувати будь-які зображення, що, на думку викладача, найкраще асоціюються з

проблемою модульного завдання. Нами, наприклад, використовувалися авторські карти К.Л. Мілютіної з додаванням зображень, залучених з Інтернету (див. рис.1 (а)).

Мотиваційний етап має три складники.

1. Одержання студентами МАК та ознайомлення з ними (див. рис. 1 (б)).
2. Вибір кожним студентом картки (одної або двох), що, на його думку, найкраще відповідає завданню гри.
3. Розповідь про асоціацію, за якою обрана картка, і про те, який її елемент буде включено до проекту (форма, властивість літати, стрибати, розширюватися та ін., здатність виконувати певні функції).

Пошуковий етап. На цьому етапі відбувається таке.

1. Груповий аналіз проблеми, формулювання основних ідей і задумів кожним учасником гри, колективний «мозковий штурм», систематизація асоціативних рішень (приклад: основні асоціативні проектні рішення за МАК для спускного модуля на Марс надані у таблиці 1).

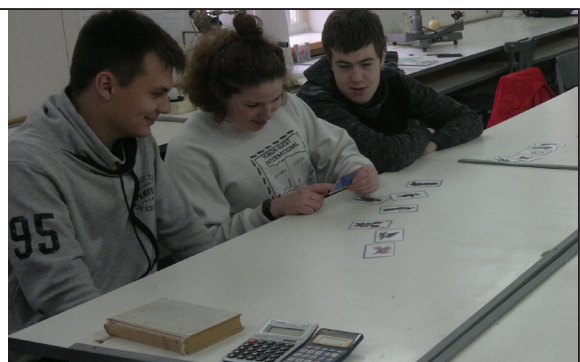
Таблиця 1

Асоціативні проектні рішення за МАК

№	Зо Зображення на МАК	Асоціативне проектне рішення
1	сундук	форма спускного модуля
2	риба-куля	здатність змінювати робочий об'єм за необхідністю
3	заєць	лапи для пружного приземлення
4	килим-літак	здатність планувати над поверхнею
5	ліфт	система спуску (важелі, перекинуті через блок базового корабля)
6	їжак	тертя о поверхню під час гальмування
7	танк	гармата для захисту від ворожих сил



а



б

Рис.1 Мотиваційний етап:
а – приклад МАК; б – ознайомлення студентів з МАК

2. Включення всіх запропонованих рішень до колективного проекту та їх зображення на схемі проекту із позначенням фізичних функцій і властивостей. Визначення фізичних законів, що використовуються у залученні кожного структурного елемента проекту, позначення сил, що діють (див. рис. 2(а)).

3. Здійснення теоретичного аналізу проекту та розв'язування фізичних задач, що виникли: проектні групи розподіляють завдання, з допомогою довідкових джерел підбирають значення фізичних параметрів та розв'язують задачу для кожного з вузлів проекту (див. рис. 2 (б)). В якості джерел інформації протягом всієї гри студенти можуть вільно використовувати будь-яку наявну друковану літературу та електронні інтернет-довідники.

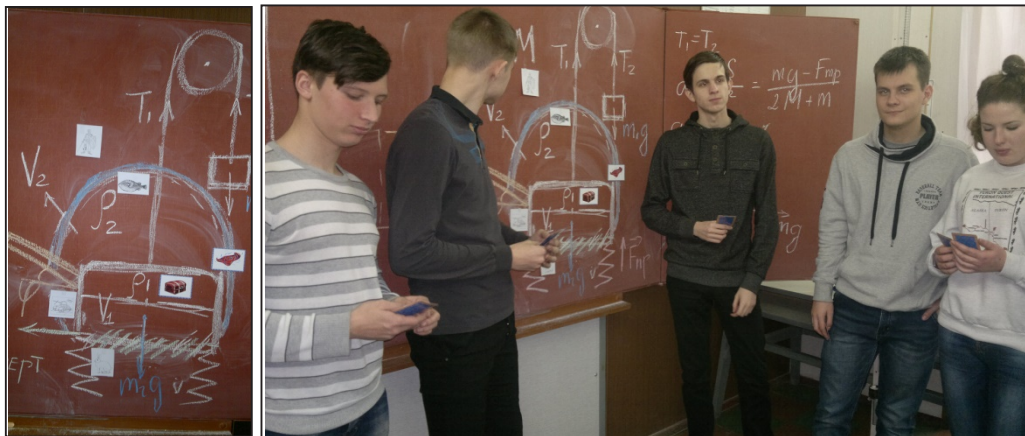
Імітаційно-моделюючий етап. Відбувається моделювання та імітаційна перевірка функціонування основних вузлів проекту на установках, що використовувалися студентами під час виконання лабораторних робіт (приклад: фізичне моделювання спуску із використанням машини Атвуда

(рис. 3 (а); моделювання пострілу з гармати із використанням обертово-балістичного маятника; моделювання механічних коливань, що затухають, під час пружного приземлення; моделювання тертя о поверхню тіл різної форми; моделювання умов приземлення тіл змінного об'єму в атмосфері певної густини із використанням гідростатичного зважування (рис.3 (б) тощо).

Важливим аспектом є те, що студенти мають бути знайомі з механізмом дії експериментальних установок, що використовуються у проектно-ігровій діяльності (обираються установки, які вже застосовувалися під час виконання лабораторних робіт). Проектні групи мають творчо модифікувати хід «стандартного» проведення роботи так, щоб він відповідав завданню та умовам проекту.

Етап захисту включає наступне.

1. Захист кожною проектною групою власного результату, одержаного під час розроблення вузла проекту: результату теоретичного розгляду та результату імітаційного моделювання.



а б
Рис. 2 Пошуковий етап: а – схематичний рисунок проекту; б – розподіл завдань між проектними групами



а б
Рис. 3 Імітаційно-моделюючий етап: а – імітація процесу спуску; б – імітація умов приземлення тіл у атмосфері певної густини



Критерії та бали оцінювання

Назва етапу	Критерії оцінювання	Максимальна кількість балів
Мотиваційний	Влучність та оригінальність асоціативного рішення	10
Пошуковий	Вміння сформулювати фізичну задачу	5
	Вміння знайти необхідні довідникові дані	5
	Вміння розв'язати задачу	10
Імітаційно-моделюючий	Вміння проаналізувати завдання та скласти план експерименту	10
	Відповідність одержаного експериментального результату проектному завданню	10
	Вміння визначити похибку експерименту	10
Етап захисту	Вміння презентувати одержаний результат	15
	Повнота та якість відповідей на запитання	10
	Вміння ставити питання під час захисту іншої групи	5
	Особистий вклад у «евристичний пошук» (додатковий бал від інших студентів)	10
Загальна кількість балів, яку можна одержати: 100		

2. Обговорення результатів, наданих проектними групами, всіма учасниками ігрового проекту.

Підсумковий етап. На цьому етапі виставляються бали за кожне завдання та озвучується загальний результат модульного контролю за критеріями, наданими у таблиці 2 (кінцева оцінка надається за 100-бальною шкалою оцінювання EST).

Під час роботи студентів над ігровим проектом викладач виконує організаційно-консультативні функції:

- організує, мотивує, активізує та координує весь процес;
- допомагає студентам у пошуку джерел, необхідних для роботи над проектом, консультує стосовно правильності обраних даних;
- сам є активним джерелом надання інформації;
- підтримує неперервний зворотний зв'язок, щоб допомагати студентам просуватися в роботі над ігровим проектом.

Висновки із проведеного дослідження. За розглянутою методикою проведення модульного контролю відбувається комплексне оцінювання знань та вмінь студентів з фізики. Така форма контролю також містить навчальний складник, пов'язаний з інтегруванням знань фізики та інженерно-проектної діяльності. Педагогічні умови її застосування ґрунтуються на STEM-підході до навчання і є такими:

- об'єктом ігрової імітації є проектно-інженерний вид діяльності, що базується на знаннях з фізики;
- тематика і структура ігрового завдання орієнтується на комплексну перевірку знань та вмінь, сформованих за певними розділами фізики, що конкретизуються на

основі системно-структурного аналізу інженерного виду діяльності;

- контрольно-ігрова система має багаторівневу структуру, орієнтовану на послідовне комплексне розкриття знань, навичок і вмінь, якими володіє студент;

- ігрова система є навчально-контрольним проектом, що має наскрізний міждисциплінарний характер, послідовно ускладнюється та розкриває в своїй сукупності дійовий аспект предмета «Фізика», орієнтований на інженерно-проектні види діяльності;

- у разі залучення студентів до гри та активізації їх проектно-ігрової діяльності використовуються метафорично-асоціативні карти.

Розглянута методика – це альтернатива традиційним методам контролю, що доповнює їх і розширює межі творчої роботи. Для студентів – це навчальний дидактичний засіб активізації евристичної діяльності, засіб розвитку таких якостей, як самостійність, вміння використовувати знання з фізики в інженерній діяльності. Методика орієнтована на застосування у будь-якому технічному ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гогунський В.Д. Формуюча роль стандартів вищої освіти в організації навчального процесу / В.Д. Гогунський, О.С. Савельєва. Шляхи реалізації кредитно-модульної системи. Матеріали наук.-метод. сем. 2014. Вип. 9. С. 3–9.
2. Майхнер Х.Е. Корпоративные тренинги. М.: ЮНИТИ, 2002. 354 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.



4. Плахотнюк Н.П. Класифікація навчально-ігрових проєктів у підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Педагогічний альманах: Збірник наукових праць (7). 2010 С. 154–161.

5. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік. Лист ІМЗО № 21.1/10-1470 від 13.07.17 URL: [rokyhttps://osvita.ua/legislation/Ser_osv/56880/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/56880/)

6. Лисак Г.О. Переваги застосування активних методів навчання у процесі підготовки викладачів ВНЗ

до контрольно-оцінювальної діяльності / Г.О. Лисак, С.В. Король. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2012. № 5. С. 121–124.

7. Трайнев В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения.

8. Милютин Е. Игровые технологии / Е. Милютин, А. Лучинкина. Киев: Ника-Центр, 2015. 251 с.

УДК 378.026:159.023.2

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЇХНІХ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ

Нестерова І.В., аспірант

Інститут педагогіки

Національної академії педагогічних наук України

У статті розглянуто та проаналізовано особливості організації навчально-пізнавальної діяльності учнів старшої школи у контексті інтеграції формування їхніх ключових компетентностей та розвитку суб'єктності. Висвітлено провідні положення щодо дослідження компонентів навчально-пізнавальної діяльності учнів старшої школи з позицій інтеграції формування їхніх ключових компетентностей та розвитку суб'єктності. Проаналізовано зміст основних дотичних до виучуваної проблематики психолого-дидактичних феноменів, пов'язаних з організацією навчально-пізнавальної діяльності учнів старшої школи.

Ключові слова: *інтеграція, суб'єктність, навчально-пізнавальна діяльність, ключові компетентності, учні старшої школи.*

В статье рассмотрены и проанализированы особенности организации учебно-познавательной деятельности учащихся старшей школы в контексте интеграции формирования их ключевых компетенций и развития субъектности. Освещены ведущие положения исследования компонентов учебно-познавательной деятельности учащихся старшей школы с позиций интеграции формирования их ключевых компетенций и развития субъектности. Проанализировано содержание основных, касающихся изучаемого проблематики, психолого-дидактических феноменов, связанных с организацией учебно-познавательной деятельности учащихся старшей школы.

Ключевые слова: *интеграция, субъектность, учебно-познавательная деятельность, ключевые компетенции, ученики старшей школы.*

Nesterova I.V. FEATURES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION OF THE FORMATION OF THEIR KEY COMPETENCES AND DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY

The article describes and analyses the peculiarities of organization of educational-cognitive activity of students of high school in the context of integration, the formation of the key competences and the development of subjectivity. The leading position of the research components of the educational-cognitive activity of students of high school from the standpoint of integration, the formation of the key competences and the development of subjectivity were enlightened. The content of the main issues concerning the study of psycho-didactic phenomena associated with organization of educational-cognitive activity of students of high school were analyzed.

Key words: *integration, subjectivity, scientific and educational activity, key competencies, high school students.*

Постановка проблеми. У реаліях сьогодення сучасне суспільство характеризується властивими для трансформаційних суспільств швидкими змінами у всіх сферах життя. Особливо швидкі зміни відбуваються у галузях економіки та інформатизації, що ґрунтовно впливає на розвиток науки, освіти, культури,

освітнянського простору. Інформація сьогодні набуває найбільшої цінності та є стратегічним продуктом держав. Відомий сучасний американський філософ Елвін Тоффлер, аналізуючи феномен трансформації сучасних суспільств, стверджує, що «світ, який швидко утворюється від зіткнення нових цінностей і технологій,



нових геополітичних відносин, нових стилів життя й засобів сполучення, вимагає зовсім нових ідей і аналогій, класифікацій і концепцій» [5].

Якщо на початку XX століття знання подвоювались кожні 10 років, то нині це здійснюється кожен рік, а у найближчий час декілька місяців. Відбувається закономірний процес накопичення або оновлення всебічних знань. У цій ситуації школа повинна виховувати професійно-компетентного, ініціативного, творчого члена суспільства, здатного бути відповідальним перед ним, швидко адаптуватися до сучасного світу, бути конкурентоздатним на ринку праці. У зв'язку з цим зростає роль інтелектуалізації особистості у частині швидких змін технологій, інтенсифікації потоків інформації. На нашу думку, актуальною є тенденція до формування в учнів цілісних узагальнюючих знань. Слід врахувати, що нині спеціалізовані знання втрачають свою прикладну значущість кожні 10-15 років, тобто за продуктивний період життя людина поновлює або змінює свою спеціальність 2-3 рази.

На нашу думку, найефективнішим способом врахування вище вказаних проблем є побудова навчально-виховного процесу, виходячи за вузькі рамки обмежених часових і просторових компонентів навчальних закладів. Реалізувати такий підхід ми пропонуємо через включення у процес навчання ключових компетентностей. Навчання лише у кабінеті не у змозі охопити всі складові формування компетентнісної особистості, вихід його за межі школи, близького середовища забезпечує одержання зв'язку з життям суспільства і навколишньою природою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Провідні освітянські документи визначають компетентнісно орієнтований підхід пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція профільного навчання у старшій школі, Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, та інші базові освітянські документи ґрунтуються на компетентнісній стратегії. Загально-педагогічні, дидактичні та методичні проблеми формування ключових компетентностей учнів розглядають Н. Арістова, Н. Бібік, С. Бондар, М. Гончарова-Горяньська, І. Гузик, Л. Гузеєв, І. Гушлевська, О. Дахін, І. Єрмаков, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Малихін, О. Савченко.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз та узагальнення наявних психолого-педагогічних особливостей організації навчально-пізнавальної діяльності учнів старшої школи у контексті інтеграції формування їхніх ключових компетентностей та розвитку суб'єктності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст профільного навчання, який проектується з урахуванням метапредметного підходу має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти, що включає: систему знань про світ, його природну, соціальну, технологічну та інші складові; інтегровані знання стосовно цілісної картини світу, узагальнені та систематизовані знання щодо світу майбутніх професій, метазнання і універсальні способи навчальної діяльності учнів, які забезпечують умови для формування в учнів ключових компетентностей та інших метаособливостей особистості (позицій, поглядів, світогляду, системи цінностей, когнітивних схем, досвіду, установок, готовності до вибору майбутньої професії). Ключові компетентності розглядаються як наскрізні, надпредметні і метапредметні утворення, які інтегрують як традиційні знання, так і різного роду узагальнені інтелектуальні, комунікативні, креативні, методологічні, світоглядні й інші уміння.

Перший позитивний досвід упровадження компетентнісного підходу у навчання загальної середньої школи в Україні показав, що він відображає моделювання результатів навчальних досягнень учнів, презентуючи їх як норми якості середньої освіти, тобто складається система забезпечення якості. Під результатами навчальних досягнень учнів розуміємо набори компетенцій, які складаються зі знань, умінь і навичок учня і які визначаються як для кожного розділу програми зі шкільних предметів, так і для всієї навчальної підготовки у цілому.

Перевага компетентнісного підходу спостерігається у тому, що він уможливує зберегти гнучкість та автономію у структурі навчального плану підготовки учнів та його змісті. Компетентнісна модель підготовки випускника загальної середньої школи зорієнтована на формування у нього життєво необхідних компетентностей насамперед, а також на вибір професії у майбутньому. А це означає, що компетентнісна модель випускника школи є описом того, яким набором (складом) компетенцій повинен оволодіти випускник школи, до виконання яких життєвих і професійних функцій він має бути готовим. Однак у сфері загальної середньої освіти компетентнісний підхід до навчання не розглядається як універсальний і єдиний для запровадження. Серед основних нормативно-правових документів для середніх шкіл є Закон «Про загальну середню освіту», який орієнтує середні загальноосвітні заклади на оптимальне поєднання кількох інноваційних підходів до навчання, зокрема компетентнісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного, хоча компетентнісний підхід має переваги, оскільки набирає статусу цільової організації освіти.



Як показує вітчизняний досвід, у запровадженні компетентнісного підходу у загальній середній школі маємо цілу низку нерозв'язаних проблем. Н. Бібік стверджує, що «у більшості випадків учні..., володіючи інформацією і маючи досвід вирішення проблеми в умовах навчальної ситуації, не вміють розв'язувати інформальні (такі, що виходять за межі навчального процесу) завдання, приймати рішення у складних життєвих ситуаціях. Вони недостатньо володіють інтегрованими вміннями й навичками, необхідними для успішного вирішення проблем, що виникають у реальному житті» [2].

На думку вченої, спостерігається невідповідність між бажаним і реальним станом освітньої практики застосування активних та інтерактивних методів навчання, технологій у процесі вироблення предметних, галузевих і ключових компетентностей учнів.

Наступною суперечністю у навчально-виховному процесі школи під час запровадження компетентнісного підходу, як зазначає Н. Бібік, є той факт, що «не спрацьовують» традиційні способи оцінювання якості освіти, оскільки недостатньою мірою розроблені форми і методи вимірювання та фіксації освітніх результатів. Використання у шкільній практиці цих методів дає змогу виявити здатність учня відтворити певний обсяг складного матеріалу з предмета, тобто до цього часу переважно звертається увага на знанневий рівень. Важкими для учнів виявляються завдання, наприклад, з української мови на побудову зв'язних висловлювань, в яких необхідно представити докази з історії, культури, реального життя на підтвердження тези [2].

Є потреба наголосити на тому, що будь-яка компетентність ні в якому разі не зводиться суто до знань чи тільки до вмінь. Як зазначає А. Хуторської, «компетентність є сферою відносин, що існують між знанням і дією у людській практиці» [6].

Тобто, про сформовану компетентність можна говорити лише за умови наявності хоча б мінімального досвіду застосування компетенції. З огляду на це, науковець виділяє наступні функції компетентностей у навчанні:

- є відображенням соціального замовлення на мінімальну підготовленість молодих громадян для повсякденного життя у навколишньому світі;

- є умовою реалізації особистісних сенсів учня у навчанні, засобом подолання його відчуження від освіти;

- задають реальні об'єкти навколишньої дійсності для цільового комплексного використання знань, умінь і способів діяльності;

- задають мінімальний досвід предметної діяльності учня, необхідний для надання йому здатностей та практичної підготовленості стосовно реальних об'єктів дійсності;

- присутні у різних навчальних предметах та освітніх галузях, тобто є метапредметними елементами змісту освіти;

- дозволяють пов'язати теоретичні знання з їх практичним використанням для рішення конкретних задач;

- являють собою інтегральні характеристики якості підготовки учнів і засоби організації комплексного особистісного й соціально значущого освітнього контролю [6].

З точки зору О. Малихіна, компетентнісний підхід у реаліях українського освітнього простору є методологічним орієнтиром і настановою до практичних дій, що зумовлює не лише оновлення змісту освіти, а й її концептуальну переорієнтацію, інтенсивний науковий пошук [3]. З позицій цього підходу проблема формування суб'єктності особистості, яка на сьогодні є невіддільною частиною теоретико-методологічних засад різних наук, у тому числі й педагогічної, набуває нового осмислення у сучасному освітньому просторі.

На думку Н. Арістової, освітній процес у контексті формування суб'єктності особистості є інтелектуальною творчою діяльністю у сфері освіти, що провадиться у навчальному закладі завдяки системі науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей особами, які навчаються, а також на формування гармонійно розвинутої особистості [1].

Застосування принципів компетентнісного підходу щодо забезпечення суб'єктивації учнів старшої школи у процесі навчально-пізнавальної діяльності уможливорює набуття ними системи знань, умінь і навичок, а також «перехід від одного типу діяльності (навчально-пізнавальної) до іншого (самоосвітньої, професійно орієнтованої) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, що спрямовано на формування їх ключових компетентностей з особливою акцентуацією на компетентності вміння вчитися, з її подальшим розвитком як самоосвітньої компетентності та компетентності вияву автономності у навчанні, організації та здійсненні навчально-пізнавальної діяльності» [4].

Ефективність процесу навчання залежить від психологічної підготовленості учнів до навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає: усвідомлення учнем мети навчання, що стимулює його навчально-пізнавальну діяльність; фізіологічну і психологічну готовність до навчання; прагнення вчитися та активності у процесі навчання, вміння зосередитися на навчальній діяльності; належний рівень розвитку.

Організуюючи навчально-пізнавальну діяльність учнів, педагоги повинні мати на увазі, що наукові знання зацікавлюють учнів, а



вчитель створює ситуації, якими вони захоплюються. Наукові знання, вміння, навички є і практично значущими для учнів, а тому викликають позитивне ставлення до них. Не менш важливо, що навчальна діяльність викликає бажання учнів долати труднощі, спробувати власні сили в оволодінні навчальним матеріалом, а висока оцінка наукових знань у суспільстві збагачує мотиваційне тло їхньої навчальної діяльності. Позитивно впливає на них і колективний характер навчальної діяльності, який породжує прагнення посісти відповідне місце серед однолітків, пробуджує почуття власної гідності. Спонукають до навчальної діяльності успіхи у навчанні, а справедлива оцінка здобутків у навчанні стимулює позитивне ставлення учнів до навчання.

Внутрішній процес засвоєння знань складається з таких ланок: сприймання – осмислення і розуміння – узагальнення – закріплення – застосування на практиці.

Сприймання. Будучи чуттєвою основою абстрактного мислення, воно дає цілісний образ предметів матеріального світу.

Сприймання – відображення предметів і явищ навколишнього світу, що діють у даний момент на органи чуття людини.

Осмислення і розуміння. Ці два мислительні процеси пов'язані з розпізнаванням смислу подій, фактів і явищ.

Осмислення навчального матеріалу – процес мислительної діяльності, спрямований на розкриття істотних ознак, якостей предметів, явищ і процесів та формулювання теоретичних понять, ідей, законів.

Узагальнення. Цей мислительний процес забезпечує відстеження найістотніших ознак предметів і явищ, їх зв'язків і відношень.

Узагальнення – логічний процес переходу від одиничного до загального або від менш загального до більш загального знання, а також продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак і якостей явищ дійсності.

Закріплення знань, умінь і навичок. Цей важливий елемент навчання полягає у тому, щоб опановані учнями знання, вміння і навички якомога довше були використовуваними у всіх видах життєдіяльності.

Закріплення знань, умінь і навичок – спеціальна робота вчителя щодо реалізації дидактичного принципу міцності засвоєння учнями навчального матеріалу.

Застосування знань, умінь і навичок на практиці. Як правило, найдієвішим засобом закріплення знань, умінь і навичок є їх застосування.

Застосування знань, умінь і навичок – оволодіння вмінням використовувати у конкретній практичній діяльності засвоєний абстрактний навчальний матеріал.

Висновки з проведеного дослідження. Ефективність засвоєння знань залежить від мотивації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку емоційної сфери школярів, їх самостійності та творчої ініціативи. Мотив навчання є внутрішнім чинником, який спонукає учня вчитися. Він безпосередньо впливає на його ставлення до навчальної діяльності й позначається на якості набутих ним знань.

Формування компонентів навчально-пізнавальної діяльності учнів здійснюється за умов партнерства, співуправління, суб'єкт-суб'єктних відносин. У процесі такої взаємодії розв'язуються завдання розвитку ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу учнів, прагнення до самореалізації; оптимального добору форм, методів і засобів навчальної взаємодії; урахування індивідуальних особливостей. Ефективність навчально-пізнавальної діяльності залежить від особистих якостей учня: його активності, самостійності, ініціативності (вияву ознак суб'єктності учнів), а також бажання вчитися (наявності стійкої мотивації). Основний смисл такої навчально-пізнавальної діяльності, її результат – це зміни в інтелектуальному, моральному, особистісному розвитку учнів, а її предметом є процес і результат формування механізмів самоорганізації, що максимально ефективно буде сприяти розвитку особистості суб'єкта навчання у цілому та забезпечить гарні умови для вияву його суб'єктності зокрема.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арістова Н.О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2017. 400 с.
2. Бібік Н. Компетентність у навчанні. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень; Акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 408-409.
3. Малихін О.В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. Зб. матер. Міжнарод. наук. конф. «1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи». Київ, 2014 С. 65–75.
4. Нестерова І.В. Компетентісно-орієнтована парадигма організації освітнього процесу у вищій школі. Збірник наукових праць «Педагогічні науки» №79. Том. 2. Херсонський державний університет. Херсон, 2017. С. 66–71.
5. Тоффлер Е. Нова парадигма влади. Знання, багатство й сила. / пер. з англ. Н. Бордукової. Х.: Акта, 2003. 688 с.
6. Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 720 с.



УДК 510.21(07):37.016

СЮЖЕТНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Силюга Л.П., к. фіз.-мат. н.,
доцент кафедри математики, інформатики
та методики їх викладання у початковій школі

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Іваник С.В., магістр
факультету початкової та мистецької освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовано стан і тенденції розвитку проблеми формування логічних умінь учнів початкової школи у контексті реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти. Обґрунтовано значення різних форм роботи над простими і складеними сюжетними задачами як засобу формування логічного складника предметної математичної компетентності молодших школярів. Охарактеризовані основні методи навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач, які сприяють їх розумовому розвитку.

Ключові слова: *освітній процес, логіко-математична компетентність, сюжетні задачі, логічні уміння молодших школярів, розвивальні функції задач.*

В статье проанализированы состояние и тенденции развития проблемы формирования логических умений учащихся начальной школы в контексте реализации Государственного стандарта начального общего образования. Обосновано значение различных форм работы над простыми и составными сюжетными задачами как средства формирования логического составляющей предметной математической компетентности младших школьников. Охарактеризованы основные методы обучения младших школьников решению сюжетных задач, которые способствуют их умственному развитию.

Ключевые слова: *образовательный процесс, логико-математическая компетентность, сюжетные задачи, логические умения младших школьников, развивающие функции задач.*

Syliuha L.P., Ivanyk S.V. PLOT TASKS AS A MEANS OF FORMATION OF LOGICAL-MATHEMATICAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article analyzes the state and trends of the development of the problem of formation of logical skills among junior schoolchildren in terms of the State Standard of primary education. The value of different forms of work on simple and complex plot tasks as a means of forming the logical component of the subject mathematical competence of junior pupils is substantiated. The basic methods of teaching younger students of solving plot tasks that promote their mental development are described.

Key words: *educational process, logic-mathematical competence, plot tasks, logical skills of junior pupils, developmental functions of the tasks.*

Постановка проблеми. Формування всебічно розвиненої особистості є одним із головних завдань освітнього процесу. Допомогти учням повною мірою проявити свої здібності, розвинути ініціативу, самостійність, творчий потенціал – одне з основних завдань сучасної школи. Саме математична освіта сприяє розвитку пам'яті учнів, уваги та просторової уяви, формує уміння аналізувати, логічно мислити, узагальнювати та робити висновки.

Абстрактний характер і спільність методів, які широко використовуються в різних областях, найбільшою мірою сприяють оволодінню учнями елементарної логічної грамотності, вміннями застосувати сформовані на уроках математики загальнологічні поняття, прийоми і способи дій при вивченні інших предметів. Численні спо-

стереження педагогів, дослідження психологів переконливо довели, що дитина, яка навчилася вчитися, але не опанувала прийоми розумової діяльності в початкових класах, у середніх зазвичай переходить у розряд невстигаючих. Одним із важливих напрямів у вирішенні цієї проблеми виступає створення в початкових класах умов, що забезпечують повноцінний розумовий розвиток, пов'язаний із формуванням стійких пізнавальних інтересів, умінь і навичок розумової діяльності, якостей розуму, творчої ініціативи. З огляду на це актуальним залишається вдосконалення процесу формування логіко-математичного мислення молодших школярів.

Основою логічної компетентності є:

- логічна грамотність;
- розвинене логічне мислення;



– здатність використовувати логічну грамотність та логічне мислення в навчальній діяльності та в житті;

– здатність і вміння оцінити свою діяльність;

– особистісно-ціннісне ставлення до володіння своїми знаннями, вміннями і до свого досвіду.

Сформувані повноцінну логіко-математичну компетентність учнів неможливо без належної уваги до розв'язання різних типів сюжетних задач. Вони, з одного боку, становлять специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти, а з іншого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку учнів. Розвивальні функції задач спрямовані на формування в учнів науково-теоретичного, зокрема функціонального, стилю мислення, на оволодіння ними загальними та специфічними розумовими діями та прийомами розумової діяльності. У процесі розв'язування сюжетних задач учні виконують різні розумові дії (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, конкретизацію й узагальнення), висловлюють судження і міркування [4, с. 3–4]. З цієї точки зору вчителі мають використовувати нові підходи до змісту і методики навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі, які набувають істотного значення у формуванні логічного складника математичної компетентності учнів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема логіко-математичного розвитку молодшого школяра в сучасній школі є предметом наукових пошуків багатьох учених, що відображено в таких напрямках:

– психолого-педагогічні основи формування логічної компетенції молодшого школяра (М. Богданович, О. Митник);

– розробка змісту і напрямів формування логічного складника математичної компетентності (Н. Листопад, С. Скворцова).

О.В. Онопрієнко зазначає, що логічна складова частина математичної компетентності забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції в процесі розв'язання сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти справжні і помилкові твердження; виконувати завдання з логічним навантаженням; описувати ситуації в навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами тощо [1, с. 14].

Реалізація компетентнісного підходу до навчання математики спирається на наукові доробки, присвячені загальним методичним аспектам впровадження цього підходу в освіті як засобу організації особистісно-орієнтованого навчання (праці Н. Бібік, Г. Єльнікової, І. Єрмакова, О. Овчарук, О.

Пометун, Дж. Равена, С. Шишова та ін.), та на праці, присвячені питанням реалізації компетентнісного підходу в математичній освіті (С. Ракова, І. Аллагулова, Л. Зайцева, Н. Ходирева та О. Шавальова).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з окресленої проблеми можна зробити висновок, що, незважаючи на активізацію досліджень із різних аспектів компетентнісного підходу, зокрема у сфері загальної середньої школи, на жаль, значно менше уваги приділяється розвитку логіко-математичної компетентності учнів початкової школи.

Постановка завдання. Мета статті – висвітлити роль сюжетних задач у формуванні логіко-математичної компетентності учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з важливих математичних компетентностей є вміння розв'язувати задачі. Сюжетні задачі є моделями життєвих ситуацій, що виникають у довір'ї, які можна розв'язати математичними засобами, їх формулювання математичною мовою та розв'язування, використовуючи математичні знання, методи та способи. Розв'язуючи їх, молодші школярі вчать на основі математичних знань певним чином діяти у ситуаціях, що виникають у повсякденному житті. Тому в Державному стандарті початкової загальної освіти в Україні наголошується на формуванні у молодших школярів уміння розв'язувати задачі [5, с. 3]. На уроках математики учителі початкових класів мають практикувати складання задач різних типів за коротким записом, схемою, блочною системою розв'язання задач, які передбачають розвиток креативного та логічного мислення. Така робота проводиться поступово та систематично, починаючи з першого класу: від простих задач на знайомі дітям життєві ситуації до складних та ускладнених, що вимагають виконання самостійного аналізу та синтезу. Гострий та аналітичний розум дає змогу розібратися у складних питаннях. Здатність до синтезу допомагає одночасно тримати в полі зору складні ситуації, знаходити причинні зв'язки між явищами, опанувати довгим ланцюгом умовиводів, відкривати зв'язки між одиночними факторами й загальними закономірностями.

Найбільший ефект у формуванні логічних умінь учнів початкової школи у процесі розв'язування сюжетних задач може бути досягнутий за допомогою використання різних форм роботи над задачею:

– робота над розв'язаною задачею;

– розв'язання задач у різний спосіб;

– правильно організований спосіб аналізу задачі за допомогою аналітичних мірку-



вань (від запитання до числових даних) або синтетичних міркувань (від числових даних до запитання);

– уявлення ситуації, описаної в задачі. Поділ тексту задачі на смислові частини. Моделювання ситуації за допомогою креслення, малюнка;

– самостійне складання задач;

– розв'язання задач із відсутніми чи зайвими даними;

– зміна питання задачі;

– складання виразів за даними задачі і їх обґрунтування;

– пояснення готового розв'язку задачі;

– порівняння задач і їх розв'язків;

– запис двох розв'язків на дошці: одного правильного, іншого – неправильного;

– складання аналогічної задачі зі змінними даними та оберненої задачі [2, с. 6–7].

Важливе місце у формуванні логічних умінь учнів молодшого шкільного віку відводиться використанню вчителями неканонічних форм формулювання задачі:

– після умови слідує запитання, подане оповідним реченням;

– частина умови в оповідній формі стоїть на початку тексту, а інша її частина поєднана із запитанням у складне запитальне речення;

– частина умови в оповідній формі стоїть на початку тексту, а інша її частина поєднана із запитанням у складне оповідне речення;

– весь текст задачі поєднаний в одне складне запитальне речення, що починається з її запитання;

– весь текст задачі поєднаний в одне складне оповідне речення, що починається з її запитання [4, с. 9].

Щоб задачу можна було розв'язати, під час її формулювання треба дотримуватися вимог до правильної постановки сюжетних задач:

1) усі елементи предметної області, про які йдеться в задачі, мають існувати;

2) усі твердження, які задано в умові задачі, мають бути істинними;

3) умова і вимога задачі мають бути логічно зв'язані між собою [4, с. 13–14].

Основним методом навчання молодших школярів розв'язування сюжетних задач є частково-пошуковий метод, або евристична бесіда, який полягає в тому, що вчитель заздалегідь готує систему питань, відповідаючи на які учні самостійно знаходять спосіб розв'язання задачі. Таким чином, методом навчання є особливі системи взаємопов'язаних навчальних задач, які побудовані із застосуванням сюжетних задач різноманітних математичних структур, що пропонуються у чинних підручниках математики

для початкової школи. Системи навчальних задач побудовані таким чином, щоб спонукати учня виконувати операції порівняння, абстрагування, узагальнення, тобто спрямовані на розвиток мислення дитини. В них передбачено розкриття зв'язків між задачами різних видів і типів. За їх допомогою учні привчаються пов'язувати кожну нову задачу з раніше вже розв'язаною. Так, при навчанні розв'язування простих задач учням пропонуються порівняти структуру взаємообернених задач, що містять співвідношення додавання або віднімання, або різницевого порівняння – з метою визначення відмінних ознак та їх впливу на розв'язання задачі. За умови введення до задач нових математичних структур (простих, складених, у тому числі й «типових») вчителі мають використовувати різні зміни умови або вимоги задачі і досліджувати разом з учнями їх вплив на розв'язання. Отже, формування уміння здійснюється не за допомогою розв'язання великої кількості задач, а через «дослідження» опорної задачі засобом спеціальної системи навчальних задач, яка містить такі обов'язкові елементи:

– розв'язання задачі відомої математичної структури,

– зміна її умови або вимоги,

– дослідження впливу цих змін на розв'язання задачі.

Учні під керівництвом вчителя аналізують спосіб розв'язування задачі на прикладі опорної задачі, узагальнюють його, а потім застосовують до наступних задач [4, с. 5–6]. Таким чином, методика навчання розв'язування сюжетних задач на базі змістовних узагальнень передбачає послідовність розумових прийомів: аналіз через синтез – абстрагування (виокремлення суттєвих зв'язків і відношень) – змістовні узагальнення (усвідомлення загального способу розв'язування). Змістовне узагальнення передбачає перехід від загального до часткового, конкретного [4, с. 74].

Для забезпечення ефективності процесу роботи над задачами учні, розв'язуючи сюжетну задачу, мають розуміти й усвідомити, що вона є відображенням реальної ситуації, «задачної ситуації», тобто, що вони розв'язують реальну життєву ситуацію. Тому дитина має завжди чітко уявляти, «бачити» те, що описано в умові, акцентуючи на зазначених величинах, зв'язках та залежностях між ними. Відповідно, для розв'язування задачі необхідно побудувати її модель: відтворити зазначену в задачі ситуацію для можливості безпосереднього чуттєвого або узагальненого її сприйняття. При цьому із предметами, знаками, умовними записами школярі мають бути



ознайомлені, щоб легко і правильно розуміти й використовувати їх у навчальній діяльності [3, с. 91]. Крім того, треба зважати на необхідність використання уявної моделі, яку мислено будує учень. Педагогу обов'язково треба спрямувати дитину на ці уявлення, супроводжуючи їх схематичним відображенням описаної ситуації.

Висновки з проведеного дослідження. Особливістю логічних умінь є те, що учень має не тільки аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, але й мислити, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, процесами, явищами, погоджуючи їх із законами логіки.

Прості та складені сюжетні задачі забезпечують зв'язок математики з реальним життям, впливають на формування світогляду молодших школярів, на удосконалення математичних вмінь і навичок та логічного мислення.

На сучасному етапі розбудови шкільної математичної освіти розв'язування сюжетних задач у навчанні математики переслідує такі цілі:

- формування в учнів загального підходу, загальних умінь і навичок розв'язання будь-яких задач;
- пізнання і більш глибоке оволодіння математичними поняттями, що вивчаються, і деякими загальнонауковими й загальножиттєвими поняттями;
- оволодіння поняттями моделі й моделювання і власне математичним моделюванням;

– розвиток мислення, кмітливості учнів, їх творчого потенціалу.

Отже, із зазначеного випливає, що школярі мають розв'язувати задачі, які спонукають думати, зіставляти різні методи; сприяють розвитку мислення (творчого, критичного) та застосуванню різних способів вираження думки; формують інтуїцію – здатність передбачати результат і знаходити шлях до розв'язання, знаходити їм практичне застосування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Листопад Н. Логічний складник математичної компетентності молодшого школяра: сутнісна характеристика та шляхи його формування. Початкова школа. 2013. № 11. С. 13–17.
2. Логічне мислення – запорука успіху дитини. Психолого-педагогічні умови розвитку логічного мислення / Збірник матеріалів щодо розвитку логічного мислення на уроках математики. Укладач: А.О. Леонтєва. Криворіжжя, 2014. 61 с.
3. Павелко В.В. Моделювання як важлива умова забезпечення розуміння молодшими школярами логіки розв'язування математичних задач. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2012. № 4. С. 89–94.
4. Скворцова С.О. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання». Частина 1. Методика формування в молодших школярів загального уміння розв'язувати задачі. Одеса: «Абрикос-Компани», 2011. 268 с.
5. Скворцова С.О. Методична система навчання учнів початкових класів розв'язування сюжетних математичних задач: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 41 с.



УДК 81'243:331.101.3

СПОСОБИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тарасенко М.І., старший викладач
кафедри іноземних мов

Одеський національний економічний університет

У статті розглядається важливість іноземної мови для підготовки сучасного фахівця. Аналізується роль мотивації в засвоєнні іноземної мови, яка вже багато років знаходиться в центрі зацікавленості дослідників. Представлені шляхи підвищення мотивації у студентів немовних вишів до вивчення іноземної мови.

Ключові слова: мотивація навчальної діяльності, види мотивації, мотиви, вивчення іноземних мов, пізнавальний інтерес.

В статье рассматривается важность иностранного языка для подготовки современного специалиста. Анализируется роль мотивации в усвоении иностранного языка, которая уже много лет находится в центре заинтересованности исследователей. Представлены способы повышения мотивации у студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, виды мотивации, мотивы, изучение иностранных языков, познавательный интерес.

Tarasenko M.I. WAYS TO IMPROVE STUDENTS 'MOTIVATION FOR STUDYING FOREIGN LANGUAGE

This article considers the importance of a foreign language for the training of a modern specialist. The role of motivation in mastering a foreign language that has been at the center of researchers' interest for many years has been analyzed. The ways of increasing the motivation of students of non-linguistic higher educational institutions to study a foreign language are presented.

Key words: motivation of educational activity, types of motivation, motives, study of foreign languages, cognitive interest.

Постановка проблеми. Аналіз змісту й особливостей професійної діяльності сучасного студента значною мірою зумовлює структуру, цілі, зміст і характер навчально-виховного процесу, сприятливі педагогічні умови забезпечення професійної підготовки майбутнього фахівця, її рівень і якість. Все це, своєю чергою, виявляє серйозні педагогічні проблеми пошуку способів підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Перед викладачами ВНЗ виникає серйозне питання: як поліпшити заняття з іноземної мови, як зацікавити студентів та як спонукати їх до подальшого вивчення іноземної мови. Однією з необхідних умов формування висококваліфікованих фахівців є свідоме і глибоке вивчення іноземної мови. В сучасних умовах практично в усіх сферах діяльності підвищуються вимоги до рівня володіння іноземною мовою випускниками ВНЗ [1, с. 59–63].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у вивчення іноземної мови зробили Ф. де Соссюра, Л. Щерба, О. Потебня та інші. Сучасні уявлення про мотивацію беруть свій початок у концепції О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе [2–4]. Сучасний український дослідник проблем мотивації студентів, у

тому числі, до вивчення іноземної мови, Н.О. Аристова основним критерієм її формування та підвищення вважає наявність пізнавальних мотивів, наявність позитивних емоцій, цілей, які викликає процес навчання, зокрема вивчення іноземної мови [5]. Аналіз останніх досліджень дає змогу зробити висновок, що мотивація розглядається як:

- 1) передумова і умова навчання;
- 2) результат навчальної діяльності.

У сфері педагогіки мотивація вважається найбільш вивченим і безперечним чинником успішності навчання загалом і вивчення іноземної мови у ВНЗ зокрема. Вона є пусковим механізмом будь-якої діяльності (праця, спілкування, пізнання). П.М. Якобсон визначає три типи мотивації навчання [6]:

1. мотивація, яка може бути названа «негативною», під якою він розуміє спонуку студента, яка приведе до неприємностей (дорікання з боку батьків, викладачів та однокурсників);
2. мотивація, яка має позитивний характер, але також пов'язана з мотивами;
3. мотивація, яка визначається вузько особистими мотивами студентів: шляхи до власного благополуччя, схвалення людей тощо.



На думку П.М. Якобсона, спонукає навчатися сам процес набуття знань, і студент отримує насолоду від процесу і результатів пізнавальної діяльності, відкриття нового, реалізація своїх здібностей та можливостей [6].

Крім цього, дослідники Н.Д. Гальсікова і Н.І. Гез наполягають на тому, що навчання іноземній мові має стимулювати високу особистісну мотивацію студентів у спілкуванні цією мовою та її вивченні. Вільне використання мовних засобів не є повним засвоєнням іноземної мови [7].

Постановка завдання. Метою статті є визначення ролі мотивації у процесі навчання студентів та розкриття педагогічних умов, за яких виникає позитивна мотивація до вивчення іноземної мови у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині питання вивчення іноземної мови набуває важливого значення. Знати мову стає необхідним з огляду на розвиток міжнародних відносин. Разом із тим не завжди студенти розуміють важливість вивчення іноземної мови і готові серйозно ставитись до її вивчення. У світлі цього завдання педагога розширюються – крім власне навчання, з'являються нові завдання, пов'язані зі створенням мотивації до вивчення іноземної мови. Складність проблеми мотивації студентів до вивчення іноземних мов і взагалі до навчання зумовлює чисельність розуміння її структури, функції. По перше треба визначитись з поняттям «мотивація». Мотивація – це те, що знаходиться в людині «всередині». До поняття «мотивація» входить цілий комплекс аспектів, під якими розуміється система прагнення, інтереси, потреби, мотиви, цілі [8].

Існує зовнішня і внутрішня мотивація. На формування зовнішньої мотивації можуть впливати вчитель, друзі, знайомі, необхідність скласти залік чи іспит. Поява внутрішньої мотивації – це тривалий і складний процес, коли людина сама усвідомлює необхідність вивчення іноземної мови для досягнення поставленої мети [9, с. 74–78]. Одним з основних завдань викладання у ВНЗ є підвищення в структурі мотивів студента питомої ваги внутрішньої мотивації, змістовно близької до навчальної діяльності.

З мотивацією тісно пов'язані мотиви. Існує кілька визначень поняття «мотив».

1. Це думки, прагнення людини, які пов'язані з усвідомленням тих чи інших потреб, які спонукають її до діяльності.

2. Усвідомлена причина, що є в основі вибору вчинків особистості.

3. Спонукування людини до діяльності, які пов'язані із задоволенням потреб у сукуп-

ності зовнішніх або внутрішніх умов, що визначають її спрямованості (мотивацію).

А.Н. Щукін вважає, що принцип мотивації базується на розумінні мотиву як спонуки до діяльності, яка пов'язана із задоволенням потреб людини. Викладачу важливо знати мотиви, що лежать в основі діяльності студентів та вміти підтримувати позитивну мотивацію навчання. Цього можна досягти завдяки доцільній організації занять, протягом якого максимально враховуються інтереси студентів та їх мотиви навчання. Викладачу важливо знати потреби, якими користуються студенти, йому треба завжди підтримувати мотивацію навчання іноземних мов на високому рівні [10, с. 161–162].

Відсутність мотивації до вивчення іноземної мови, нерозуміння її важливості в сучасному житті значно ускладнює роботу викладачів іноземної мови в неможливому ВНЗ. Тому вони не завжди можуть забезпечити володіння мовою на такому рівні, який дав би змогу використовувати її у фаховій діяльності [9, с. 74–78].

Багато досвідчених викладачів іноземних мов справедливо зазначають, що неможливо навчити мови людину, в якій відсутня мотивація. Лише зацікавленим особам, які поставили перед собою певну мету, набагато легше, швидше і з великим задоволенням вивчити іноземну мову. Саме мотивація є гарантією всього процесу навчання [9, с. 74–78].

Підвищувати мотивацію у студентів до вивчення іноземної мови можна шляхом інтерактивних та особистісно зорієнтованих педагогічних технологій. Розглянемо деякі шляхи підвищення мотивації студентів щодо вивчення іноземної мови.

1. Поставити перед студентами точну мету. Пояснити студентам, що розвивати мотиви цієї мети дуже важливо. Тому обов'язковим є організація такого процесу, де ставиться завдання, які потрібно досягти. Тобто кожне заняття щодо теми або іншого рішення проблеми мусить бути націлене на результат, щоб студенти могли бути задоволені успіхом у діяльності.

2. Мотивувати студентів до активності використання іноземної мови в інших місцях обміну інформацією (інтернет-форумах, онлайн-курсів тощо). Наприклад, зацікавлений студент може знайти потрібну або улюблену книгу в інтернеті, за допомогою спеціальних програм перекласти незнайомі слова чи фрази, а за допомогою аудіокниги зможе закріпити результат.

3. Надати студентам змогу вільно спілкуватись між собою іноземною мовою шляхом альтернативних форм: конференції,



відвідування музеїв, професійні установи, компанії тощо.

4. Запровадження системи публікації успіхів студентів.

5. Запровадження рейтингової оцінки студентів.

6. Розширення можливості самореалізації студента.

Викладачам вищого навчального закладу дуже важко переконати студентів у важливості вивчення іноземної мови, якщо у нього абсолютно відсутній інтерес до цього. Оскільки іноземна мова має бути не просто однією із загальноосвітніх дисциплін, а стати однією зі складових частин професійної підготовки, викладачам спеціальних дисциплін варто об'єднати свої зусилля з викладачами іноземних мов і всіляко сприяти зростанню позитивної мотивації вивчення мови [9, с. 74–78].

Не останнім фактором підвищення мотивації до вивчення іноземної мови є змога продовжити навчання в одному з європейських ВНЗ. Перспектива працевлаштування за кордоном або на одному з відомих підприємств у нашій країні також сприятиме зацікавленості студентів [9, с. 74–78].

Якщо студенти вмотивовані, їх задоволення від навчання може призвести до якісного результату.

Висновки з проведеного дослідження.

Розглянувши проблему мотивації студентів до вивчення іноземної мови, ми бачимо, що можливостей для підвищення мотивації існує багато. Безліч чинників впливають на спонуку студентів до навчання: інтерес до дисципліни, сприйняття її повноцінності, загальне бажання виконувати поставлені задачі тощо. Іноземна мова має бути важливою складовою частиною фахової підготовки студентів немовних ВНЗ.

З метою підвищення у студентів мотивації до вивчення іноземної мови викладачу варто пояснювати, що вивчення іноземної мови є частиною загальноосвітнього процесу, який дає змогу розширити світогляд. Це стає необхідною передумовою розуміння значення іноземної мови в сучасному світі, подальшого вдосконалення мовних та

професійних знань, умінь, навичок. Згодом зовнішня мотивація сприятиме формуванню внутрішньої мотивації, що дасть змогу студентам активно оволодівати знаннями [9, с. 74–78].

Не всі студенти будуть мотивовані однаковими бажаннями, цінностями. Є студенти, які будуть мотивовані схваленням інших. Тому викладач має пам'ятати, що йому треба розвивати у студентів відчуття впевненості та успішності, створювати на заняттях атмосферу конкурентності, підбирати завдання так, щоб постійно підтримувати внутрішню мотивацію до вивчення іноземної мови у студентів.

Також варто підкреслити роль професійно-педагогічних якостей викладача: педагогічного мислення, спостережливості, загальної і педагогічної ерудиції, дотепності і гнучкості мислення, передбачення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Клепкова Т.Г. Професійно орієнтоване навчання іноземної мови на заключному етапі у немовному вищому закладі освіти. Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». К.: Видавничий центр КНЛУ, 2001. Вип. 4. С. 59–63.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика. Т. 2. 1983. С. 320.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз. 1946. С. 704.
4. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука. 1966. С. 404–407.
5. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів. URL: <http://disser.com.ua/content/350944.html>.
6. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации в поведении человека. М.: Просвещение. 1969. С. 317.
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Издат. центр «Академия». 2004. С. 151.
8. Gary N. Chambers. Motivating language learners languages in practice; 12. Multilingual Waters, 1999.
9. Волошина Г.Г. Шляхи підвищення мотивації у навчанні іноземним мовам студентів немовних вищих навчальних закладів. Іноземні мови. 2014. С. 74–78.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис. 2004. С. 161–162.



УДК 37.13

МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТА

Чимшир В.І., д. тех. н., доцент,
доцент кафедри суднових енергетичних установок і систем
Національний університет «Одеська морська академія»

У статті порушується проблема формування мети саморозвитку обдарованих студентів у процесі їхніх взаємин із викладачами. Для вирішення поставленої проблеми розроблено механізм розвитку внутрішньої організаційної системи студента через виявлення закономірностей формування мети його саморозвитку. В основу розроблення механізму були покладені взаємодії між суб'єктами педагогічної системи в різні моменти часу. Застосування найбільш широкого підходу до виявлення механізму розвитку внутрішньої організаційної системи студента дало змогу встановити закономірність і єдиний механізм розвитку педагогічної системи.

Ключові слова: педагогічна система, мета саморозвитку, механізм розвитку внутрішньої організаційної системи.

В статье поднимается проблема формирования цели саморазвития одаренных студентов в процессе их взаимоотношений с преподавателями. Для решения поставленной проблемы разработан механизм развития внутренней организационной системы студента через выявление закономерностей формирования цели его саморазвития. В основу разработки механизма были положены взаимодействия между субъектами педагогической системы в различные моменты времени. Применение наиболее широкого подхода к выявлению механизма развития внутренней организационной системы студента позволило установить закономерность и единый механизм развития педагогической системы.

Ключевые слова: педагогическая система, цель саморазвития, механизм развития внутренней организационной системы.

Chymshyr V.I. MECHANISM FOR INTERNAL STUDENT'S ORGANIZATION SYSTEM

The work arises a problem of aim formation in gifted students' self-development in the course of their mutual relations with teachers. Development mechanism for internal student's organization system has been outlined based on self-development aim formation regulations identification in attempt to solve the stated problem. Basis for mechanism development was formed by mutual relations between subjects of tutorial system at different moments of time. Application of the broadest approach to revelation of student's internal organizational system development mechanism enabled to identify common pattern and universal development mechanism for pedagogical system.

Key words: pedagogical system, aim of self-development, internal organization system development mechanism.

Постановка проблеми. Один із відомих психологів Л.С. Вигодський у своїх роботах [1] стверджував, що педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день людського розвитку. Тільки тоді вона зможе в процесі навчання інтегрувати в життя ті процеси, які належать до зони найближчого розвитку.

Інтерпретуючи це висловлювання в педагогічній практиці, можна зазначити, якщо студенти працюють не в зоні свого освоєного вміння, а в зоні найближчого розвитку, то вони за певних педагогічних умов можуть демонструвати не властиві їм вміння. Отож механізм, який дасть змогу студентам це зробити, може бути зафіксований педагогом, методично інтерпретований і повернений студентам як придбана здатність. Найважливіше в цьому процесі – це затвердити у студентів здатність до сприйняття складного і на

основі цього сформувати в них мету до саморозвитку.

Наприклад, вирішуючи цикл типових завдань, навмисно залучати завдання, які потребують знання наступного ступеня розвитку студентів. Спостерігаючи реакцію студентів, їх можна поділити на три групи:

- які відкинули завдання через нерозуміння її смислового навантаження;
- які постаралися визначити етапи її розв'язання (більшою мірою не успішно);
- які запропонували ряд приватних рішень завдання.

Цей приклад демонструє, по-перше, метод створення педагогом змішаного інформаційного потоку, який спрямований на розвиток системи. По-друге, здійснення перевірки рівня рефлексії педагогічної системи, тобто на скільки високий рівень адекватної реакції студентів на складність. По-третє, педагогом коригується вектор



формування наступного інформаційного потоку, який спрямований на зміну інформаційного простору студента.

Постановка завдання. У зв'язку з вищезазначеним метою дослідження є розроблення механізму розвитку внутрішньої організаційної системи студента через виявлення закономірностей формування мети саморозвитку у студентів на основі взаємодії між суб'єктами педагогічної системи в різні моменти часу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Безперечно, головним фактором розвитку будь-якої педагогічної системи є внутрішній і зовнішній інформаційний обмін, що, у свою чергу, визначає наявність і характер мети саморозвитку в суб'єкта виховання й навчання [2].

Внутрішній інформаційний обмін є організаційним, стабілізуючим, консервативним фактором – фактором збереження порядку й зміцнення системи, а зовнішні взаємодії – фактором відновлення, прогресивного випадкового вибору, який необхідний для розвитку студентів.

Метою саморозвитку, що формується в обдарованих студентів у процесі взаємин його з викладачами, є міра взаємодії двох зазначених структурних факторів: збереження та відновлення.

Як тільки виявляється фактор відновлення, він починає впливати на структуру системи, підсилюючи необхідність у зовнішніх і зменшуючи необхідність у внутрішніх взаємодіях, і в такий спосіб веде систему до розпаду й пошуку суб'єктами підстав для нових освітньо-виховних взаємодій – нових завдань розвитку, нових педагогів, що організують взаємодії (рис. 1).

Розглянемо більш детально стани елементів педагогічної системи під впливом виділених факторів. Кожний із них, по суті, є прикладом інформаційного стану елементів педагогічної системи в її різних функціональних виявах:

1. Функція збереження порядку у вигляді організаційної структури внутрішніх взаємодій – правил, понять, постулатів, цінностей. Інакше кажучи, організуючих факторів, які переходять у внутрішній план у результаті розвитку системи (задають ту або іншу структуру дій студента, утворюють нові зв'язки й пріоритети в картині його світогляду).

2. Споживання зовнішньої інформації – підживлення системи. Цей фактор вносить динамізм, новизну, багатоваріантність, випадковість у систему, встановлює зв'язки з різноманітним людським взаємин.

3. Мета саморозвитку у студента – процес проникнення цих двох факторів, водночас – це організуючий фактор у внутріш-

ньому плані особистості, організаційна основа розвитку особистості поза педагогічними взаємодіями на етапі самостійності студента.

Відповідно до визначень структурної складності загальну кількість інформації в педагогічній системі можна вважати показником рівня її розвитку.

4. Цикл розвитку взаємин містить шість структурно різних етапів, обумовлених комбінаціями дій виділених факторів. Якщо позначити виділені фактори як **З** – зовнішня інформація (формується викладачем), **В** – внутрішня інформація системи або організація (формується студентом), **М** – функціональний фактор мети саморозвитку студента, то можна помітити закономірні тенденції в динаміці – від розпаду системи до її утворення.

Розташування виділених типів у формі кола більш наочно показує динаміку змін з кожного фактора. На схемі (рис. 2) видно, що посилення внутрішніх взаємозв'язків (**В**) – організованість – протилежне посиленню зовнішньої інформації (**З**), що відповідає двом галузям у циклі розвитку: створення системи – це посилення внутрішніх зв'язків, зовнішня закритість; розпад системи – протилежна ситуація: посилення взаємодій із середовищем, послаблення внутрішніх зв'язків.

Відома в психолого-педагогічній науці властивість асиметрії розвитку є «принципом зворотної дії» [3], який виявляється в логічному зниженні авторитаризму та ролі педагога у формуванні та підвищенні внутрішньої організованості студента.

Ефективність взаємодії викладача та студента підвищується від відсутності до формування мети саморозвитку у студента як процес досягнення головної мети педагогічної системи.

У роботі [4] була зроблена вдала спроба визначення етапів розвитку механізму взаємин учителя й учня. Зробивши додаткові дослідження та апробацію, у запропонований механізм були внесені корективи, які більш детально демонструють процес формування етапів розвитку пізнавальної діяльності студента на основі його взаємин із викладачем.

Етапи розвитку педагогічної системи містять такий перелік (рис. 2):

1) невизначений – початковий етап розвитку системи взаємин. Умови цього етапу вказують на відсутність системи взаємодій і мети саморозвитку студента та нерегульованого впливу фактора зовнішньої інформації. Загалом, на цьому етапі спостерігається стабільний стан внутрішньої системи студента;



2) неорганізований – характеризується мінімумом зі всіх факторів. Такий стан педагогічної системи можна спостерігати на початковому етапі включення студента у взаємодію з викладачем, як правило, з можливим превалюванням учня. Такий тип взаємодій на цьому етапі відповідає початку пошуку та елементів зацікавленості, спрямованій на формування потреби студента в приєднанні;

3) маніпулятивний – відповідає утворенню зовнішніх зв'язків у системі. Ці зв'язки підтримуються вчителем під час пошуку інтересів у студента, при цьому спостерігається відсутність мети саморозвитку студента. Тип взаємодій на цьому етапі відповідає реалізації потреби студента у взаємодії та контролю.

4) мотивований – характеризується максимумом із фактора зовнішньої інформації, наявністю мети саморозвитку студента, через що необхідність домінування педагога знижується. Тип взаємодій відповідає організаційній культурі завдання і заснований на реалізації сформованої потреби в додатковій інформації, яка спрямована на формування потреби у відкритості.

5) оптимальний – характеризується максимумом зі всіх факторів – зовнішніх і внутрішніх взаємодій, які підтримуються свідомим прагненням студента до досягнення мети саморозвитку. Цей етап відповідає сполученню організаційної культури завдання, зниженню потреби в контролі й посиленню потреби у відкритості.

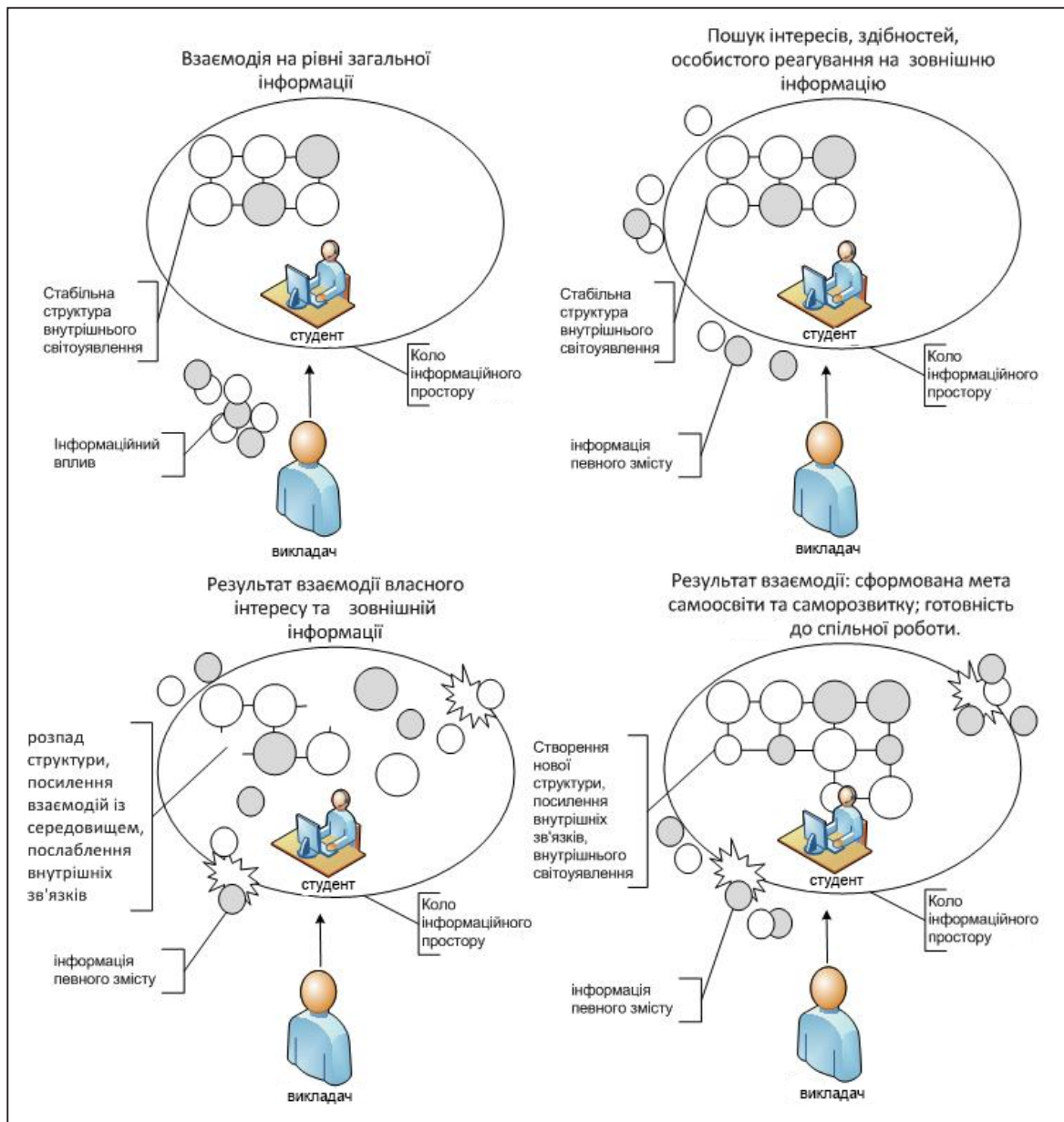


Рис. 1. Формування мети саморозвитку студента



б) самостійний – характеризується максимум із фактора організації – внутрішніх взаємозв’язків у системі, наявністю стійкої мети саморозвитку й відсутністю необхідності в організуючих впливах із боку педагога. Щодо типу взаємодій, то він відповідає організаційній культурі особистості та реалізує потребу особистості у відкритості. У розвитку внутрішньої організаційної системи студента можливі два кутові ета-

пи, які можуть мати місце у випадку неефективної її організації, а також у випадку тих або інших порушень процесу формування мети саморозвитку студента (рис. 3):
– відхилення на невизначеному етапі, яке виражається в неможливості утворення мети, незважаючи на виховні взаємодії й доступність зовнішньої інформації;
– відхилення на мотивованому етапі, яке відповідає ситуації, коли особистість

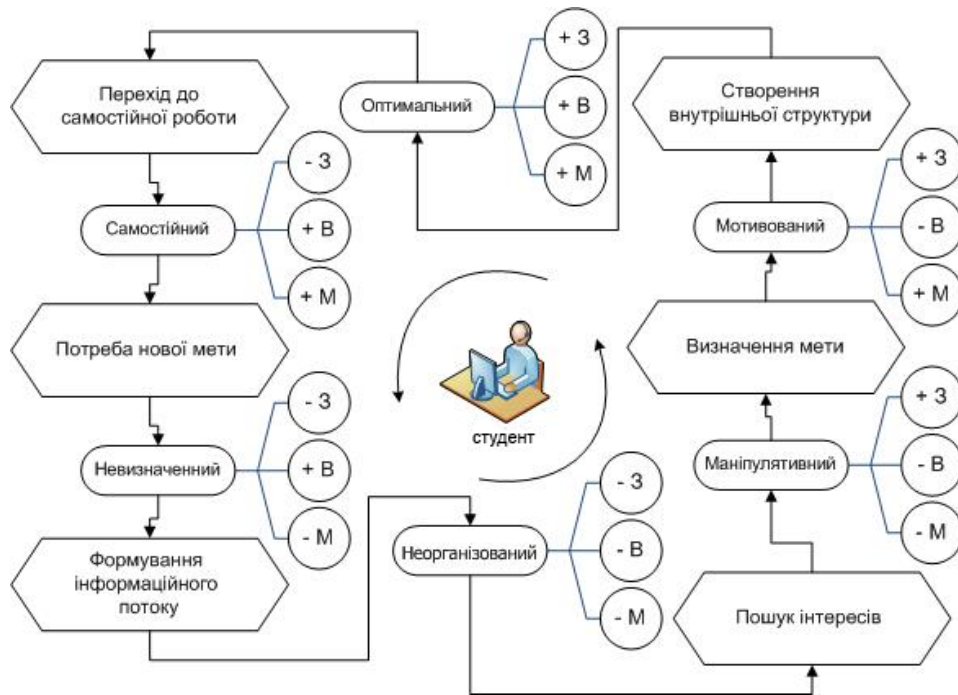


Рис. 2. Цикл структурних перетворень у внутрішній організаційній системі студента

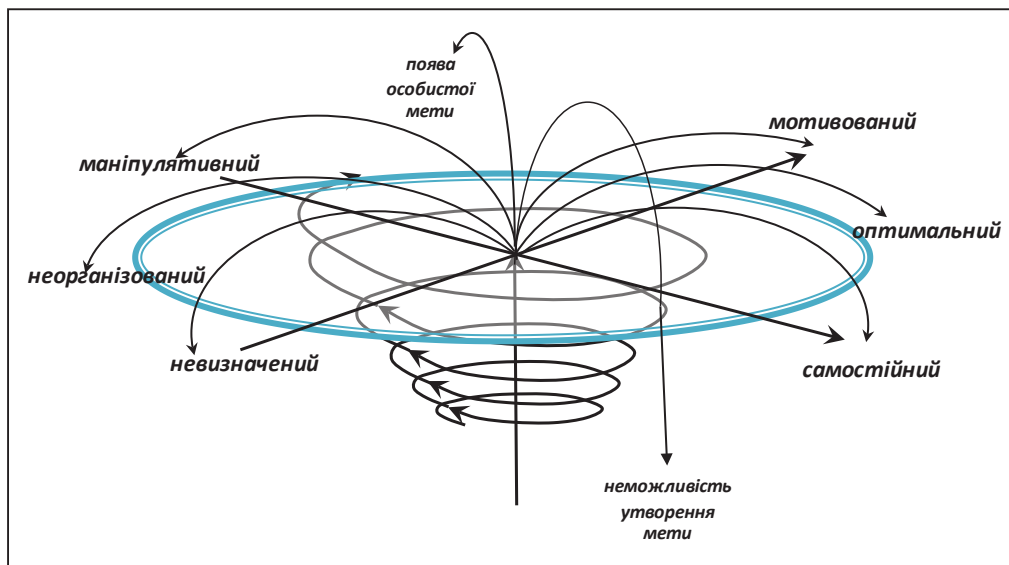


Рис. 3. Механізм розвитку внутрішньої організаційної системи студента



зупиняється в розвитку та прагне до будь-якої іншої, односторонньої мети (поява особистої мети), що народжується поза взаємодією з педагогами й зовнішнім оточенням.

В умовах освітньо-виховного процесу виявлений механізм розвитку внутрішньої організаційної системи студента дає змогу отримувати рішення конкретних виховних та освітніх завдань. І вже на цьому етапі цей досвід показує, що у вирішенні освітніх завдань, на відміну від виховних, обов'язково виявляються всі шість етапів. Однак необхідно зазначити, що сьогодні досить високий відсоток студентів, які зупиняються в освоєнні дисциплін на мотивованому рівні, вважаючи, що цього досить для схвалення й прийняття їх соціумом.

У цих умовах за якісної побудови педагогічних взаємодій із конкретної дисципліни, наявності мотивації й вольових якостей у студентів педагогічна система може досягти самостійного рівня. У цьому випадку студенти продовжують самостійну самоосвітню, самовиховну й дослідницьку діяльність в освоєній ними галузі.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, застосування найбільш широкого підходу до виявлення механізму розвитку внутрішньої організаційної системи студента дало змогу встановити закономірність і єдиний механізм розвитку педагогічної системи.

Виявлений механізм, з одного боку, реалізує пояснювальну й прогностичну функції, з іншого – репрезентує новий інструмент для дослідження широкого кола педагогічних явищ та оптимізації їхнього розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 410–430.
2. Мотуренко Н.В. Профильное обучение как условие развития педагогической системы средней общеобразовательной школы: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Москва, 2009. 202 с.
3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.
4. Краснова О.В. Информационный механизм развития системы воспитательных взаимодействий педагога и воспитанника: дисс. канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Пенза, 2003. 187 с.

СЕКЦІЯ 3
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 3781.13:17.022.1

**ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я
В СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Гордєєва К.С., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри теоретичних,
методичних основ фізичного виховання і реабілітації
Донбаський державний педагогічний університет

Іванченко Л.П., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри теоретичних,
методичних основ фізичного виховання і реабілітації
Донбаський державний педагогічний університет

Іванченко С.Г., старший викладач
кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації
Донбаський державний педагогічний університет

У статті проаналізовано сучасне трактування сутності здоров'я як значущого феномену соціального буття; розкрито теоретико-методологічні засади досліджуваної проблеми; визначено, що пріоритет формування відповідального ставлення до здоров'я зумовлюється тим, що це – один із найважливіших факторів, які визначають стан здоров'я особистості.

Ключові слова: *здоров'я, відповідальне ставлення, здоровий спосіб життя, молодь.*

В статье проанализирована современная трактовка сущности здоровья как значимого феномена социального бытия; раскрыты теоретико-методологические основы данной проблемы; установлено, что приоритет формирования ответственного отношения к здоровью обуславливается тем, что это – один из самых важных факторов, которые определяют состояние здоровья личности.

Ключевые слова: *здоровье, ответственное отношение, здоровый способ жизни, молодежь.*

Hordieieva K.S., Ivanchenko L.P., Ivanchenko S.H. FORMATION OF THE RESPONSIBLE ATTITUDE TO HEALTH IN STUDENTS OF PHYSICAL EDUCATION FACULTY

This article analyzes the modern interpretation of the essence of health as a significant phenomenon of social existence; The theoretical and methodological foundations of this problem are revealed; it is established that the priority of forming a responsible attitude to health is determined by the fact that this is one of the most important factors that determines the state of a person's health.

Key words: *health, responsible attitude, healthy way of life, youth.*

Постановка проблеми. Протягом останніх десятиріч в Україні фіксується істотне погіршення стану здоров'я населення, що відображається у зростанні рівня захворюваності, смертності та скороченні тривалості життя. Не сприяє збереженню здоров'я молоді й високий рівень вживання спиртних напоїв, тютюнопаління, вживання наркотичних речовин, проблема здорового харчування.

Стан здоров'я людини залежить не тільки від біологічних факторів, навколишнього та соціального середовища, а й від того, чи становить власне здоров'я людини для неї цінність. Саме це визначає, якою мірою людина готова піклуватися про нього,

дотримуватися здорового способу життя, бути обізнаною про чинники, які визначають стан здоров'я.

У сучасних умовах реформування системи вищої освіти науковці приділяють особливу увагу питанням збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді, що є необхідною передумовою професійної й особистісної самореалізації кожної молоді людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу наукової літератури ми встановили, що вченими досліджено окремі аспекти порушеної проблеми: феномен здоров'я розглядається у філософському, медико-біологічному, соціально-



педагогічному аспектах (М. Амосов, Г. Апанасенко, Е. Вайнер, В. Величко, В. Войтенко, П. Калью, Г. Коробейников, Ю. Лісицин, І. Мурахов, Г. Никифоров, В. Петленко, О. Примаков та ін.); розкрито сутність поняття «відповідальність» (С. Анісімов, І. Бех, Л. Дементій, О. Дробницький, Д. Леонтєв, К. Муздибаєв, О. Плахотний, В. Сериков, М. Сметанський та ін.), «ставлення» (А. Бойко, Л. Занков, В. Мясичев, С. Рубінштейн та ін.) і «відповідальне ставлення» (Н. Кузнєцова, В. Морозова, В. Прядеїн, В. Сафін, Г. Тульчинський); розкрито проблема здорового способу життя студентів факультету фізичного виховання (В. Аніщенко, В. Мудрик); висвітлено питання створення здоров'язбережувального освітнього простору у вищому навчальному закладі (Ю. Бойчук, М. Гончаренко, В. Горашук, О. Коновалова, С. Омельченко, В. Шахненко та ін.), проаналізовано різні підходи до зміцнення та розвитку культури здоров'я особистості (В. Ананьєв, В. Вишневський, О. Кабацька, Л. Суцєнко, І. Шапошнікова та ін.).

Водночас аналітичний огляд наукової літератури свідчить про те, що проблема формування у майбутніх фахівців відповідального ставлення до здоров'я у студентів факультету фізичного виховання не була об'єктом спеціального педагогічного дослідження.

Постановка завдання. Мета статті – виявити вплив теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної технології формування відповідального ставлення до здоров'я у студентів факультету фізичного виховання на стан сформованості цього ставлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміцнення здоров'я нації залежить насамперед від відповідального ставлення кожної людини до власного здоров'я, яке визнається основою продуктивного довголіття, фізичного, психічного та соціального благополуччя. Як наголошується у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., одним із найголовніших завдань є навчання людини відповідальному ставленню до власного здоров'я і здоров'я інших як до найвищої суспільної й індивідуальної цінності. Значимість формування відповідального ставлення до здоров'я саме у студентської молоді зумовлена особливою важливістю цього періоду для всього подальшого життя людини, оскільки виникнення стану «нездоров'я» у зрілому віці є зазвичай результатом невирішених проблем розвитку на цьому віковому етапі.

У системі вищої освіти чільне місце займають вищі навчальні заклади, які традиційно вважаються центрами наукової

думки. Випускники університетів високо цінуються на ринку праці, позитивно відрізняючись від багатьох своїх ровесників високою професійною компетентністю, креативністю, розвиненим логічним і критичним мисленням, сформованістю професійних та особистісних якостей. Однак результати проведеного дослідження свідчать про те, що майже 75% майбутніх фахівців не дотримуються здорового способу життя. Зокрема, за даними опитування, тільки 41% студентів регулярно проявляють фізичну активність (відвідують спортивні секції, тренажерні зали, виконують ранкові фізичні вправи тощо), 29% – стежать за збалансованістю свого харчування, 28% – раціонально поєднують час праці та відпочинку. Крім того, багато студентів мають різні шкідливі звички: куріння (32%), зловживання спиртними напоями (23%), комп'ютерна залежність (40%) тощо. Отже, попри певну ймовірну декларативність отриманих відповідей, сучасна українська молодь незалежно від віку, статі та місця проживання не вважає здоров'я важливою цінністю свого життя.

На думку української молоді, стан здоров'я значною мірою залежить від таких загальних факторів, як:

- шкідливі звички: токсикоманія (91,4%), вживання наркотиків (91,1%), вживання алкоголю (87,8%), куріння (85,7%);
- екологічна ситуація (80,3%);
- особисте ставлення до свого здоров'я (75,7%);
- правильне харчування (73,6%);
- умови на роботі та вдома: умови праці (68%), психологічна атмосфера вдома (67,7%);
- наявність хронічних захворювань (62,7%);
- заняття фізкультурою та спортом (62,2%);
- матеріальне благополуччя (59,3%);
- режим дня (51,5%).

Проте на питання, які чинники негативно впливають на їхнє власне здоров'я, більшість респондентів віддали перевагу стану навколишнього середовища (66,4%). Це можна пояснити недостатньою поінформованістю про інші необхідні складові частини здоров'я, регулярним публічним обговоренням наслідків Чорнобильської аварії та інших екологічних негараздів.

З отриманих даних було зроблено висновок про необхідність активізації в університетах виховної роботи, спрямованої на зміцнення здоров'я студентів, залучення їх до здорового способу життя.

Відповідальність як якість особистості формується в процесі спільної діяльності



шляхом інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил. Чітко усвідомлюючи свої громадянські й особистісні обов'язки, студент не завжди проявляє ініціативу та творчість у процесі навчання. За таких умов у педагогічному процесі спостерігаємо протиріччя, яке виявляється між «хочу», «бажаю» з одного боку та «потрібно», «мушу» з іншого, таке «протиріччя часто викликає внутрішню психічну напруженість», що спонукає до осмислення та переосмислення предмета своєї діяльності [1, с. 14].

А. Дістервег пов'язував проблему відповідальності з моральним обов'язком особистості, її автономністю. Питанням відповідальності педагога також приділяв увагу Й. Герbart. У своїх творах він наголошував, що почуття відповідальності педагог повинен покласти сам на себе, інакше це буде тиранією [3, с. 2].

У понятті «здоров'я» відображається одна з фундаментальних характеристик існування людства, загальносуспільна й індивідуальна цінність людини, форма її існування. Тому стан здоров'я населення й особливо молоді є важливим показником благополуччя суспільства та запорукою його подальшого успішного розвитку і процвітання [6, с. 27].

На жаль, Конституція України лише декларує, а не забезпечує якісне психічне здоров'я своїх громадян. Ст. 49 Конституції України проголошує, що: «Кожен має право на охорону здоров'я, медичну допомогу та медичне страхування. Охорона здоров'я забезпечується державним фінансуванням відповідних соціально-економічних, медико-санітарних і оздоровчо-профілактичних програм. Держава створює умови для ефективного і доступного для всіх громадян медичного обслуговування. У державних і комунальних закладах охорони здоров'я медична допомога надається безоплатно; існуюча мережа таких закладів не може бути скорочена». На нашу думку, потрібна така редакція: «Держава повинна постійно створювати найкращі умови для забезпечення гідного фізичного, психічного та духовного здоров'я своїх громадян».

Психічне здоров'я – це такий стан психіки й індивіда, котрий характеризується цільністю та погодженістю усіх психічних функцій організму людини, які забезпечують почуття комфортності, здатності до цілеспрямованої й усвідомленої діяльності, з урахуванням етіокультуральних критеріїв форм поведінки.

Духовне здоров'я – це пріоритетність загальноосвітніх цінностей; наявність позитивного ідеалу відповідно до національних і духовних традицій, працелюбність, добро-

чинність, відчуття прекрасного в житті, природі, мистецтві.

Усі вищевказані складові частини феномену здоров'я є невід'ємними одна від одної та тісно взаємопов'язаними між собою. Вони діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини. Важливо також відзначити, що саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства та є пріоритетним в ієрархії всіх аспектів здоров'я.

Фізичне здоров'я – це правильне функціонування всіх систем організму, позитивне ставлення до власного здоров'я, прагнення до фізичної досконалості і загальної фізичної працездатності, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування.

Фізичне здоров'я – це стан організму людини, який характеризується можливістю адаптуватися до різноманітних факторів життєвого середовища, рівнем фізичного розвитку, фізичної та функціональної підготовки організму до виконання фізичних навантажень. До основних факторів фізичного здоров'я людини належать:

- рівень фізичного розвитку;
- рівень фізичної підготовленості;
- рівень функціональної підготовленості організму до виконання фізичних навантажень;
- рівень і здатність до мобілізації адаптаційних резервів організму, які забезпечують його пристосування до впливу різних факторів навколишнього середовища.

Останній компонент найбільше цікавить нас у контексті нашого дослідження, адже фізичне здоров'я – найважливіший елемент у структурі стану здоров'я студентів факультету фізичного виховання [6, с. 26].

Дослідження теоретичних питань формування у студентів факультету фізичного виховання відповідального ставлення до здоров'я передбачає з'ясування вікових особливостей особистості цього віку та специфіки формування такого ставлення у студентської молоді під час отримання освіти.

Якщо ж вивчати студента як особистість, то вік 18–20 років – це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудових тощо. Із цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини до самостійної виробничої діяльності,



початок трудової біографії і створення власної родини. Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтації й інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією виділяють цей вік як центральний період становлення характеру й інтелекту особистості. Це – час спортивних рекордів, початок художніх, технічних і наукових досягнень.

Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, відповідальність, ініціативність, вміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (мети та способу життя, обов'язку, любові, вірності тощо) [4, с. 294].

На основі узагальнення думок різних учених у науковій літературі визначено такі основні психологічні особливості юнацького віку в період пізньої юності від 18 до 25 років: зрілість у розумовому, моральному відношенні; переконаність, що світогляд склався; почуття нового; сміливість, рішучість; здатність до захоплення; оптимізм; самостійність; прямолінійність; критичність і самокритичність (самооцінка суперечлива, викликає внутрішню

непевність, що нерідко супроводжується різкістю та розв'язаністю); скептичне, критичне, іронічне ставлення до викладачів і режиму навчального закладу; зберігаються максималізм і критичність, негативне ставлення до думки старших; неприйняття лицемірства, святенництва, брутальності, прагнення впливати окриком; пік інтелектуальних і пізнавальних можливостей; прийняття відповідальних рішень: вибір і оволодіння професією, вибір свого місця в житті; вибір супутника життя, створення своєї родини, активність у сексуальній сфері [1, с. 2].

Розвиток особистості студента як майбутнього фахівця відбувається в таких основних напрямках:

- зміцнюються ідейна переконаність, професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності;
- удосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід;
- підвищуються почуття обов'язку, відповідальність за успіх професійної діяльності, рельєфно виступає індивідуальність студента;
- зростають досягнення особистості студента в галузі своєї майбутньої професії;
- на основі інтенсивної передачі соціаль-

Таблиця 1.1

Критерії та показники сформованості відповідального ставлення до здоров'я студентів факультету фізичного виховання

Критерії	Показники
Мотиваційно-цільовий	<p>1) характер сформованості в студентів мотивів до зміцнення власного здоров'я:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стійкий; – ситуативний; – майже не виявляється; <p>2) прояв здатності до формулювання оптимальних цілей у процесі оздоровчої діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> – практично завжди; – у більшості випадків; – майже не проявляється.
Когнітивно-дієвий	<p>1) рівень сформованості знань здоров'язбережувального характеру:</p> <ul style="list-style-type: none"> – високий (знання характеризуються повнотою, глибиною й дієвістю); – середній (знання характеризуються недостатньою повнотою, глибиною й дієвістю); – низький (знання не мають ознак повноти, глибини та дієвості); <p>2) рівень сформованості здоров'язбережувальних умінь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – високий (уміння відрізняються повнотою, глибиною й дієвістю); – середній (уміння характеризуються недостатньою повнотою, глибиною й дієвістю); – низький (уміння не мають ознак повноти, глибини й дієвості).
Рефлексивно-особистісний	<p>1) характер прояву визначених особистісних якостей (усвідомленість, ініціативність, емпатійність тощо):</p> <ul style="list-style-type: none"> – практично завжди; – час від часу; – майже не проявляються; <p>2) ступінь адекватності самооцінки сформованості цих якостей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – адекватна; – неадекватна.



ного і професійного досвіду та формування потрібних якостей забезпечується загальна зрілість і стійкість особистості студента;

– підвищується питома вага самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому фахівцю;

– зростає професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи [7, с. 315].

З метою перевірки висунутого в дослідженні припущення, що ефективність формування відповідального ставлення до здоров'я у студентів факультету фізичного виховання забезпечується науково обґрунтованою технологією, що реалізується на мотиваційно-цільовому, когнітивно-дієвому й рефлексивно-поведінковому етапах, було організовано педагогічний експеримент.

Всі визначені критерії та показники під час нашого дослідження утворюють інтегративну єдність і складають основу для визначення рівня сформованості відповідального ставлення студентів факультету фізичного виховання до здоров'я. З урахуванням визначених критеріїв і показників було виокремлено три рівні сформованості відповідального ставлення до здоров'я: високий, середній, низький.

Зокрема було з'ясовано, що 39,6% студентів часто керуються у своєму житті не мотивами досягнення успіху, а мотивами боязні невдачі. Тому у складних для них ситуаціях вони намагаються не ризикувати (наприклад, вони відмовляються від відвідування цікавої для них спортивної секції тільки тому, що вважають, ніби не зможуть показати добрі результати).

Крім того, за даними опитування, було встановлено, що чверть студентів не спроможні активно протистояти умовлянням із боку інших членів групи та не робити те, чого вони не хочуть (наприклад, відмовитися від сигарети чи келиха вина).

Під час використання методики «незакінчених речень» студентам пропонувалося продовжити фрази, що мають бути пов'язані зі станом їхнього здоров'я. На констатувальному етапі експерименту найбільш поширеними продовженнями фраз були такі:

«Я боюся, що в мене не вистачить сили волі нормалізувати свою вагу»;

«Я не можу примусити себе систематично виконувати фізичні вправи»;

«Мені важко відмовитися від куріння»;

«Я не хочу відмовлятися від різних життєвих радощів заради ілюзорного бажання збереження свого здоров'я» тощо.

Узагальнені дані про характер сформованості у студентів мотивів щодо зміцнення власного здоров'я наведені у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Узагальнені констатувальні дані про характер сформованості у студентів мотивів щодо збереження власного здоров'я (%)

Характер сформованості у студентів мотивів щодо збереження власного здоров'я	Групи	
	ЕГ (24 осіб)	КГ (25 осіб)
Високий	15,6	15,7
Середній	37,8	37,9
Низький	46,6	46,4

Як засвідчують отримані дані, стійкий характер вищевказаних мотивів діагностувався тільки в 15,6% студентів експериментальної групи та в 15,7% студентів контрольної групи, тобто в переважній меншості студентів.

Крім того, під час проведення експерименту вивчалось, якою мірою в учасників експериментальної роботи сформована здатність до грамотного визначення цілей у процесі оздоровчої діяльності.

Узагальнені дані щодо оцінювання здатності студентів до формулювання оптимальних цілей у процесі оздоровчої діяльності представлено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Узагальнені констатувальні дані щодо прояву у студентів здатності до формулювання оптимальних цілей у процесі оздоровчої діяльності (у %)

Рівні	Групи	
	ЕГ (24 осіб)	КГ (25 осіб)
Високий	5,3	5,5
Середній	44,8	44,4
Низький	49,9	50,1

Отже, як свідчать отримані дані, приблизно у половини студентів обох груп здатність до формулювання оптимальних цілей у процесі оволодіння оздоровчою діяльністю була дуже низькою.

На констатувальному етапі експерименту, згідно з другим обраним критерієм, визначався рівень сформованості у студентів знань здоров'язбережувального характеру, причому діагностувалися такі їх три ознаки:

– повнота (визначається обсягом, кількістю знань про певний об'єкт);

– глибина (характеризує кількість усвідомлених істотних зв'язків у межах даного знання);

– дієвість (зв'язок із практикою, життєвий характер, можливість застосовувати у практичних завданнях).



Для проведення цієї діагностики використовувалися такі методи дослідження, як тестування, бесіди та анкетування.

Узагальнені дані щодо сформованості у студентів знань наведено в табл. 1.4. Як видно з даних цієї таблиці, в переважній більшості студентів сформованість здоров'язбережувальних знань відповідає низькому та середньому рівням, що не може не відобразитися на їх стані здоров'я.

Таблиця 1.4

Узагальнені констатувальні дані про сформованість у студентів здоров'язбережувальних знань (у %)

Рівні	Групи	
	ЕГ (24 осіб)	КГ (25 осіб)
Високий	5,8	5,7
Середній	38,6	39,4
Низький	55,6	54,9

Значна увага приділялася також проведенню діагностики рівня сформованості у студентів умінь здоров'язбережувального характеру. Для цього застосовувалися такі методи дослідження, як спостереження, бесіди, тестування тощо.

Отже, як свідчить аналіз даних за окремими показниками, а також узагальнені результати діагностування стану сформованості відповідального ставлення до здоров'я студентів факультету фізичного виховання експериментальної та контрольної груп, суттєвих відмінностей між ними не виявлено, що є необхідною вимогою для забезпечення чистоти експерименту. Крім того, отримані дані свідчать про недостатній рівень сформованості у студентів вказаного ставлення до здоров'я.

На формувальному етапі експерименту відбувалася реалізація розробленої технології формування відповідального ставлення до здоров'я у студентів факультету фізичного виховання, що передбачала засвоєння студентами необхідних знань, умінь і напрацювання особистісних якостей.

Відзначимо, що впровадження технології у процес формування відповідального ставлення до здоров'я у студентів університету передбачало залучення їх до різних видів аудиторної, позааудиторної, науково-дослідної робіт, участі у громадських оздоровчих заходах, конкурсах, спортивних змаганнях на основі врахування індивідуальних

інтересів і потреб кожної особистості, спонукання їх до участі в освітньому процесі як активних суб'єктів особистісного становлення, розробки для кожного студента як майбутнього фахівця на основі поєднання професійних і оздоровчих знань.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, можна зробити загальний висновок, що успішність формування відповідального ставлення до здоров'я у студентів факультету фізичного виховання забезпечується науково обґрунтованою технологією, що базується на особистісно-діяльнісному та компетентнісному підходах і передбачає засвоєння студентами необхідних здоров'язбережувальних знань і умінь, особистісних якостей, а також прояв мотивів і визначення оптимальних цілей у процесі оздоровчої діяльності на мотиваційно-цільовому, когнітивно-дієвому і рефлексивно-поведінковому етапах.

Майбутні дослідження в галузі оптимізації методики формування відповідального ставлення до здоров'я у студентів факультету фізичного виховання можуть бути спрямовані на розробку індивідуалізованого варіанта методики формування відповідального ставлення до здоров'я для кожного окремого студента.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вишне夫斯基 В.А. Методология здоровьесбережения в школе. М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2002. 270 с.
2. Горащук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). Луганськ: Альма-матер, 2003. 376 с.
3. Зубалій М.Д., Ведмеденко Б.Ф., Мудрік І.В., Остапенко О.І., Савченко А.І. Концепції розвитку фізичного виховання у сфері освіти в Україні на 2006–2010 рр. Основи здоров'я та фізична культура. 2006. № 10. С. 2–3.
4. Радченко О. Стан здоров'я студентів I – IV курсів Луцького державного технічного університету. МСНУ: Зб. наук. праць у галузі фізкультури та спорту. 2004. Вип. 8. Т. 3. С. 293–295.
5. Соколенко О.І. Особливості формування ціннісного ставлення до свого здоров'я в студентської молоді. Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. 2007. № 3 (120). С. 241–245.
6. Омельченко С.О. Здоров'язбережувальна педагогіка: сучасні тенденції та перспективи розвитку. Рідна школа. 2012. № 7. С. 25–28.
7. Шологон Р.П. Оптимізація засобів фізичної культури в інтересах зміцнення здоров'я і підвищення фізичного стану: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця. 1994. Ч. II. С. 314–316.



УДК 316.614-057.87:373.5.091

АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

Кузьміч Т.О., к. пед. н.,
викладач кафедри теорії і методики виховання,
психології та інклюзивної освіти

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

У статті розглядаються проблеми психолого-педагогічного управління закладом загальної середньої освіти у контексті процесів соціалізації учнів. Проаналізовано науково-теоретичну та методичну літературу щодо формування соціального розвитку учасників освітнього процесу. Окреслено основні аспекти роботи педагогічного колективу щодо позитивного ставлення вчителя до учнів, їх успішної соціалізації, використовуючи досвід Школи Радості В.О. Сухомлинського. Охарактеризовано ознаки управління формуванням соціалізуючого простору навчального закладу з метою розвитку творчого потенціалу учнів, сформованості їх життєвої компетентності.

Ключові слова: психолого-педагогічне управління закладом загальної середньої освіти, соціалізація учнів, керівництво процесом навчання, процес оволодіння знаннями, мотиви навчання, уроки мислення, морально-педагогічна культура вчителя, виховний ідеал, етичні бесіди.

В статье рассматриваются проблемы психолого-педагогического управления учреждением общего среднего образования в контексте процессов социализации учащихся. Проанализирована научно-теоретическая и методическая литература по формированию социального развития участников образовательного процесса. Определены основные аспекты работы педагогического коллектива по позитивному отношению учителя к ученикам, их успешной социализации, используя опыт Школы Радости В.А. Сухомлинского. Охарактеризованы признаки управления формированием социализирующего пространства учебного заведения с целью развития творческого потенциала учащихся, сформированности их жизненной компетентности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое управление заведением общего среднего образования, социализация учащихся, руководство процессом обучения, процесс овладения знаниями, мотивы учения, уроки мышления, морально-педагогическая культура учителя, воспитательный идеал, этические беседы.

Kuzmich T.O. THE GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MANAGEMENT UNDER CONDITION OF STUDENTS' SUCCESSFUL SOCIALIZATION

The article deals with the problems of psychological and pedagogical management at general secondary education institutions in the context of students' socialization process. The scientific and theoretical, methodological literature on the formation of social development of the educational process participants has been analyzed. The main aspects of the pedagogical staff work aimed at creation of the teacher-students positive attitude, their successful socialization, based on the the V.O. Sukhomlynsky School of Joy experience have been outlined. The socializing space management features formation at educational institutions in order to develop the creative students' potential, their vital competencies formation have been characterized.

Key words: general secondary education institution psychological and pedagogical management, students' socialization, learning process management, mastering knowledge process, learning motives, lessons of thinking, teacher's moral and pedagogical culture, educational ideal, ethical talks, conversations.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти має, зокрема, стати побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді [3].

Головними завданнями освіти в Україні є виховання громадянина України, формування соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості, якій властиве почуття власної

гідності, повага до прав і свобод людини, свідоме ставлення до обов'язків людини і громадянина, гордість за свою Батьківщину, здатність до саморозуміння і самовдосконалення, активної участі в соціальному житті країни.

У формуванні зазначених важливих якостей, розвитку соціальної компетентності, вихованні особистості громадянина сучасної демократичної держави важливе місце займає середовище – усе те, що оточує дитину від народження до кінця життя, починаючи з



сім'ї, шкільного оточення і завершуючи середовищем соціальним, у якому вона народжується і яке створює умови для її розвитку і виховання.

Реалії сучасного суспільного життя (посилення процесів глобалізації, інформатизації, впливів соціально-економічних чинників та ризиків) актуалізують потребу пошуку інноваційних підходів до здійснення ефективної управлінської соціалізації сучасної молоді людини, яка базується на глибокому психолого-педагогічному аналізі теоретичних положень і практичних способів педагогізації соціуму та посиленні виховного впливу соціального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених свідчить про певний рівень дослідження теоретичних і практичних аспектів проблеми соціалізації учнівської молоді та управління цим процесом. Проблема соціалізації дітей та учнівської молоді знайшла висвітлення в дослідженнях як вітчизняних (Ю. Возна, С. Діба, Л. Завацька, Н. Заверико, І. Зверева, О. Карпенко, О. Кузьменко, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, О. Матвієнко, С. Моїсєєв, Л. Назаренко, Л. Пуховська, С. Савченко, С. Харченко, Н. Чернуха та ін.), так і зарубіжних (Є. Бікметов, В. Бочарова, І. Кон, Г. Ландберг, А. Маслоу, Р. Мертон, А. Мудрик, Т. Парсонс, Б. Паригін, К. Роджерс, М. Шакурова та ін.) учених [3].

Виділення невиділених раніше частин загальної проблеми. Визначальним є положення про те, що нині особистість, яка дотримується моральних норм в обставинах, що постійно змінюються, повинна мати певні орієнтири для визначення лінії своєї поведінки. Суперечності можуть виникати через неправильні уявлення, неточне сприймання одержаної інформації, реальних життєвих ситуацій, будь-яких інших факторів, характерних для сучасної нестабільної соціальної ситуації. Тим більше, що сучасні канали і засоби передавання інформації не завжди враховують, а часто ігнорують психолого-педагогічні особливості учнів, а в окремих випадках інформація має негативну спрямованість. Саме тому освітнє середовище має стати джерелом соціального розвитку учнів [2].

Ціль статті: охарактеризувати психолого-педагогічні аспекти управління закладом загальної середньої освіти у контексті процесів соціалізації учнів на матеріалі досвіду роботи Павлівської школи В.О. Сухомлинського.

Вклад основного матеріалу дослідження. Завданням сучасної школи є виховання громадянина, патріота і професіонала, життєздатної компетентної особистості, готової до життя і праці у високоінформа-

тизованому середовищі. Засобом для реалізації цього є запровадження педагогіки життєтворчості – плекання людини як творця, проектувальника власного життя, суб'єкта соціальної творчості [2]. На основі цього у сучасній школі створюється єдине освітнє поле – комплекс ідей, завдань, шляхів їх реалізації, засобів і моніторинг результатів. У вирішенні поставлених завдань особливе значення мають аспекти психолого-педагогічного управління закладом загальної середньої освіти. Цікавим з цієї точки зору є вітчизняний досвід, зокрема робота педагогічного колективу Павлівської Школи Радості.

Розглянемо роботу відомого педагогічного колективу за 1968/1969 навчальний рік. Протягом двадцяти років Школа Василя Сухомлинського працювала над такими проблемами:

- виховання у школярів відповідального ставлення до навчання, до школи, до книги, учителя, науки;
- громадянське виховання дітей, підлітків і юнацтва;
- єдність процесу навчання й виховання;
- формування світогляду і переконання;
- виховання любові до знань, допитливості і бажання вчитися;
- моральні, інтелектуальні, емоціональні, естетичні стимули, що пробуджують учнів до навчання;
- процес оволодіння знаннями і розвиток розумових здібностей;
- книга в духовному житті школяра;
- проблема взаємозв'язку,
- проблема творчості як найважливішого стимулу активізації розумової праці учнів у різному віці;
- виховання колективізму,
- виховання патріотичних почуттів і переконань.

В.О. Сухомлинський як директор школи разом з учителями Павлівської школи також проводив науково-дослідну роботу, досліджуючи такі аспекти розвитку дитини, як:

- пам'ять, мислення, розумові здібності учнів;
- етичні поняття правила, звички;
- культура взаємин учителя та учнів;
- розвиток мислення і мови в дошкільному і ранньому шкільному віці;
- педагогічна культура батьків.

Окремим питанням, над яким протягом багатьох років працював директор Павлівської школи, був постійний розвиток здібностей і розумових сил учнів, особливо малоздібних, дітей, повільно мислять.

Педагог вважав: щоб досягти задовільних результатів у всій навчальній і виховній роботі, розумові сили і здібності дитини мають постійно зміцнюватися й розвиватися.



Успішне оволодіння міцними знаннями взагалі немислиме, якщо дитина завжди залишається на одному і тому ж рівні розумових сил і здібностей. Учень мусить відчувати, усвідомлювати розвиток своїх розумових сил і здібностей, тільки за цієї умови у нього буде бажання вчитися.

Основною перспективою роботи педагогічного колективу В.О. Сухомлинський вважав, щоб найважливішим стимулом, що пробуджує в учнів бажання вчитися, була не необхідність відповісти вчителю та отримати відмітку, а жадоба знань, усвідомлення прагнення до навчання, до пізнання.

Багаторічний досвід переконав педагогів у тому, що коли учневі хочеться вчитися – можливості пам'яті майже необмежені. Мотиви навчання – важливе джерело розумових зусиль. Тому метою вчителя є розвиток постійно наростаючого усвідомленого прагнення дитини до пізнання, до утвердження своїх розумових сил.

Творча праця вчителів йшла в тому напрямі, щоб розумові зусилля учня являли собою злиття запам'ятання і розумових операцій. «Ми будемо так керувати розумовою працею на уроці, щоб учень напружував свідомо зусилля спеціально для того, щоб зберегти в пам'яті необхідні для розумових операцій дані» [5, с. 27]. Спеціальне тренування розуму, гімнастика розуму – такі вправи проводили вчителі початкових класів і викладачі математики, фізики, хімії. Одним із найелементарніших і водночас найважливіших завдань було те, щоб на уроках математики кожен учень працював самостійно, запам'ятовував, виконував розумові операції, перевіряв самого себе.

В.О. Сухомлинський націлював педагогів на те, щоб учень був на кожному уроці не пасивним споживачем, а активним здобувачем знань, відкривачем істини, свідомим господарем – володарем знань. Головною нагородою для учня мало бути усвідомлення власної гідності мислителя; задоволення допитливості і знаттєлюбності, цікавості [4].

Читання учителя, його бібліотека є світочем багатого інтелектуального життя учнів. Головною причиною окостеніння думки в окремих учителів Василь Олександрович вважав інтелектуальну байдужість. «Чим довше працює педагог, тим більше йому потрібно читати. Небезпека інтелектуальної байдужості – найсерйозніша причина того, що вчитель вже не може запалювати порох знаттєлюбності, він світить та не гріє» [5, с. 98].

Кожний урок, за Сухомлинським, це насамперед урок мислення, один із основоположних принципів освітньої роботи. Особливо велику увагу на уроках у Павлівській школі приділялось тому етапу вивчення матеріалу,

який називається осмисленням знань, на що виділялось достатньо часу. Під час осмислення учень пригадує вивчене, закріплюючи тим самим знання, водночас перевіряючи свої знання.

Ще більшої уваги педагоги приділяли спеціальним урокам мислення. Ці уроки – нічим не замінні мандрівки до джерел думки і слова. «На уроках мислення виробляється, відточується найважливіший інструмент мислення – слово. Тут вступає в дію могутній емоційний стимул мислення – здивування, подив, що породжують інтерес, бажання знати» [5, с. 235]. Уроки мислення – перший крок, етап творчості, найбільш активної праці, в процесі якої застосовуються знання. Застосування знань – важлива умова активної розумової праці. В процесі складання оповідань-мініатюр слово входить в активне духовне наїття, стає інструментом мислення.

Особливо велику увагу В.О. Сухомлинський приділяв складанню казок. Казка робить дитину розумною, спостережливою. Крім казок, діти складали оповідання-мініатюри, в яких є глибока, тонка думка, що не висловлюється прямо, але спонукає учня до роздумів, пробуджує в нього благородні почуття – любов до людей, жаль, повагу до жінки і Матері, поблажливість до слабких і беззахисних. «У слові і творчості – важлива умова виховання людської доброти», – говорив відомий педагог [5, с. 102].

У Павлівській школі навчалися і малоздібні, і діти, які повільно мислять. До цих дітей педагоги знаходили особливий підхід. «У відношенні до цих дітей головне не те, щоб вони оволоділи колом знань, а те, щоб вони навчилися вчитися і поступово розвивали свої розумові здібності, їх треба запитувати (і ставити оцінки) тільки тоді, коли вони знають; завдання вчителя полягає в тому, щоб ці діти на кожному етапі вивчення досягли успіху, знали, відчували свій духовний ріст», – писав Василь Олександрович [5, с. 48].

Головний принцип роботи павлівських учителів – не ставити двійки, тим більше не ловити учня на незнаннях. Головна мета навчання – добиватися того, щоб учень прагнув знань. «Якщо цього немає, якщо головним стимулом, що пробуджує до навчання, є оцінка, – школа перестає бути світочем знань, навчання перетворюється для дитини на каторгу, а учитель – на злого наглядча, щоденник – на клеймо ганьби, а батько, мати – на катів, що карають за лінощі і недбайливість», – зазначав Сухомлинський [5, с. 67]. Лінощі – дитя байдужості, найважливіший засіб подолання лінощів є любов до знань. Тільки знаттєлюбністю можна виховати старанність, тільки напруження розумових сил, подолання труднощів виховує старанність.



Однією з найважливіших проблем, над якою працював педагогічний колектив Павлівської школи, є проблема практичних навичок. Для того, щоб учень успішно навчався, треба навчити його добре читати, писати, думати, спостерігати явища навколишнього світу, запам'ятовувати і користуватись пам'яттю, виражати свою думку словом.

Вчителі домагалися того, щоб учні вміли добре – нашвидку «свідомо читати», читати й думати, щоб учні самостійно і вдумливо оволодівали граматику, стилістикою, правильно писали і правильно творили. Особливо велика увага приділялася поетичному слову, поетичній творчості, поетичному мисленню.

Уся система роботи школи була створена таким чином, щоб учителі прагнули досягти високого рівня морально-педагогічної культури. Суть цієї культури, насамперед, полягала у тому, що сам вихователь запалювався високими ідеалами, одухотворяв своїх вихованців благородними ідеалами, пробуджував стремління оволодіти багатством культури. «Де немає захоплення, одухотворення, натхнення, прагнення до ідеалу – не може бути любові до науки, до знань, до книги, школи, учителя, не може бути любові до праці» [5, с. 93].

Педагог вважав, що в юній душі не має навіть думка зародитися про те, що навчання – легка справа. Дуже важко вчитися в старших класах тому, кому в молодших і середніх класах було вчитися легко в тому сенсі, що труднощі навчання долаються настирливою працею. Людина не має йти легким шляхом.

Лише за тієї умови, коли в школі є багате інтелектуальне життя колективу, коли знання живуть у взаєминах, можна говорити про створення переконань. Сухомлинський навчав педагогів, що переконання не передаються механічно разом зі знаннями, не задаються додому разом з відповідними параграфами підручника, не заучуються і не запам'ятовуються – вони тільки виробляються.

На думку Сухомлинського, інтелектуальне життя стає виховною силою лише тоді, коли в школі панує труд. Виховним ідеалом педагогів Павлівської школи було те, щоб з дитинства людина жила в труді, відчувала себе трудівником. Важливу заповідь повноцінного виховання вони вбачали в тому, щоб людина на власному досвіді вже в роки дитинства, на досвіді своїх батьків зрозуміла істину: без праці неможливе життя. «Вся школа, насамперед, мусить бути трудовим колективом – такий наш девіз» [5, с. 120].

Тільки тоді, коли людина на власному досвіді побачила, що таке обов'язок і відповідальність, вона може виробляти свої переконання, погляди, свою тверду позицію. Трудо-

ве життя колективу – це ланцюжок обов'язків і відповідальності. Тільки праця робить його міцним і нерозривним.

Сухомлинський писав, що однією із найцінніших важких сфер виховної роботи є виховання обов'язку. У цій сфері багато труднощів, помилок, недоліків. Потворним, ненормальним є те, що в дітей, підлітків, юнаків складається враження і переконання: все мусить робитися для них. Турбуватися про своїх дітей, про їхні блага і щастя – обов'язок батьків і вчителів. Відсутність обов'язку, безвідповідальність породжує нахабство, хамство, безсердечність [4].

Місія вихователя полягає в тому, щоб у школі виховувались люди високого обов'язку. В.О. Сухомлинський писав, що для цього треба робити практично. Для цього необхідна гармонія між хочу і маєш. З перших кроків свого свідомого життя маленька людина мусить жити турботами про іншу людину, її радощами, тривогами, хвилюваннями, горем, стражданнями. Маленька людина має виражати себе в обов'язку. Вона має кимось і чимось дорожити. «Ти маєш – ми кажемо вихованцеві тисячі разів. Я маю – вихованець говорить собі дуже рідко або взагалі ніколи не говорить. Творення людини неможливе, немислиме, якщо вона сама собі нічого не наказує» [5, с. 156]. Відомий педагог будував освітню роботу так, щоб дитина, підліток торкалися серцем до людської долі, щоб «чужі долі входили в його серце, стали глибоко особистою його справою, щоб через людську долі він пройшов шлях до пізнання високих інтересів, щоб наближаючись до ідеалу – вірному служінню Вітчизні, боротьбі за її честь, славу, могутність – людина бачила саму себе, відносила сама до себе» [4].

Педагог постійно нагадував своїм колегам виключно важливу істину: виховують і навчають не програми й підручники, не метод, а особа і тільки особа вчителя. На думку В.О. Сухомлинського, гострою, невичерпною проблемою роботи в освітньому закладі є удосконалення педагогічної майстерності на основі духовного росту вчителя. «Ми не зможемо справитися із жодним із наших завдань, якщо роки, місяці, тижні не будуть давати нам знань мудрості, якщо розум наш з кожним разом не буде все багатшим і багатшим» [5, с. 23]. З цією метою директор Павлівської школи сам розробляв тематику батьківського всеобучу. Розглянемо деякі з них.

І. Підвищення теоретичної і педагогічної культури

1. Семінари з теорії і практики виховання: «Труд і розумові здібності», «Формування світогляду в процесі вивчення основ наук», «Виховання любові у дітей молодшого віку»,



«Як учити, щоб дітям захотілося вчитися», «Роль слова в розвитку розумових здібностей», «Виховання любові до книги, знань, науки», «Виховування почуття обов'язку у підлітків», «Виховання чуйності до людини», «Виховання любові до Батьківщини і почуття обов'язку перед Батьківщиною», «Як учити бути мислителями», «Казка, творчість, художнє слово і розвиток розумових здібностей дітей», «Виховання свідомої дисципліни. Самовиховання».

2. Школа педагогічної культури: «Як перетворити знання на переконання», «Гармонія хочу і маю», «Що значить «трудні діти», «Виховання моральної готовності до сімейного життя», «Про педагогічний такт», «Інтелектуальне життя старшокласника», «Оцінка знань – потрібна і водночас небезпечна зброя», «Навчання і виховання повільно думаючих, слабоумних, малоздібних дітей».

3. Методичні наради: «Формування практичних умінь, необхідних для подальшого навчання (читання, письмо, спостереження, мислення, творчість)»,

«Орфографічний мінімум», «Удосконалення вміння читати», «Красномовність, мистецтво слова вчителя як запорука його постійного читання».

II. Керівництво процесом навчання

«Техніка читання слів до кінця першого класу», «Уміння спостерігати предмети та явища навколишнього середовища, виділяти головне і другорядне», «Уміння думати-співставляти, порівнювати об'єкти, предмети, явища, виділяти абстрактне і робити висновки, узагальнювати, осмислювати ідею, виражену художніми засобами».

III. Розумове виховання

Уроки мислення – заняття серед природи з метою розвитку думки з наступною тематикою: «Пори року», «Життя природи влітку, взимку тощо», «Сонце вранці, на сході і вдень», «Степ пробуджується», «Осінні квіти», «Роса на траві», «Гроза наближається», «Зимовий дуб».

IV. Робота з батьками

Шкільна група 1-ий–2-ий клас: «Фізичний і психічний розвиток дитини 7–9 років», «Духовне життя сім'ї», «Мова, її роль у дошкільному віці і перші роки шкільного навчання», «Взаємини в сім'ї, моральне виховання», «Поведінка дитини від 7 до 9 років: хочу – можна, не можна, треба», «Сімейна бібліотека», «Перші кроки самовиховання», «Типи нервової системи», «Режим дня», «Кіно і телебачення і виховання».

Шкільна група 3-ий–4-ий клас: «Фізичний і психічний розвиток дитини від 9 до 11 років», «Виховання громадянськості», «Вихо-

вання волі», «Алкоголь і розумовий розвиток дитини».

V. Виховання моральної культури учнів. Етичні бесіди

«Ти не завжди будеш дитиною», «Що таке щастя буття?», «Ніколи не забувай, що ти живеш серед людей», «Що було б, якби людина робила те, що їй захочеться», «Думай про те, як твої вчинки віддзеркалюються на душевних переживаннях іншої людини», «Забуття – найтяжча образа», «Пам'ятай, що і ти будеш старим», «Принось у дім щастя», «Умій робити добро сусідові», «Пам'ятай, як ви ставитеся до своїх батьків-матерів, так і ваші діти будуть ставитися до вас», «Найбільша перемога – це перемога над самим собою», «Справжня людина вміє наказувати собі бути слухняною своїй суровій волі», «Якщо ти раз закриєш очі на що-небудь, ти звикнеш закривати очі на все», «Осміслене життя без певного світогляду – не життя, тягар, жах», «Виробляй свої погляди на світ».

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Соціально-педагогічна місія школи як традиційного соціального інституту й агента соціалізації полягає у формуванні соціалізуючого простору з метою розвитку творчого потенціалу учнів, сформованості їх життєвої компетентності, створенні відповідних умов для її самореалізації. Управління цим процесом неможливе без вивчення психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини. Вважаємо, що досвід роботи Павлиської школи у цьому напрямі може стати предметом для подальшого вивчення з метою його розповсюдження та популяризації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: у 2 ч./ Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. К., 1997. Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. 392 с.
2. Обласна науково-методична проблема «Соціалізація дітей та учнівської молоді у сучасних умовах»: стан реалізації мети та проблемні питання. Методичні рекомендації щодо виконання завдань формувального етапу обласної науково-методичної проблеми / укладачі: Л.М. Назаренко, С.О. Воротило. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 74 с.
3. Соціалізація дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі: Методичні рекомендації щодо реалізації обласної науково-методичної проблеми. Херсон: Херсонська академія неперервної освіти, 2013. 48 с.
4. Сухомлинська О.В. Школа Сухомлинського як педагогічний проект. Освіта. 2013. № 41. С. 6–7.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5-ти т. К., 1977. Т. 2, 670 с.



UDC 37.034-053.6.

EUROCLUB IN GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AS A CENTER OF FORMING OF A TOLERANT PERSON DUE TO APPLICATION OF A CIVIL EDUCATION IN THE ESTABLISHMENT (FROM THE EXPERIENCE OF THE EUROCLUB OF KHARKIV SPECIALIZED SCHOOL № 73)

Podcherniaieva N.D., Postgraduate Student at the Department of General Pedagogics and Pedagogy of the Higher School
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

У статті порушено проблему пошуку нових засобів формування толерантної особистості. Здійснено спробу довести, що упровадження громадянсько-правової освіти в закладі сприяє формуванню особистості, здатної до життя в полікультурному суспільстві. Наведено досвід роботи євроклубу «Бджілка» Харківської спеціалізованої школи № 73 зі створення діяльничого середовища для набуття учнями позитивного досвіду соціальних дій.

Ключові слова: акція, команда волонтерів, правова освіта, проект, толерантна особистість, шкільний євроклуб.

В статье затронута проблема поиска новых средств формирования толерантной личности. Предпринята попытка доказать, что внедрение гражданско-правового образования в заведении способствует формированию личности, способной к жизни в поликультурном мире. Приведены опыт работы евроклуба «Пчелка» Харьковской специализированной школы № 73 по созданию деятельностной среды для приобретения школьниками положительного опыта социальных действий.

Ключевые слова: акция, команда волонтеров, правовое образование, проект, толерантная личность, школьный евроклуб.

Podcherniaieva N.D. EUROCLUB IN GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AS A CENTER OF FORMING OF A TOLERANT PERSON DUE TO APPLICATION OF A CIVIL-LAW EDUCATION IN THE ESTABLISHMENT (FROM THE EXPERIENCE OF THE EUROCLUB OF KHARKIV SPECIALIZED SCHOOL № 73)

The article touches upon the problem of searching for new means of forming a tolerant personality. An attempt has been made to prove that the introduction of civil-law education in the institution contributes to the formation of a personality capable of living in a multicultural world. The experience of the Euroclub “Bdzhelka” of Kharkiv Specialized School No. 73 on the creation of an activity environment for the acquisition of positive experience of social action by schoolchildren is given.

Key words: action, team of volunteers, legal education, project, tolerant personality, school Euroclub.

Formulation of the problem. Modern young people need to be prepared for life in an open European society, social activity, civil competence, realization of their part in life and confidence in its ability to influence positively changes in the society.

Pupils have to gain an experience of civil status in school and mainly through the development of democratic culture, learning principles of tolerance, forming of essential civil and social competences, learning political, legal, social and economical knowledge. Pupil must be prepared for living in an open European area. All these things make it important to create civil education system at school.

Analysis of recent research and publications. Scientists have developed some methodical aspects of civic education: Y. Zawalevsky has been researching the formation of a civic orientation of the individual in extra-curricular work; Y. Oleksin has studied methodical principles of forming of features of senior citizens' civic education in the pro-

cess of teaching history; T. Smagina presents the methodology of civic competence forming at jurisprudence lessons.

Setting a task (the purpose of the article). The main purpose of civic upbringing of the present, as defined by O. Sukhomlinskaya, is to prepare young people “for life in a civil democratic society, an interconnected world; recognition and acceptance of values that are main determinants of this society” [2, p. 3]. P. Verbitskaya follows the same point of view, which emphasizes the assimilation of fundamental notions of society – its values [1, p. 39–44].

The purpose of the paper is to identify new ways of forming a tolerant person through the introduction of civil law education in an institution on the example of the activity of Euroclub “Bdzhelka” of the Kharkiv Specialized School № 73.

Presentation of the main research material. The main task of this system at school № 73 is bringing up a citizen, a patriot who will



be able to live in multicultural, pluralistic society, have civil competence, know his rights and duties, be able to influence any changes in society, respect human rights. Components of civil and legal education in school № 73 are:

- *Teaching subjects* of civil and legal education for alternative hours of the curriculum for the fifth form;

- *Creating different* centers for gaining more positive experience in social activities (The Children's rights center, School Euroclub);

- *Organizing school life* in a way, which will promote democratic behavior of members of the teaching-educational process (months of civil knowledge, involving pupils in law making, organizing different competitions, projects, including international ones, which are held within youth democratic movement).

In 1999–2000 academic year a conception of civil education in school has been created. On own initiative and under the leadership of our history and law teacher a children union called Children's rights center has been set up.

A Children's rights center includes itself a team of volunteers referred to as "We are together", a laboratory of social researches and the law and psychological consulting-center also known as "School solicitor". This center team was open for all comers; gradually pupils of all forms began taking part in its work. This union has become the center of interesting and useful ideas, has given a chance for pupils to influence the politics of an establishment. It's acting on democratic base; it also has its own President, which is chosen in democratic way.

In academic year 2000–2001 with the help of local executive committee the classroom of children's rights has been created. It has become the headquarters and the center of communication of non-indifferent pupils.

Children worked at the project "My rights in my school". Within this project children's rights and the convention for children's rights were learnt; discussions with other schools were held, the monitoring of children's rights in our school was conducted and creating of more democratic relationships in school was initiated.

In academic year 2001–2002 School Euroclub "Bdzhelka" took part in the V and the VII Ukrainian nation-wide competitions "Human rights: knowledge, attitude, protection".

Also such courses as "Human rights", "Tolerance", "Practical law", "Social planning" were introduced. Starting with the 6 form children have begun learning a course called "Children's rights".

School Euroclub "Bdzhelka" worked at the project "Children's rights at children's

home". Within the project some psychological training with children at children's asylum were conducted. Its purpose was to prove them that living at the children's asylum is better than living in the streets; volunteers told children about children's rights and how to use them, helped with the organization of some holidays. Working at the children's asylum children understood that authority of the family as an institution is being lost, it's the family that makes a real citizen of a man; children have learned how to communicate and listen to each other and at least be tolerant.

In academic year 2002–2003 in the center some new projects were created and carried out, such as "Your rights in your school", "Equal to equal – about children's rights", "Let's restore children's health". Within the project "Equal to equal – about children's rights" School Euroclub "Bdzhelka" was helping young invalids in their self-expression, volunteers also showed them they have got lots of abilities in this world. In a project "Let's reinforce children's health" Euroclub has propagandized among pupils a healthy way of living, composition and drawings competitions were organized; the state of children's health in Kharkiv was studied and causes of children's diseases were researched.

In the year 2003 School Euroclub began the collaboration with social organizations and bodies of local self-government: Center of social services for families, children and youth; service dealing with the minors; Office of Public Prosecutor of Frunzenskiy district; Committee on families, and youth of Kharkiv municipal council, local Center "Trust" and others. "Bdzhelka" shared our thoughts with people at the Ukraine nation-wide radio in a programme called "Shcolyada".

In academic year 2003–2004 "Bdzhelka" took part in Ukrainian nation-wide competition on removal of illegal children's toil – project "No! to children's exploitation". In this project Ukrainian legislation concerning children's work was learned, illegal forms of children's toil and their consequences were analyzed, different competitions among pupils were conducted with purpose of drawing their attention to this problem, the "round table" meeting with pupils of schools № 145 and № 101 was conducted. School Euroclub "Bdzhelka" appeared on the television in the programme: "Dialogs about school". Results of work on this project have been published in a newspaper "Kharkivnyan".

School Euroclub extended business-like relations with interested social organizations such as Kharkiv justice group, women's company "Nadiya".



Within the program "Equal to equal" the team of volunteers was created in the institution. During these years twenty six volunteers have been prepared and received certificates of juvenile-instructors.

In academic year 2004–2005 school Euroclub took part and became a winner in Ukrainian competitions: "Citizen", "I'm saying "No!" to violence towards children", municipal competition "I am against drugs, smoking and AIDS", sent their works to Ukrainian competition "Ukraine in Holokost", which was organized by the Center for studying Holokost in Ukraine. Volunteers took part in municipal intellectual game "Debates" and conducted intellectual games "Debates" between pupils and teachers of the institution, between pupils' teams of school № 73 and school №101 in municipal congress of children's organization.

In limits of participations in Ukrainian competition "Citizen" a project "Make present of gladness to children" was worked out. The purpose of the project was to make a present of gladness of communication to children of regional orphanage for minors. Thanks to this game children learned how to understand others and take decisions in unusual situations.

Work under this project extended business-like relationships with the bodies of power and municipal self-government. The Department of education of Kharkiv municipal council, Committee on the problems of families, children and youth helped to make clear some problems of children being out of control. School Euroclub took part in the regional meeting of volunteers which was set up by the regional Centre of social services for families, children and youth, and in the 7th regional meeting of juvenile-instructors on the programme "Equal to equal".

In June 2005 School Euroclub took part in the work of a camp of volunteers of the local Center of social services for families, children and youth called "Dovira", where learned effective communications and received diplomas.

In academic year 2005–2006 the Euroclub carried out the project called "Give gladness to children" as a winner of social action of pupils of Ukraine "Citizen-2005" has been represented in The Supreme Council of Ukraine. School Euroclub "Bdzhelka" got presents from the Supreme Council of Ukraine, the Cabinet of Ministers of Ukraine, the Association of teachers of history and law "The New Day".

The pupils of 8–11 forms began to study an integrated course "European studios". The content of the course is a complex of knowledge, skills, habits and competencies which will promote an active participation in political, legal, economic and cultural life of modern society and up-bringing a child as a conscious citizen of Ukraine and Europe.

Direction of the school educational process of the educational establishment to social education discovered many pupils which are socially active. They took part in different social researches and social projects, initiated the work of the "Center of Children's rights".

The experience of social education gained over these years, the entry of the educational establishment into an open educational space with the assistance of an Association of leaders of schools of Ukraine (participation in such international programs as "Ukraine-Netherlands", "Education and management", the UN development program "Creating safe surroundings for Ukrainian young people", in project of International fund of revival "European studios in Ukrainian schools", in projects of associated schools of UNESCO) allowed to select further more scaled way to development of social education: forming the social self-consciousness in the context of common European education.

In June 2005 the Headmistress of school T. Michailenko went through the training on the basis of the Central institute of continuous education of teachers in Warsaw on the point of creating and arranging the work of school euroclubs.

After the presentation of school Euroclubs of Poland and talks about Euroclubs which are already created in Ukraine it became clear that School has all conditions for creation of the Youth civil organization School Euroclub: the desire of pupils and teachers, the experience of collective useful activities, the understanding of Ukraine's eurointegration prospective.

That is why the 2005–2006 academic year was a year of birth of the School Euroclub. So school administration began to create modern classroom which resembles well-known euroclubs. Transforming furniture for introducing different types of interactive forms of work; modern multimedia communication equipment, informational and methodical materials on the priorities of strategic development of Ukraine in the context of eurointegration. The School Euroclub (SE) was born due to common ideas of pupils and teachers. Time has come when useful activities in the context of common human and common European values can be evaluated.

Principles of School Euroclub are: dialogue – autonomy – tolerance – pluralism – policulturalism –personal responsibility for a matter entrusted. Its motto: «All of us are different – all of us are equal».

The basic objectives of the School Euroclub are: to promote the processes of eurointegration in Ukraine; to conduct meetings, festivals, competitions and conferences with the aim of experience exchange and discuss actual problems; to promote education and upbringing of



youth in a spirit of European values; to create conditions for youth to realize its rights; to influence positively the life of society; to form young people's skills of communication and protection of their rights (law-abiding reaction to law-breaking behaviour); to create conditions for creative self-realization and harmonious development of a person.

Direction of work of the School Euroclub: spreading information about EU; conducting meetings, receptions, festivals, competitions and conferences for exchange of knowledge and discussion of problems of present interest; establishing cultural, scientific, business contacts with young people from the EU and Ukraine; arranging collaboration with youth social organizations, leaders of educational institutions and interested juridical and physical persons in Ukraine and beyond it; promotion of foreign languages studying, computer sciences and information technologies; participation in publishing activities, preparation of infobillboards and packages; participation in competitions and projects; participation in exhibitions and other cultural activities; conducting educational and entertaining activities (competitions, quizzes); preparation and conducting international round table discussions, parliamentary games, and other forms of activities aimed to raise the level of youth competence in principals of EU activity and its structures; collaboration with the bodies of state authorities and local self-government, non-governmental organizations and schools of the city; providing the protection of rights and freedom of youth, its honors and dignity.

The Structure of the School Euroclub: the body of the Supreme administration of School Euroclub is a school conference; the Controlling body is the council of SE which is headed by the President. He is elected on the democratic basis; the commission for inspection is the main body of internal control; Secretariat is the structure that registers official documentation and arranges activities.

The following sections and centers act in the School Euroclub: Intellect-center (School scientific community; Club of intellectual games "Debates"; Political club); The center of information culture (Press center; Center of computer communications); The center of children's right (Team of teenagers-instructors – volunteers "We are together!"); Laboratory of sociological researches; "School solicitor" (consultancy on psychological and legal issues); The public relations center; Ecological center; Foreign languages club "Lingva"; The sport and health center "Be healthy!"; The club "Relax!": The center of creative development of youth and children.

One of the most important points of the meeting in Poland in June, 2005 was the question of defining of ways of forming a 'european' teacher: the rise beyond the national dimension; European knowledge and point of view; multi-cultural attitudes, language competence; common qualifications; mobility; European measure and standards of quality. The purposeful work with the idea of going out into open educational area and forming modern European outlook which a teacher has, the ability to take in modern mobile pedagogical technologies has been planned in the secondary special school № 73.

That is why Euroclub classroom has double meaning: the headquarters of the Euroclub and the training center for teachers of our city, who want to work according to modern educational standards.

The Tolerance Day (November, 16 1995) when General Assembly of UNO adopted the declaration on principles of tolerance. Its aim is to draw everyone's attention to the problem of the lack of tolerance in the world, the necessity to resist aggression between people and states. The EU is an example of tolerance between peoples of Europe, the objective and condition of democracy.

The creation of the School Euroclub in of Kharkiv specialized school № 73 is a natural thing. So the opening of the Euroclub took place on the occasion of the 10th anniversary of the day of Tolerance.

Enormous work had been done by the day of the opening of the School Euroclub. A competition on the best emblem and motto of the club was held among pupils. Schoolchildren made national emblems, flags and national clothes of member-countries of the EU.

The Center of children's rights has worked the status and structure of our youth organization School Euroclub. Structural centers were organized and the responsibilities were worked out and distributed.

The competition on children's drawings "I am the European" was held among pupils of 5th–8th forms. The essay competition was held in 9th–11th forms. Pupils of 1–4 forms made drawings on the topic "Ukraine is a European state". In their works pupils thought over the meaning of words 'being a European' and what European integration means to Ukraine.

Every form chose a member-country of the EU. Pupils began to study its history, cultural, social, political state and the prospective of development. During the week there were quizzes, competitions among forms' newspapers on the topic "Tolerance Day", "Countries of the EU", the Internet forum concerning civil education. The leaflets telling about the work of the School Euroclub were issued. The first issue of "EURONEWS" school newspaper was published.



The day of November, 16 has become a real triumph of tolerance and social activity of pupils and teachers.

It should be noted that all pupils showed their desire to make badges and special neckties – the symbol of membership of the School Euroclub, which they tied to each other at the solemn meeting. They took their oath to be faithful to the principles of tolerance; respect to human's rights with the feeling of dignity of belonging to great affair.

On the day open pedagogical lessons on topics of the Tolerance Day, counteraction to terrorism, respect and protection of human rights and liberties were held at the institution. Thus, the 11th-b form directed by the teacher of geography S. Nedashkovska, their form-master, had a business "TV bridge Ukraine-Poland". Key questions in it were the ones of genocide against humanity and necessity of common actions for the sake of peace. A specific lesson-game "The rights and duties of a person in society" was held on the 4th-v form. It was prepared by the teacher I. Osmachko. Pupils of the 3rd-b form learned to communicate tolerantly at the lesson called "Can you communicate?" directed by the teacher of primary school L. Krasnokutskaya. Pupils of 4th-a form learned the principles of tolerance at the game-lesson "The Joy of Life" together with their teacher N. Ryabchenko.

Pupils were well prepared for the game-competition "Wonderful traveling". During the symbolic travel teams defended their projects at stations: "Game station", where they showed children games of the European peoples; "Music station", where the music and songs of European countries sounded; "Cookery station", where the recipes and dishes were represented; "Experience station", where the pupils demonstrated their knowledge of history, culture and economic development of EU countries.

On this day one could hear speaking in Ukrainian, Russian, English, German, French and even Chinese languages as all these languages are taught at school. And pupils of 5th-b form staged and performed the fairy-tale "Three little pigs" in English. It was directed by their form-master D. Simonenko.

The solemn conference of Euroclubs of school №73 and lyceum № 149 became a significant event. "Youth strives to positively influence changes in society". And it is very important to note that authorities, local bodies of self-government, community support the initiative of youth. It became clear that the Euroclub has associates and partners.

After summarizing the Tolerance Day in school № 73 children received diplomas and gifts.

The creation of Euroclub caused great interest among our pupils. Almost all of them were talking about taking part in the work at this project. They take their main information from the Internet, mass media. Pupils have created the plan of a project "European Union: yesterday and today", which they will develop during the next school year.

In December, 2005 the school took part in a project "Saint Nikolay's assistant" as a part of nation-wide project. Its purpose was to help disabled people.

In February, 2006 was carried out the first meeting of teenagers-instructors and teachers - instructors according to the programme "Equal to equal".

In May, 2006 the Day of Europe was held at our school.

The pupils decided to tell about our club's work to young people with limited possibilities of the organization "Hope".

Twenty two pupils of 10th-v form took part in social action "Citizen-2006". The topic of the project was "Equipped stop". The purpose of this project was to learn how to use our right of passing decisions, to influence positively the life of society, to attract the attention of municipal and district power bodies to necessity of equipping the tram-stop "The 604th microdistrict".

To carry a debate "European integration of Ukraine: pros and cons" with the Euroclub "Rainbow" of the Lyceum № 149; to organize school profile camp it was compulsory to speak foreign languages. Laboratory of social researches of the Centre of children's rights was planning to learn our district inhabitants' opinion about European integration. There is a hope that Euroclub will have lots of partners among pupils of Ukraine and all Europe.

Conclusions from the conducted research. From the above it can be concluded that one of means of forming a tolerant personality is the school Euroclub, through which an activity environment for the acquisition of positive experience of social action is created in the institution, the students learn principles of tolerance, and necessary civil and social competencies are formed.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицька П.В. Понятійний апарат громадянського виховання особистості. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. 2009. № 43. С. 39–44.
2. Сухомлинська О.В. Громадянське виховання: спадщина і сучасність. Управління освітою. 2005. № 24, грудень. С. 3.



УДК 376.2:373.524

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ – НОВІ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Яковлева С.Д., д. психол. н.,
професор кафедри корекційної освіти
Херсонський державний університет

У статті представлено проблему навчання та виховання дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Питання гармонійного розвитку дитини розглядав у своїх працях В.О. Сухомлинський, зважаючи на необхідність формування особистості. Поєднання ідей В.О. Сухомлинського із сьогоденням в умовах формування «нової української школи» задля розвитку цілісної особистості набуває великого значення, оскільки саме інклюзивне навчання дає змогу адаптуватися до типових життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє соціалізації. Формування компетентної особистості, здатної до успішної адаптації в суспільстві, є стратегічною метою навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, відкриваючи для цієї категорії дітей нові можливості.

Ключові слова: діти з порушеннями психофізичного розвитку, інклюзивне навчання та виховання, формування особистості, нові можливості розвитку.

В статтю представлена проблема обучения и воспитания детей с нарушениями психофизического развития в условиях инклюзивного обучения. Вопросы гармонического развития ребенка рассматривал в своих трудах В.А. Сухомлинский, обращая внимание на необходимость формирования личности. Единство идей В.А. Сухомлинского с сегодняшним днем в условиях формирования «новой украинской школы» для развития целостной личности приобретает большое значение, поскольку именно инклюзивное обучение дает возможность адаптироваться в типичных жизненных ситуациях, избавиться от чувства изоляции, отчуждения, способствует социализации. Формирование компетентной личности, способной к успешной адаптации в обществе, является стратегической целью обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии, открывая для этой категории детей новые возможности.

Ключевые слова: дети с нарушениями психофизического развития, инклюзивное обучение и воспитание, формирование личности, новые возможности развития.

Yakovleva S.D. INCLUSIVE OF STUDIES IS NEW POSSIBILITIES FOR CHILDREN WITH VIOLATIONS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

The article presents the problem of teaching and educating children with disabilities in psychophysical development in conditions of inclusive education. The questions of harmonic development of the child were considered in his works by VA Sukhomlinsky, drawing attention to the need for the formation of personality. The unity of Sukhomlinsky's ideas with the present day in the conditions of the formation of a "new Ukrainian school" for the development of an integral personality, acquires great importance, since it is inclusive education that makes it possible to adapt in typical life situations, to get rid of feelings of isolation, alienation, and socialization. The formation of a competent personality capable of successful adaptation in society is a strategic goal of teaching and educating children with special educational needs in conditions of inclusion, opening up new opportunities for this category of children.

Key words: children in disorders of psychophysical development, inclusive education and upbringing, personality formation, new development opportunities.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти пов'язаний із реформуванням і приведенням структури освіти у відповідність до потреб інтеграції України в європейський економічний і культурний простір. Основними принципами «нової української школи» проголошено дитиноцентризм (орієнтація на потреби дитини), гуманізм, демократію. Результатом навчальних досягнень випускників школи визначено перелік компетентностей, що формуються на предметному та міжпредметному рівнях. На вирішення цих та інших

освітніх завдань спрямована «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р.», затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 2016 р.

В освітньому просторі України відбувається процес безальтернативного (порівняно зі спеціальною освітою) впровадження інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховання та всебічно гармонійного розвитку особистості з



виокремленням провідної (першоступеневої) складової виховання привертала й привертає увагу багатьох учених: психологів, педагогів, методистів. Зокрема, розробленням цього питання займалися такі провідні вчені: В.О. Сухомлинський, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський, І.Д. Бех, О.Я. Савченко, В.О. Киричук, В.Г. Кузь, М.Г. Стельмахович.

Постановка завдання – дослідити проблему навчання та виховання дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усебічний гармонійний розвиток особистості як головну мету навчально-виховного процесу розглядав і втілював у життя видатний український педагог Василь Олександрович Сухомлинський. Його теоретична, літературно-педагогічна творчість і практична діяльність увійшли до історії вітчизняної педагогічної думки помітною сторінкою, його педагогічні, публіцистичні та літературні праці й учительський досвід збагатили педагогіку новими положеннями й думками.

В.О. Сухомлинський першим заговорив про провідну роль виховання у формуванні духовно багаті особистості, про те, що без духовності не може бути соціально-економічного прогресу. У цьому зв'язку В.О. Сухомлинський справедливо стверджував, що педагогіка повинна стати наукою для всіх. Велику увагу приділяв організації педагогічної освіти, причому теоретичні ідеї він апробував у безпосередній практичній роботі.

Цінний внесок В.О. Сухомлинський зробив у теорію навчання. Він приділяв багато уваги розвитку мислення учнів на уроці, вихованню їхнього творчого ставлення до навчання. Мислення, як справедливо вказує педагог, починається там, де у школярів з'являється потреба відповісти на запитання, і треба спеціальними педагогічними засобами викликати цю потребу, ставлячи перед учнями мету розумової праці; розвиток інтелекту на заняттях, складання казок, творів, самостійного вивчення окремих тем та інше [6, с. 15].

З точки зору В.О. Сухомлинського, діти повинні жити у світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості. У зв'язку з цим він практикував у своїй роботі уроки думки. Це були уроки на природі, де дітям можна задавати тисячі питань. Урок на природі – подорож до джерела живої думки. В.О. Сухомлинський вважав, що праця думки неможлива без дитячої творчості. Він залучав школярів до складання казок, творів, самостійного вивчення окремих тем та іншого [4, с. 78].

Педагог був переконаний, що ефективну виховну роботу школа може будувати лише на основі тисячолітнього досвіду народної педагогіки, культурно-історичних традицій і звичаїв. За таких умов в учнів формується «корінь духовності», «серцевина людини – любов до Батьківщини» [7].

Конструктивні зміни соціально-політичного життя суспільства останнього десятиліття зумовлюють перебудову як загальної, так і спеціальної освіти, яка відповідає Міжнародній конвенції про права дитини та спрямована на реалізацію положень Закону України «Про освіту» й Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті. Відтак спеціальна освіта потребує переорієнтації, що уможливорює гуманістичні засади навчання та виховання дітей з особливими потребами.

Змінюються стереотипи в розумінні навчання та корекційного виховання дітей з особливими потребами, а саме: відхід від концентрації уваги на етапах розвитку та інтеграції в активне життя суспільства, виховання рис, які необхідні для сприймання себе як громадянина світу. Отже, корекційне виховання можна розглядати як соціальний феномен, що необхідний для забезпечення життєдіяльності людини та функціонування суспільства. Тож виховання розглядаємо як спеціально цілеспрямовано організований процес формування суб'єктних відносин для всебічного й гармонічного розвитку кожної особистості. Інакше кажучи, це спеціально організований процес взаємодії (відносин) для формування певних якостей особистості відповідно до мети виховання. Отже, педагог і дитина є суб'єктами виховного процесу, але дитина виступає центральною особою [2].

Розв'язання поставлених перед спеціальною освітою завдань може бути вирішено за умови забезпечення тісного взаємозв'язку між науковцями та практиками-дефектологами, зважаючи на прийняті нові державні нормативні документи, включно з Конвенцією про права осіб з інвалідністю, новими редакціями законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту» та іншими законодавчими актами.

Розумово відсталі діти – складна та неоднорідна за рівнем й особливостями психофізичного розвитку категорія аномальних дітей. Спільними для них є органічні ушкодження кори головного мозку, внаслідок яких спостерігається недостатня сформованість усіх складових психіки, передусім розумової сфери.

Розумова діяльність у цієї категорії характеризується різноманітними за ступенем



і характером порушеннями пізнавальних процесів, що її забезпечують. Найбільшою мірою в них відзначається несформованість мислення. Виявляється своєрідність і в розвитку відчуття, сприймання, пам'яті, уяви, мовлення та уваги. Найістотношою ознакою розумової дитини є можливість до узагальнень у процесі розв'язання інтелектуальних завдань. Отже, є проблема та потрібні шляхи до її вирішення [1].

За відсутності чи несвоечасності спеціального педагогічного впливу в дитини, окрім первинних вад розвитку елементарних (мимовільних) пізнавальних процесів, виникають вторинні порушення їхніх довільних форм, емоційно-вольової сфери, особистості, діяльності. У навчанні та праці такі порушення є причиною обмежених можливостей розв'язання учбово-практичних завдань, засвоєння знань і способів дій. У дітей спостерігається низький рівень володіння навичками спілкування, несформованість почуттів, здатності до емпатії (співпереживання), імпульсивність, недостатня адекватність, свій відбиток накладає деприваційний стан дитини, його врегульованість, емоції та поведінка. Розумово відсталі діти не завжди адекватно оцінюють себе та власні можливості, події, інформацію. Вони мало обізнані з правилами та нормами поведінки.

Такі особливості розумово відсталих дітей обмежують можливості їхньої соціалізації, обумовлюють зниження рівня та характер вимог до освіченості. Так, спеціальні заклади для розумово відсталих зорієнтовані на максимальний розвиток загальних соціально-адаптаційних можливостей дитини, її обов'язків, практичну підготовку до основних сфер життєдіяльності в суспільстві (професійно-трудова, міжособистісних стосунків тощо) і найперше – до самообслуговування, спілкування, соціальної поведінки [8]. Для цього розумово відсталим дітям у різних типах освітніх закладів надається:

- освіта (нецензована), у межах якої відповідно до ступеня розвитку особи та можливостей її соціалізації визначаються рівні освіченості та здійснюється диференціація змісту навчання. Змісту освіти надається посилене суспільно-адаптаційне, практичне спрямування. У соціально-адаптаційній підготовці дітей важлива роль, крім навчання, відводиться на процес виховання в позазакласній роботі;

- трудова підготовка, яка має загально-трудовай, загально-технічний характер. На її основі учні навчаються однієї з робітничих професій у сфері матеріального виробництва.

- виховна робота.

Діти з нижчим рівнем розвитку навчаються виконувати певні трудові операції та дії самообслуговування;

- корекція вад і максимально можливий для дитини розвиток психічних утворень, важливих для її успішної соціалізації та суспільної адаптації.

Отже, розумово відсталі діти в освітніх закладах мають забезпечувати освітою. Ставляться корекційно-розвиваючі цілі, які розглядаються у взаємозв'язку теоретичного та практичного рівнів. Корекційно-розвиваючий вплив є необхідною умовою попередження можливих ускладнень розвитку й умовою ефективного освітнього впливу, внаслідок якого розумово відстала дитина набуває знань, умінь і навичок. Засвоєння передбаченого навчальними програмами матеріалу – необхідна основа корекційно-розвиваючої роботи у спеціальному освітньому закладі [2].

Формування компетентної особистості, здатної до успішної адаптації в суспільстві, є стратегічною метою навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. У сучасній вітчизняній корекційній педагогіці гостро постала проблема наукового обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в системі інклюзивного навчання. Для цього необхідно забезпечити інтеграцію величезного наукового доробку корекційної педагогіки та спеціальної психології, узагальненого передового практичного досвіду з метою впровадження його в систему інклюзивного навчання та створення на цій основі відповідних корекційно-педагогічних і спеціальних психологічних технологій.

Формування інклюзивного освітнього простору здійснюється за умови інтегрованого підходу, який передбачає систему послуг для людей з особливими освітніми потребами.

Отже, поняття виховання особистості, її становлення тісно пов'язується з поняттям соціалізація. Виховання відбувається в цілісному педагогічному процесі загальноосвітньої школи й займає чільне місце поряд з іншими процесами.

Проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами знайшла своє відображення в роботах багатьох авторів, зокрема В.І. Бондаря, О.П. Глоби, В.В. Засенка, С.В. Кульбіди, Н.О. Макаручак, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, Т.В. Скрипник, О.М. Таранченко, І.В. Татяничкової, О.П. Хохліної, К.В. Merrell, G. Gimpel та інших. В.І. Бондарем (2014 р.) вивчено особливості формування трудової компетентності учнів із вадами інтелекту, визначено умови



успішного їх включення в суспільно корисну й виробничу працю. І.В. Татяничковою (2014 р.) визначено теоретичні передумови та психолого-педагогічні основи забезпечення соціалізації учнів із вадами інтелектуального розвитку в контексті особистісного, системного та діяльнісного підходів. Представлено систему корекційно-виховної роботи в спеціальній школі, зважаючи на основні стадії соціалізації. К.W. Merrell та G. Gimpel (2014 р.) узагальнили теоретичні та практичні аспекти оцінювання та формування соціальної компетентності дітей і підлітків. Психолого-педагогічні аспекти інклюзивного навчання та його вплив на розвиток і соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами вивчалися М. Ainscow, K. Ballard, J. Deppeler, P. Farrell, D. Harvey, P. Hick, A. Jordan, R. Kershner, T. Loreman, D. Mitchell, E.J. Prince, K. Underwood, А.А. Колупаєвою, Н.М. Компанець, С.П. Мироновою, В.М. Синьовим, Л.М. Шипіциною та іншими дослідниками. Т. Loreman зі співавторами (2014 р.) здійснили аналіз сучасного стану інклюзивної освіти, її концепцій, а також моделей, які використовуються для оцінювання її результатів. У роботі D. Mitchell (2014 р.) обговорюється ефективність використання різних методів навчання в інклюзивних класах. E.J. Prince (2013 р.) розглядає значення відчуття приналежності у школі для визначення ефективності інклюзії. А.А. Колупаєва (2014 р.) аналізує сучасний стан спеціальної та інклюзивної освіти в Україні, виділяє визначальні умови успішності інклюзивних процесів. С.П. Мироновою (2013 р.) розглянуто змістові та організаційні аспекти забезпечення корекційно-педагогічного супроводу інклюзивної освіти. У статті В.М. Синьова, М.К. Шеремет, Л.М. Руденко (2016 р.) висвітлено практичний досвід роботи в інклюзивних школах України, з'ясовано загальні проблемні питання включення, успішного навчання та шкільної соціалізації учнів із порушеннями у розвитку. Визначено організаційні, змістові, процесуальні та психологічні чинники, які впливають на якість інклюзивної освіти та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивне виховання – соціально та педагогічно організований процес формування дитини як особистості незалежно від рівня психофізичного розвитку, як неповторної людської індивідуальності в умовах інклюзивного суспільства.

Сучасна система виховання ґрунтується на таких підходах:

1) системному, який розглядається як поєднання цільового, змістового, операційно-діяльнісного й результативного компонентів;

2) особистісному, котрий передбачає сприйняття дитини як суб'єкта виховання, вважаючи її найвищою цінністю, котрій притаманні свої почуття, переживання;

3) культурологічному – виховання відбувається в контексті культури;

4) відносному – людина виражає себе як особистість через ставлення до будь-чого: до себе, до навколишніх людей, Батьківщини, праці тощо.

Означені підходи розкривають сутність сучасного виховного процесу в інклюзивній школі. Виховний процес в інклюзивній загальноосвітній школі – система виховної діяльності вчителя, яка спрямована на формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості незалежно від її індивідуальних можливостей, а тим більше від обмежених можливостей життєдіяльності. Забезпечують виховний процес соціально-педагогічна діяльність вчителя початкових класів як у процесі навчання, так і в спеціальній виховній роботі з учнями в позаурочний час у школі та за її межами [5].

Навчання в інклюзивних класах допомагає дітям із порушеннями психофізичного розвитку адаптуватися до типових життєвих ситуацій, позбутися почуття ізоляваності, відчуження; сприяє соціалізації.

Позитивними аспектами залучення дітей до загальноосвітніх шкіл зазначають такі:

- діти почуваються потрібними, бажаними, стають самостійними;
- змінюється поведінка, ставлення до навчання та навколишніх людей;
- діти успішно адаптуються в колективі, знаходять тут своїх друзів, зникає відчуття ізоляваності;
- відбуваються швидкі та помітні зміни в розвитку;
- удосконалюються вміння, навички;
- навчаються в ровесників соціального досвіду;
- здорові діти накопичують досвід взаємодії;
- забезпечується співпраця, співпереживання, співдружність;
- педагоги мають можливість розвинути свою педагогічну майстерність і творчість [3, с. 50].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, можна відзначити, що навчання та виховання особистості розумово відсталої дитини в умовах інклюзивного навчання відкриває нові можливості її психофізичного розвитку, але інклюзивне виховання вимагає формування професійної компетентності, ціннісних установок для визначення професійного мислення вчителів інклюзивних закладів, їхньої готовності працювати в інклюзивному середовищі.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1956. С. 453–480.
2. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М., 1995. 217 с.
3. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник / Коло авторів: А.А. Колупасва, Н.З Софій, Ю.М. Найда та ін. За заг. ред. Л.І. Даниленко. 2-е вид., стереотип. К.: ФОП Парашин І.С., 2010. 128 с.
4. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного. К.: Радянська школа, 1983. 120 с.
5. Луценко І.В. Актуальні питання організації діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. Особлива дитина: навчання та виховання. № 4. 2016. С. 7–11.
6. Соболева К.В. Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського. Історико-педагогічний альманах. Вип. 6.: В.О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю: зб. наук. праць / за ред. проф. О.Є. Антонової, доц. В.В. Павленко. Житомир: ФОП Левковець Н.М., 2017. С. 15–16.
7. Сухомлинський В.О. Щоб у серці жила Батьківщина. К.: Знання, 1965. 21 с.
8. Хохліна О.П. Корекційно-розвивальна робота в системі спеціальної освіти. Дефектологія. 2000. № 2. С. 11–16.



СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ В СИСТЕМІ ДИЗАЙН-ОСВІТИ

Алексеева С.В., к. пед. н.,
старший науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри
Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України

У статті висвітлено проблему підготовки майбутніх фахівців з розвитку професійної кар'єри в системі дизайн-освіти. Вивчено феномен професійної кар'єри на методологічному рівні, проведено аналіз змісту професійної кар'єри в дизайнерській діяльності, виявлені реальні кар'єрні орієнтації майбутніх дизайнерів. Актуальність проблеми дослідження зумовлено інтеграційними та глобалізаційними процесами на ринку праці, що змінили уявлення про кар'єру та можливості досягнення професійного успіху у сфері дизайну.

Ключові слова: професійна кар'єра, кар'єрні орієнтації, кар'єрний успіх, професійна ідентифікація, професійна спрямованість, професійна самореалізація.

В статті освітлена проблема підготовки майбутніх фахівців по розвитку професійної кар'єри в системі дизайн-освіти. Вивчено феномен професійної кар'єри на методологічному рівні, проведено аналіз змісту професійної кар'єри в дизайнерській діяльності, виявлені реальні кар'єрні орієнтації майбутніх дизайнерів. Актуальність проблеми дослідження зумовлено інтеграційними та глобалізаційними процесами на ринку праці, що змінили уявлення про кар'єру та можливості досягнення професійного успіху у сфері дизайну.

Ключевые слова: профессиональная карьера, карьерные ориентации, карьерный успех, профессиональная идентификация, профессиональная направленность, профессиональная самореализация.

Aliksieieva S.V. A MODERN VIEW ON THE PREPARATION OF FUTURE PROFESSIONALS FOR THE DEVELOPMENT OF THEIR PROFESSIONAL CAREERS IN THE DESIGN EDUCATION SYSTEM

The article deals with the problem of training of the future professionals to develop their professional careers in the system of design education. The phenomenon of professional career has been studied on the methodological level, the analysis of the content of a professional career in designer's sphere has been carried out, real career orientations of the future designers were determined. The significance of the research is stipulated by the integration and globalization processes in the labor market, which have changed the idea of the career growth and the possibility of achieving professional success in the field of design.

Key words: professional career, career orientation, career success, professional identification, professional orientation, professional self-realization.

Постановка проблеми. Професія дизайнера стала однією з престижних і затребуваних у сучасному суспільстві. Провідна роль дизайну визнана розвиненими державами світу, що, зокрема, підкреслюється рішеннями Європейського Економічного Співтовариства про активну підтримку дизайну в усіх сферах економіки, промислового виробництва, освіти і культури. Світовий досвід засвідчує, що дизайн – це потужне джерело забезпечення якості товарів та послуг, ефективний засіб суттєвого підвищення конкурентоспроможності промислової продукції, всього середовища життєдіяльності людини. Рівень розвиненості інфраструктури дизайнерського просто-

ру та особливості дизайнерського бізнесу в різних країнах відбивають специфіку професійної підготовки в кожній дизайнерській школі. Сучасні дослідження свідчать, що професійна підготовка з дизайну має бути спрямована на формування фахівця, здатного працювати в умовах інтенсивного прогресу та викликів сучасної практики.

У багатьох деклараціях та документах міжнародних організацій зазначається про необхідність стимулювання розвитку особистості, розширення її можливостей вибору способів життя, підвищення ролі в суспільстві, можливостей прийняття рішень щодо своєї долі та водночас посилення відповідальності за прийняте рішення. Особи-



стість, яка вільно та свідомо обирає професійну реалізацію, здатна до продуктивної праці, виявляє стійке прагнення до підвищення професійної майстерності. Освічений та кар'єроорієнтований працівник більш схильний до інновацій, раціоналізації й професійного зростання. Орієнтація майбутніх фахівців на активність у кар'єрному розвитку, свідоме професійне самовизначення – це вимоги сучасності, що зумовлені домінантою розвитку нового, постіндустріального образу економічної моделі побудови суспільства. Професійна кар'єра розглядається як свідомо обраний шлях досягнення вершин професійної довершеності особистості, професійної реалізації, успішного утвердження в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі підготовки дизайнерів присвячено дослідження О. Генісаретського, В. Сидоренко, О. Єршової, В. Даниленка, В.Ф. Орлова, В. Тименка, І. Рижової, О. Фурси, С. Алексеевої, В. Прусака, С. Чирчика. У своїх дослідженнях науковці аналізують історичний досвід підготовки дизайнерів за кордоном, проблеми дизайн-освіти в Україні та зазначають, що сучасна професійна підготовка майбутніх дизайнерів має бути спрямована на формування сукупності компетентностей, які забезпечують кар'єрне зростання майбутніх фахівців.

Зокрема, у працях В.Ф. Орлова визначено, що глобалізація світової економіки, інформаційно-технологічна революція, модернізація й технізація виробництва, стрімким розвитком інформаційних та комунікативних технологій потребують здійснення кардинальних змін у вітчизняній дизайнерській освіті з метою підготовки дизайнерів нової генерації зі сформованими кар'єрними орієнтаціями [4]. У своїх попередніх дослідженнях ми також висвітлювали сучасні підходи до розвитку професійної кар'єри [1], визначали особливості педагогічного процесу підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри [3] та проводили аналіз розвитку дизайнерської кар'єри в економічно розвинених країнах світу [2].

Постановка завдання. З метою розкриття проблеми підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри доцільним є: вивчення феномену професійної кар'єри на методологічному рівні; аналіз змісту професійної кар'єри в дизайнерській діяльності; виявлення реальних кар'єрних орієнтацій майбутніх дизайнерів, визначення тенденції особистісних кар'єрних перспектив студентів, оцінки їхніх кар'єрних переваг та пріоритетів вибору цілей майбутньої кар'єри.

Виклад основного матеріалу дослідження. За останні роки інтеграційні й глобалізаційні процеси на ринку праці змінили уявлення про кар'єру та можливості досягнення професійного успіху. Якщо раніше розвиток кар'єри диктувався внутрішнім ринком праці і припускав повну, довгострокову, гарантовану зайнятість, регулярність і передбачуваність кар'єрного просування, то тепер умови визначає зовнішній ринок, якому притаманні тимчасовий характер контрактів, відсутність стабільних гарантій, непередбачуваність і самостійне управління власною кар'єрою. Роль держави в питаннях регулювання кар'єри різко знизилася, а поняття професійної кар'єри пов'язується з розкриттям професійного потенціалу особистості в соціумі.

Наші дослідження феномену професійної кар'єри на методологічному рівні свідчать, що за основними тенденціями наукових досліджень уможлиблюється визначення чотирьох підходів до вивчення цього поняття, зокрема: управлінський (менеджерський), соціальний, психологічний, педагогічний. Так, критерієм успіху в професійній кар'єрі, за управлінським (менеджерським) підходом, вважають посадове або професійне зростання особистості, що визначається просуванням по певних ступенях виробничої, соціальної, адміністративної чи іншої ієрархії. А професійну кар'єру розглядають як ділову, що передбачає послідовну зміну функцій фахівця та його певний рух у просторі організаційних позицій, що сприяє підвищенню соціального статусу. Загалом, цей підхід досить продуктивний у розкритті технологій управління кар'єрою.

За соціальним підходом, професійна кар'єра розглядається як сучасна соціальна технологія соціально-економічного середовища, основним положенням якої є розвиток та становлення особистості як суб'єкта соціального життя, тобто свідомого процесу соціального становлення. В основу розвитку професійної кар'єри, за змістом цього підходу, покладається прагнення індивіда досягти престижного положення в соціумі та його соціальне самоствердження. Соціальний підхід використовується для класифікацій професійної кар'єри, обґрунтування її різних типів, сутності й структури.

Професійна кар'єра розглядається і як індивідуальний шлях особистості до успіху в професійній сфері. Особистісний сенс інтегрується з якісними психологічними перетворюваннями особистості і досліджуються в межах психологічного підходу. За психологічним підходом, професійна кар'єра – це процес самовдосконалення й самоздійснення особистості. Такий підхід



обґрунтовує індивідуалізацію розвитку професійної кар'єри, визначає провідну роль особистості в цьому процесі.

Педагогічний аспект вивчення поняття професійної кар'єри зосереджено на формуванні готовності майбутніх фахівців до кар'єрного розвитку та їхньої кар'єрної спрямованості. За педагогічним підходом, процес професійної підготовки кар'єроорієнтованого фахівця особистості потребує переорієнтування змісту освіти із суб'єктивного пізнання на об'єктивну здатність здійснення кар'єрної діяльності.

Ми проаналізували зарубіжні теорії розвитку професійної кар'єри. Цікавими є підходи, що досліджують професійну кар'єру як успішний розвиток професійної Я-концепції (Д. С'юпер); як період стабільності у професійній сфері через пошук найбільш відповідного для себе оточення, професійної групи (Голланд); як рівень досягнутої професійної майстерності (Холл); як інтеграцію й управління різними аспектами професійної діяльності (Шейн); як різні професійні статуси особистості (Осгуд).

За результатами теоретичного аналізу встановлено, що направляючим елементом у розвитку професійної кар'єри є кар'єрні орієнтації, що в сучасній педагогіці досліджуються в напрямках таких категорій, як: елемент уявлень про професійне майбутнє; структурний елемент професійної кар'єри; прагнення до певної мети в разі зміни посад і місця роботи; індивідуальні поєднання та послідовність етапів діяльності, пов'язаних з активністю у професійній сфері. Визначено, що кар'єрні орієнтації є стійкими та можуть залишатися стабільними протягом довгого часу. Фіксується й не усвідомлена реалізація особистістю своїх кар'єрних орієнтацій. На розвиток того чи іншого типу кар'єрної орієнтації впливає низка факторів, зокрема: психологічний тип особистості, пізнавальні інтереси, нахили, професійна спрямованість, професійна мотивація.

Професійна кар'єра у сфері дизайну буде успішною, якщо розкриваються індивідуальні творчі здібності фахівця, його креативність. Креативний дизайнер, як правило, завжди характеризується відкритістю, незалежністю, наполегливістю, готовністю до створення принципово нових ідей, виявляє інтерес до праці, йому притаманні висока толерантність до невизначених і невиконаних завдань, конструктивна активність у процесі їх виконання. Креативність є внутрішнім ресурсом розвитку кар'єри дизайнера.

Крім того, було встановлено, що професійна кар'єра дизайнера пов'язана із са-

моактуалізацією фахівця в професії, його професійною ідентифікацією, професійною спрямованістю та здатністю до самореалізації. Успіх у професійній кар'єри дизайнера забезпечується системою психологічних властивостей, що характеризується відповідним рівнем сформованості сприйняття себе до професійної належності та здатності до самореалізації – новаторства.

Трансформаційні процеси сучасного суспільства зумовлюють відповідний рівень активності дизайнерів, ініціативи й відповідальності у кар'єрній поведінці. На основі аналізу видів активності можливо визначення двох моделей кар'єрної поведінки дизайнерів, зокрема: адаптивної й розвиваючої. Адаптивна модель кар'єрної поведінки характеризується тим, що дизайнер постійно репродукує професійні дії під час створення дизайн-продукту за чітко визначеними характеристиками. Розвиваюча модель кар'єрної поведінки характеризується популяризацією нових концепцій у сфері дизайну.

Як свідчить практика, кар'єрне зростання в дизайнерській діяльності уможливорює виділення трьох видів кар'єри, зокрема: горизонтальної, вертикальної та кар'єри-митця. Горизонтальна кар'єра в дизайні зводиться до розуміння такого рівня професіоналізму, коли фахівець є обізнаним і впевненим у своїй справі, професія дизайнера стала покликанням. У фахівця відбувається усвідомлення й прийняття сенсу своєї професійної діяльності. Горизонтальна кар'єра збігається з нормативними стадіями життєвого шляху та характеризується систематичним підвищенням рівня кваліфікації та кар'єрним зростанням у професійній діяльності.

Вертикальна кар'єра в дизайні – це вид кар'єри, з яким найчастіше пов'язують підйом на більш високу ступінь структурної ієрархії (підвищення в посаді, що супроводжується більш високим рівнем оплати праці). Під вертикальною кар'єрою розуміється систематичне кар'єрне зростання по структурній посадовій ієрархії, така кар'єра є найбільш помітною.

Кар'єра митця означає набуття популярності в суспільстві, авторитету, професійного визнання як фахівця, що супроводжується досягненням високого рівня професійної майстерності, а інколи – й високою посадою у структурній ієрархії.

Успіх у професійній кар'єрі пов'язано і з кар'єрною компетентністю дизайнера. Кар'єрна компетентність дизайнера – це проінформованість та обізнаність фахівця щодо питань розвитку професійної кар'єри. За змістом така компетентність складається, з одного боку, як з професійних ціннос-



тей і ставлення особистості, а з іншого – це знання, уміння й навички, що допоможуть цілісно реалізовувати успішну кар'єру на практиці.

Важливим висновком нашого теоретичного дослідження є визначення необхідності розвитку мотиваційних процесів майбутніх дизайнерів. Зокрема, це пов'язано з розвитком мотивації досягнень, де мотив визначається як високий рівень прагнення особистості до самореалізації професійних можливостей. Провідними мотивами досягнення кар'єрного успіху є творча активність дизайнера, його впевненість у собі як у професіоналі та адекватна самооцінка.

Під час вивчення стану проблеми на практиці ми проаналізували навчальні програми дисциплін фахової підготовки майбутніх дизайнерів. Отримані результати свідчать, що питання про професійну кар'єру часто вивчаються суто теоретично, а отримані майбутніми дизайнерами знання досить формальні. Зміст навчальних програм має такі недоліки: недостатньо цілеспрямований на формування уявлень про професійну кар'єру в дизайнерській діяльності; низький рівень орієнтації мотивації студентів до майбутньої професійної кар'єри; оглядово представлена інформація про складники професійної кар'єри в дизайні; недостатньо міститься матеріалу щодо спрямованого формування вмінь проєктувати своє професійне майбутнє, прокладати кар'єрні маршрути.

Під час дослідження встановлено, що існуюча освітня система навчального закладу не передбачає створення суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача та студента. Навчальні заклади хоча й запроваджують певні заходи, але більшою мірою це є маркетинговими засобами, що спрямовані на популяризацію навчального закладу на ринку освітніх послуг. Парадоксальним виявився факт того, що за результатами співбесіди з викладачами й адміністрацією навчальних закладів констатовано, що однією з поширеніших форм організації підготовки майбутніх дизайнерів до професійної кар'єри є центри кар'єри та активна участь в ярмарках кар'єри або ярмарках з працевлаштування. За результатами опитування студентів, тільки 8% респондентів визначили, що відвідування ярмарків кар'єри – це найефективніший для них спосіб пошуку роботи, а допомога центру кар'єри навчального закладу виявилася ефективною тільки для 7% респондентів.

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення реальних кар'єрних орієнтацій майбутніх дизайнерів, визначення тенденції особистісних кар'єрних перспек-

тив студентів, оцінка власних кар'єрних переваг та пріоритети вибору цілей майбутньої кар'єри. Виявлені наступні результати: серед чинників, супутніх досягненню успіху в дизайнерській кар'єрі у майбутніх дизайнерів переважають: знання своєї справи (45%), особистісні якості (21%), вдале працевлаштування (18%); у структурі рушійних мотивів переважають: прагнення реалізувати свої ідеї (23%), прагнення до свободи і незалежності в професійному плані (19%). Характеризуючи власні кар'єрні орієнтації, майбутні дизайнери в якості найбільш значимих цілей майбутньої кар'єри виділили: незалежність (25%), професійне зростання (21%), можливість проявляти ініціативу (19%).

Під час дослідження виявлено низький рівень усвідомлення майбутніми дизайнерами бар'єрів розвитку кар'єри на початковому етапі. Зокрема, найсерйознішою перешкодою, на думку студентів, є: відсутність досвіду роботи за фахом (45%), низький рівень практичної підготовки (16%), відсутність потрібних зв'язків (13%), відсутність навичок працювати в колективі (11%). Практично незначною виявилася відсутність орієнтації на побудову кар'єри (5%).

За результатами опитування, більше половини студентів необізнані про ситуацію на ринку праці. Моніторинг проводили тільки 46% студентів-випускників. Але незважаючи на відсутність усвідомлення стратегій розвитку кар'єри, складність сучасного працевлаштування на ринку праці, майбутні дизайнери демонструють упевненість у власній професійній реалізації та визначають власну готовність до розвитку майбутньої кар'єри. Хоча для більшості студентів професійна кар'єра в дизайні ґрунтується не на аналізі об'єктивної ситуації, оцінці власних здібностей та чітких стратегіях, а на основі власних представлень, що ідеалізуються.

Висновки з проведеного дослідження.

Узагальнюючи вищевикладене, слід визначити, що підготовка майбутніх дизайнерів до кар'єрного розвитку зумовлена постіндустріальною економічною моделлю побудови суспільства, де формування фахівця, здатного працювати в умовах інтенсивного прогресу, – це виклик сучасної практики. Але, як ми вже зазначали, незважаючи на відсутність усвідомлення стратегій розвитку кар'єри, складність сучасного працевлаштування на ринку праці, майбутні дизайнери демонструють упевненість у власній професійній реалізації. А отже, сучасна дизайн-освіта має забезпечити цю їхню потребу. Навчальні програми з професійної підготовки мають бути



кар'єроорієнтованими та спрямовуватися на формування готовності майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри. У подальших дослідженнях необхідно обґрунтувати теорію та методику підготовки майбутніх фахівців до розвитку кар'єри в системі дизайн-освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева С.В. Сучасні підходи до розвитку професійної кар'єри: педагогічний аспект. Проблеми современного педагогического образования: сборник статей. Серія: «Педагогіка и психология». Вып. 47. Ч. 5. Ялта: РИО ГПА, 2015. С. 3–8.

2. Алексеева С.В. Особливості розвитку дизайнерської кар'єри в економічно розвинених країнах світу. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / електронне наукове фахове видання «Теорія і методика професійної освіти». 2015. Вип. 7. URL: <http://www.tnpe.profua.info/images/docs/7/15alekseeva.pdf>

3. Алексеева С.В. Особливості педагогічного процесу підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри. Професійна освіта: проблеми і перспективи. ІІТО НАПН України. К.: ІІТО НАПН України, 2015. Випуск 9. С. 8–12.

4. Орлов В.Ф., Фурса О.О. Проблеми проектування професійної кар'єри майбутніх фахівців із дизайну. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наукових праць. Вип. 10. Вид: «Тонар», 2015. С. 5–17.

УДК 378.016

ТИПОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Безсонова О.К., науковий кореспондент
лабораторії дошкільної освіти
Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

Стаття розкриває основні напрями дослідження типів особистостей молодих педагогів: критерії для визначення типів особистостей молодих педагогів, на підставі котрих виокремлено показники для визначення типів особистостей молодих педагогів. Створено типологічний портрет особистості молодого педагога, в якому виділено наступні структурні компоненти: індивідуально-психологічні характеристики, ризики від діяльності та перспективи щодо професійно-особистісного розвитку педагогів різних типів.

Ключові слова: *типологічний портрет молодого педагога, типологічні особливості, якості особистості, професійно значущі якості особистості, ризики розвитку, перспективи щодо розвитку молодого педагога в умовах дошкільного навчального закладу.*

Статья раскрывает основные направления исследования типов личностей молодых педагогов: критерии для определения типов личностей молодых педагогов, на основании которых определены показатели для определения типов личностей молодых педагогов. Создан типологический портрет личности молодого педагога, в котором выделены следующие структурные компоненты: индивидуально-психологические характеристики, риски от деятельности и перспективы профессионально-личностного развития личности педагогов разных типов.

Ключевые слова: *типологический портрет молодого педагога, типологические особенности, качества личности, профессионально значимые качества личности, риск развития, перспективы развития молодого педагога в условиях дошкольного учебного заведения.*

Bezsonova O.K. THE TYPOLOGICAL PORTRAIT OF THE PERSONALITY OF THE YOUNG TEACHER DOU

The article reveals the main directions of research types of personalities of young teachers: the criteria for determining the types of personalities of young teachers, based on criteria established indicators to determine the types of personalities of young teachers. Created a typological portrait of the personality of the young teacher, highlighting the following structural components: individual psychological characteristics, risks from the activities and prospects of professional and personal development of the individual teachers of different types.

Key words: *typological portrait of a young teacher, typological peculiarities of personality, professionally important qualities of personality, risk of development, prospects for the development of the young teacher in the institution.*

Постановка проблеми. Професія педагога – найдавніша. І на кожному етапі розвитку суспільства саме до вчителя став-

ляться особливі вимоги. Великий попит на ринку освітніх послуг мають висококваліфіковані та відповідальні педагоги, яким



притаманні мобільність, динамізм, конструктивність, самостійність і виваженість у прийнятті рішень. Для підвищення результатів педагогічної праці молодих педагогів потрібно, насамперед, вивчити їхні психологічні особливості, здібності, уподобання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спроби виділити типи характерів і класифікувати їх робилися неодноразово. Найбільш відомими типологіями характерів у психології ХХ ст. є: конституційні типології, які пов'язують особливості характеру людини з будовою його тіла (Е. Кречмер, У. Шелдон); психоаналітичні типологічні моделі характеру, що виходять з основних ідей психоаналізу З. Фрейда (Е. Берн, А. Лоуен, В. Райх); типологічна модель К.Г. Юнга [4] і «дочірня» по відношенню до неї типологія Маейрс-Бріггс; моделі акцентуацій характеру (К. Леонгард, А.І. Личко, А.П. Егидес). Сучасні дослідження проводили: Б. Докторов (виділяє наступні групи молоді: соціальні новатори, колективісти, молоді обивателі, рішучі гедоністи, сфокусовані на собі, орієнтовані на соціальну безпеку) [1], С. Сотнікова (визначає чотири кар'єрних типа працівників: «учні» (або «важкі діти»), «зірки», «трудолюбники», «невдахи») [4]; С. Селезнева за критерієм наявного капіталу виділяє наступні типи молодих спеціалістів: інтелектуальний капітал – професіонал, культурний – кумир, символічний – людина, економічний – бізнесмен, адміністративний – керівник, трудовий – майстер [3]; класифікацію моральних типів особистостей запропонували І. Зеленков та Є. Беляєв: аристократичний, релігійний, конформістський, споживацький та героїчний типи [2].

Типологічні характеристики, які описують науковці, стосуються всіх працівників, а саме типологічні характеристики молодих педагогів залишаються невизначеними.

Постановка завдання. Мета та завдання статті – виділити критерії для визначення типів особистостей молодих педагогів; на підставі критеріїв визначити типи особистостей молодих педагогів; визначити індивідуально-психологічні характеристики,

ризиками від діяльності та перспективи щодо професійно-особистісного розвитку особистостей педагогів різних типів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі проведеного теоретичного дослідження ми створили авторську класифікацію типів особистостей молодих педагогів. В основу класифікації покладено раніше визначені основні критерії професійного розвитку молодого педагога в умовах дошкільного навчального закладу (далі – ДНЗ) (особистісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивний). У відповідності до них визначено домінуючий показник (вмотивованість, відкритість новому знанню, контактність, емоційна лабільність). У кожної людини можна виділити провідний психічний процес (відчуття, почуття, мислення та інтуїція). Відповідно, виокремлюємо наступні типи особистості молодого педагога (таб. 1):

Нами виділені такі типи особистості молодого педагога: *контактність* (партнер, конкурент, артист/промовець, активний слухач); *вмотивованість* (новатор, виконавець, унікач, випадкова людина); *емоційна лабільність* (оптиміст, песиміст, робот, реаліст); *відкритість новому знанню* (чистий аркуш, учень, професор, лже-професор).

Під час створення типологічного портрету було виокремлено такі складники: індивідуально-психологічні характеристики особистості молодого педагога, ризики та перспективи щодо подальшого професійного розвитку.

Індивідуально-типологічні характеристики молодих педагогів ДНЗ:

«Випадкова людина» не має ніякого (ні гарного, ні поганого) досвіду та стратегії в професійному розвитку; своє життя, мрії та дії спрямовує в майбутнє, без озирання на невдачі або певний неуспіх у минулому; постійне відчуття, що він опинився тут випадково та тимчасово. Намагається розвивати в собі терпимість до людей та їхніх слабкостей, а також до інших точок зору, але безкомпромісний у спорах з опонентом. Не любить обговорювати своє особисте життя і не дозволяє своїм почуттям брати

Таблиця 1

Матрична схема класифікації типологічних характеристик молодого педагога

Критерій професійного розвитку	Показник визначення типу особистості молодого педагога	Провідний психічний процес			
		відчуття	почуття	мислення	інтуїція
особистісний	вмотивованість	<i>випадкова людина</i>	<i>унікач</i>	<i>виконавець</i>	<i>новатор</i>
когнітивний	відкритість новому знанню	<i>чистий аркуш</i>	<i>лже-професор</i>	<i>учень</i>	<i>професор</i>
діяльнісний	контактність	<i>слухач</i>	<i>артист</i>	<i>конкурент</i>	<i>партнер</i>
рефлексивний	емоційна лабільність	<i>робот</i>	<i>песиміст</i>	<i>реаліст</i>	<i>оптиміст</i>



верх над інтересами справи або особистими принципами. Шукає опору в активних, життєрадісних і сильних духом людей, які вмюють його підбадьорити і підтримати в ділових питаннях.

«Уникач» не любить ризик і все нове, прагне уникнути тривоги, напруги, злості. Найчастіше знаходиться в поганому настрої, йому сумно і він роздратований. І саме цього стану – дисфорії – він дуже сильно хоче уникнути. Вірить у те, що його зреклися, що інші люди – більш сильні та при цьому негативно до нього налаштовані. І якщо вони добрі, щедрі й цікаві, то неодмінно будуть відмовлятися з ним спілкуватися, будуть його уникати або силою змушувати робити те, що він – безпорадний – не зможе зробити, і тоді його покарають і відкинуть. Вірить в те, що одного разу в нього звідкись з'являться потрібні йому робота, стосунки, люди, вміння та якості його особистості, комфортне середовище, цілі та смисли.

«Виконавець» на початку шукає необхідну інформацію, але як тільки її знаходить, то відразу ж застосовує отримані знання на практиці, посилюючи і розвиваючи їх; не задає дурних або зайвих питань, просто робить, і кожною своєю дією наближаються до мети. Якщо щось не виходить, робить висновки, дещо змінює стратегію, але продовжує рухатися в обраному напрямку, ключовою особливістю дій практиків є націленість на результат. Характеризується наполегливістю, вірою в успіх і власні сили, вирішує проблеми в порядку їх надходження, з максимальною ефективністю витрачаючи свої сили і час, знаходить вірне рішення «методом тику», ґрунтуючись на спостереженні за результатами практичної діяльності.

«Новатор» часто думає про те, як і що можна поліпшити. Завжди шукає новий шлях для вирішення виробничих задач, в роботі не намагається все робити за шаблоном, а шукає нові рішення та можливості; дослідним шляхом перевіряє правильність чи штучність теорій, які сам придумав та розробив; не пасує перед труднощами. Інстинктивно знає, як все могло б бути в ідеалі; не лякає негативний результат у роботі, вважає, що це також є результат, і він є поштовхом до подальших пошуків. Намагається побудувати нову систему, втілити в життя нові ідеї, причому радикально протилежні, головним критерієм до відбору дій є радикальна відмінність від старих, все повинно бути по-новому.

«Чистий аркуш» відрізняє безініціативність і безвідповідальність, як правило, працює чітко у відповідності із завданнями,

які, крім усього іншого, повинні бути точно сформульовані. Уникає спілкування з колегами. Не хоче навчатися, все робить так, як вийде. Звертає прискіпливу увагу на те, що про нього говорять оточуючі. Неприємні висловлювання не сприяють бажанню зробити краще, а навпаки – пригнічують активність. Заради збереження свого реноме перед оточуючими, готовий діяти навіть на шкоду собі. Його діями керує не цікавість, а страх перед іншими людьми. Негайна вигода – ось, що йому потрібно.

«Лже-професор» живе ілюзіями, що він найкращий. Обережний, спостерігає, перевіряє, аналізує і критично осмислює факти, розробляє теорії для їх пояснення; орієнтований на «красиву картинку бездоганного спеціаліста». Егоцентричний по натурі, на першому місці «Я – сам», і лише потім – всі інші, сам може цього не помічати і реалізовувати кращий для себе характер відносин (самоствердження за рахунок інших), «замаскувавши» його за необхідністю більш високого порядку. «Слабке місце» – жага постійної уваги, шанування, здивування, захоплення ним. Віддає перевагу «здаватися» ніж «бути». Схильний до своєрідного «авантюризму», може гарантувати більше, ніж у змозі виконати (роздавати обіцянки, не думаючи, як буде виконувати). Постійно прагне створювати образ себе, який справить гарне враження на оточуючих, зміна ролей, масок, поступово призводить до того, що він «забуває» про своє справжнє «Я», свої справжні мрії і бажання, стає нещирим, «фальшивим».

«Учень» дуже невпевнений у власних силах, прийняття рішення може викликати тривогу, як хвилює питання: «А чи правильне воно?»; перед тим, як щось зробити, намагається знайти першоджерела (може вже хтось це вже робив до мене, і я зроблю так само); промахи та невдачі завжди пояснює своєю ненавченістю («я не чарівник, я тільки навчаюсь»). Виконує тільки ті завдання, які поручені власне йому та тільки таким чином, як було вказано в інструкції. Постійно звертається за консультацією до колег з вимогою пояснити виконання дій до самих дрібничок. Залежний від чужої думки, вважає за краще поступитися, ніж відстоювати свій погляд (правильність якого постійно піддає сумніву); охоче підкоряється опіку з боку більш досвідченого або авторитетного колеги. Уникає робіт, пов'язаних з керівництвом іншими, з високою персональною відповідальністю, не тому, що лінується, як часто про нього думають, а через страх не впоратися, провалити справу.

«Професор» досить чітко ставить мету, яку потрібно досягнути у конкретній ситу-



ації, виступає ініціатором певних дій; вміло складає плани. Рідко буває захоплений зненацька обставинами; досить дисциплінований, щоб працювати над своїм баченням кінцевого підсумку і направляти свої дії до досягнення мети. Не тільки приймає, але й передбачає нововведення, розуміє важливість змін. Намагається досягнути максимального результату, не найкращий результат для нього – це трагедія. Має відмінні здібності, амбіційний, швидко набуває високої компетенції та постійно підтримує її через навчання. Налаштований на високі професійні досягнення, отримує внутрішнє задоволення як від процесу праці, так і від отриманих результатів: винагороди, визнання, довіри керівництва. Сам встановлює для себе цілі й графіки виконання завдань, намагається їх перевищити.

«Активний слухач» чекає постійних вказівок від керівників і робить лише те, що йому скажуть. Постійно аналізує все, що інші говорять або роблять. Не любить несподіванок, ніколи не квапить події. Все продумує наперед, не любить експромтів і ризикованих заходів, обережний і нерішучий у нових починаннях. Передбачливий і розважливий у придбанні нових речей або зміні звичного укладу життя. Лояльний і терпимий до людей, поблажливий до їх недоліків. Йому важко виявляти вольовий тиск або умовляти що-небудь зробити – краще домовлятися на взаємовигідних умовах. У своїй поведінці зазвичай стриманий і небагатослівний, в радах ненав'язливий. З розумінням відноситься до прояву бурхливих емоцій іншої людини, намагається його заспокоїти, дати слушну пораду. Якщо це не допомагає, вміє терпляче чекати, поки той не заспокоїться сам.

«Артист-промовець» любить бути в центрі уваги, його почуття буйні, нестримані. Добре відчуває настрій людей, вміє ними управляти, не свариться, не критикує. Головне прагнення – до свободи, яка полягає в можливості слідувати всім своїм потягам та імпульсам. Тонко відчуває природу, мистецтво. Вміє запам'ятовувати і відтворювати пережиті емоції. Почуття ставить вище розуму. Красномовний, добрий оратор, який вміє говорити з натхненням, висловлюючи різні відтінки почуттів. При цьому може несвідомо фантазувати, надаючи своєму оповіданню відтінок сенсаційності або драматизму. Володіє розвиненим почуттям гумору, вміє копіювати голоси або манери поведінки інших людей. Будучи досить демонстративним в поведінці, часто знаходиться в центрі уваги, вміє завоювати аудиторію. Справляє яскраве враження на оточуючих. Володіє сильним даром пе-

реконання. Вміє захопити своєю ідеєю та повести за собою.

«Конкурент» не дає волю почуттям, діє згідно з розумом і чітким розрахунком, у досягненні мети проявляє сильну волю та завзятість, впевнений у власній силі, всі його дії спрямовані на просування по кар'єрних сходах. Знає ціну часу і грошей: грошова винагорода у нього не стоїть на першому місці, набагато важливіше – влада і загальне визнання. Під час планування діяльності проявляє педантизм, дуже уважний до дрібниць, не упустисть з уваги жодної деталі; приходиться вчасно не тому, що не хоче змушувати чекати, а тому що заздалегідь розраховує строки і час приходу.

«Партнер» інтереси інших людей цінує вище своїх, надає допомогу людям. Йому притаманне вміння спілкуватися з людьми, він не має конфліктів між поведінкою і внутрішніми мотивами: бажання, моральні принципи, почуття обов'язку і реальна поведінка гармонійно поєднуються одне з одним, мають соціальну спрямованість і адекватність. Знаходить прості, але ефективні методи вирішення ділових питань. Працює зручним для себе способом, відзначає тих людей, які ухиляються або «халтурять», продумує, як змусити їх взятися за справу; сам буде робити лише те, що дуже необхідно. Наполегливо вдосконалює себе в обраному виді діяльності. Пишається своїм впливом на людей, їхніми любов'ю, повагою, популярністю, із задоволенням веде за собою, сміливий і категоричний в стосунках з людьми.

«Робот» легко заводиться нові знайомства як особистого, так і ділового характеру, але близьких друзів у нього немає, оскільки не всі витримують його беземоційний стан. Погано розбирається в ділових якостях людей, консервативний і обережний у нових починаннях, бо погано бачить перспективи та боїться помилитися. Воліє діяти випробуваними методами, але водночас погано переносить рутину. Зазвичай вміє вислухати співрозмовника, заохотити його ініціативу до корисної діяльності. Стриманий, в міру люб'язний, коректний і рівний з усіма, але рідко сходиться з людьми дуже близько, тому що швидко втомлюється від спілкування.

«Песиміст» критичний, невдоволений, апатичний, у всіх ситуаціях взаємодії бачить тільки негативні впливи; намагається зберегти незмінність існуючого стану речей; ретельно перевіряє всі запропоновані нововведення і зміни на предмет, чи не стане від них гірше. І далеко не завжди позиція «як би чого не вийшло» є неправильною. Після першої невдачі опускає руки і



тільки живе мрією, не роблячи ніяких дій, щоб змінити ситуацію на краще. Песимісти «колупають душевні рани», голосять, що ні на що не здатні, й у них ніколи нічого не вийде. Через розвинений скепсис малоініціативний і інертний у своїй поведінці. По натурі обережний і недовірливий, ділиться своїми переживаннями тільки з близькими людьми, невдачі переживає наодинці.

«Реаліст» має властиве почуття обов'язку, відповідально ставиться до доручень, не може розслабитися, якщо щось не зробив, як годиться. Шукає систему раціональної організації побуту і роботи. Критично оцінює відносини між людьми, відкрито засуджує грубість і хамство, вимагає уважного, коректного ставлення до себе. З людьми завжди тримається на близькій дистанції. Не терпить, коли з ним розмовляють зверхньо, відрізняється болючим почуттям справедливості. Дуже допитливий і не проти випробувати себе в чомусь новому. Прагне до стабільності, як на роботі, так і в особистому житті. Поважає серйозних, надійних і цілеспрямованих людей. Любить, коли інформацію викладають коротко і ясно, виділяють головне і спираються на факти.

«Оптиміст» відчуває себе спокійно і впевнено, коли навколо порядок, система, немає незрозумілих питань. Дуже товариський, легко йде на контакт, у всьому намагається бачити тільки добре, стежить за тим, щоб ніхто не був скривджений, обійдений увагою. Радіє життю і перебуває в доброму настрої, що привертає інших людей. Життєрадісність б'є з оптиміста ключем, він любить нею ділитися з оточуючими людьми. Доброзичливий, не заздрисний, вміє радіти успіхам інших, охоче розповідає про свої власні. Захопившись якою-небудь ідеєю, стає її активним прихильником і пропагандистом, прагне впровадити в життя, не шкодуючи ні сил, ні часу. Вміє захоплювати людей, умовляючи їх на здійснення того, що він запланував. Береться за

нову справу з великим ентузіазмом і намагається довести її до кінця. Любить здібних, талановитих і цікавих людей. Не тільки не приховує своїх почуттів, а навпаки, – пишається ними.

Висновки з проведеного дослідження. На підставі проведеного теоретичного дослідження нами виділені такі типи особистостей молодих педагогів: контактність (партнер, конкурент, артист, активний слухач); вмотивованість (новатор, виконавець, унікач, випадкова людина); емоційна лабільність (оптиміст, песиміст, робот, реаліст); відкритість новому знанню (чистий аркуш, учень-відкрита книга, професор, лже-професор). Під час створення типологічного портрету були описані такі складники: індивідуально-психологічні характеристики особистості молодого педагога, ризики та перспективи щодо подальшого професійного розвитку. У подальших своїх дослідженнях ми приділимо увагу з'ясуванню особливостей взаємодії молодих педагогів та наставників з урахуванням їх типів особистостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Докторов Б.З. Россия в европейском социокультурном пространстве. Социологический журнал. 1994. № 3. С. 4–19.
2. Зеленкова І.Л., Беляєва Є.В. Етика: навчальний посібник. Мн.: Вид. В.М. Скакун, 1995. 320 с.
3. Селезнева С.М. Акмеологический потенциал как элемент стратегии жизненного успеха выпускника вуза. Вестник ЮУрГУ: Серия «Психология». 2013. Т. 6. № 2. С. 25–33.
4. Сотникова С.И. Новые тенденции в повышении конкурентоспособности наёмного персонала в современной организации. Проблемы повышения конкурентоспособности трудовых ресурсов: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Бийск: Печатный двор, 2002. С. 46–49.
5. Юнг типы / под общ. ред. В. Зеленского; пер. с нем. Софии Лорие. СПб.: «Ювента», М.: Издательская фирма «Прогресс-Универс», 1995. 719 с.



УДК 378:[37.011.3-051:78]

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Бондаренко Д.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри методики музичного навчання,
співу та хорового диригування

Криворізький державний педагогічний університет

У статті розглядається сутність творчої самореалізації майбутніх учителів музики під час диригентсько-хорового навчання. Розкриті поняття, що сприяють усвідомленню сутності творчої самореалізації студентів. До них відносять і педагогічну установку, що є специфічною ефективною формою впливу на студентів. Важливість використання дефініції «творча самореалізація» визначається безпосередньо цінністю особистісного розвитку майбутніх фахівців, їх планами на успішну творчу самореалізацію в подальшій музично-педагогічній діяльності зі школярами.

Ключові слова: *майбутній учитель музики, творча самореалізація, диригентсько-хорове навчання.*

В статье рассматривается сущность творческой самореализации будущих учителей музыки во время дирижерско-хорового обучения. Рассмотрены понятия, которые способствуют пониманию сущности творческой самореализации студентов. К этим понятиям относится и педагогическая установка, которая является специфической эффективной формой влияния на студентов. Важность использования дефиниции «творческая самореализация» определяется ценностью индивидуального развития будущих специалистов, их планами на успешную творческую самореализацию в будущей музыкально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: *будущий учитель музыки, творческая самореализация, дирижерско-хоровое обучение.*

Bondarenko D.V. CREATIVE SELF-REALIZATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS

There considered the performing aspect of the professional training of future teachers of musical art as well as the concert and competition activity a component of this activity. It is determined that the creative potential of the future teachers of musical art increases if the advanced programs and methodical principles of supporting the students' training work at a music piece with multimedia tools are used during their professional training. The importance of using the definition of "creative self-realization" is specified directly by the value of a personal development of future specialists, their plans for the successful creative self-realization in their future musical and pedagogical activity with schoolchildren. The urgency and the essence of the implementation of the process of preparation for the creative self-realization in the educational process are specified.

Key words: *future music teacher, creative self-realization, conducting and choral training.*

Постановка проблеми. Серед багатьох аспектів становлення творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, що потребують подальшого вивчення, важливе місце належить проблемі формування здатності студента до творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності. У Законі «Про вищу освіту» відображено мету освіти, що постає у формуванні конкурентоспроможної, розвинутої особистості, яка здатна самостійно приймати рішення, виявляти себе у професійній діяльності. Феномен творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлений обставинами сьогодення, зокрема потребою загальноосвітньої школи в компетентному фахівці, що здатен творчо виявляти себе під час музично-педагогічної роботи зі школярами. У процесі творчої самореалізації вчитель музичного мистецтва отримує новий для себе досвід та передає нові знання учням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Явище творчості в усі часи хвилюва-

ло багатьох філософів, педагогів, представників мистецтва. У філософському словнику поняття «творчість» розглядається як діяльність, спрямована на створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей [6, с. 612].

У психолого-педагогічному контексті поняття творчості набуло значення у 50-х рр. ХХ ст. Дж. Гілфорд, як основоположник галузі досліджень здібностей до творчості, розробив концепцію креативності як універсальної пізнавальної здібності. Основу цієї концепції складає модель структури інтелекту. Сьогодні науковці А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Є. Яценко та інші процес творчості особистості пов'язують із її самоактуалізацією. Так, поняття «самоактуалізація» розуміється як «комплекс системних якостей, що сприяють розкриттю внутрішнього потенціалу людини в процесі його соціальної індивідуалізації» [8, с. 80].

Питання самореалізації особистості, розвитку її власної гідності хвилювало філософів ще у часи Стародавньої Греції. Сократ



говорив про створення необхідних умов для самореалізації особистості. Ці ідеї згодом трансформувалися, модернізувалися і в психологічній, і в педагогічних сферах дослідження науковців. У психологічних дослідженнях К. Абульханової-Славської, М. Магомед-Елінова, Д. Леонтьєва, П. М'ясоїд та ін. ґрунтовно розглядається питання активності особистості, її творчої самореалізації. Питання самореалізації особистості у процесі творчої діяльності розглядали Б. Асаф'єв, Л. Виготський, А. Готсдінер, М. Коган, Б. Теплов, В. Цуккерман, Г. Ципін та ін., досліджуючи специфіку мистецтва і музичної діяльності особистості. Питання фахової підготовки майбутніх учителів музики та їх творчої самореалізації у процесі навчання, особливості музично-педагогічної діяльності, особистісних якостей педагога привертають увагу таких дослідників, як А. Абдулін, Ю. Алієв, О. Андрейко, Л. Арчажнікова, Н. Згурська, А. Козир, М. Олійник, О. Рудницька, Л. Школяр, О. Щербініна та ін.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття сутності творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наше прагнення теоретично вникнути у практику спонукання студентів до творчої самореалізації під час диригентсько-хорового навчання у ВНЗ можемо пояснити необхідністю досягнути сутність творчої самореалізації студента, пізнати процес творчої самореалізації, узагальнити ідеї, висловлені науковцями. Так, болгарський дослідник О. Лілов зазначає, що «теоретичний аналіз творчого процесу є нагальною потребою як для мистецтвознавства, так і для самого мистецтва» [4, с. 15].

Творчий потенціал особистості дослідники розуміють як внутрішній потяг особистості до творчої самореалізації із використанням набутих знань, умінь і навичок. Такий потяг особистості Л. Анциферова розуміє як прокладення власного «унікального індивідуального шляху». Г.М. Падалка, розглядаючи методи та прийоми активізації творчих параметрів сприйняття студентів, виокремлює об'єднувальний підхід, який називає «творче забарвлення художнього сприйняття». Цей підхід, на думку автора, ґрунтується на педагогічній тріаді: розширенні художньо-естетичних вражень учнів; спонуканні учнів до вільного виявлення емоційно-художньої реакції; актуалізації здатності до творчого продовження авторського задуму [5].

У контексті досліджуваної проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики до творчої самореалізації досить вагомим

є феномен педагогічних установок. Вони виступають своєрідним алгоритмом, який сприяє стану готовності студентів до творчої самореалізації та забезпечує цілеспрямований характер навчальної діяльності у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ). А. Асмолов стверджує, що підставою для установки слугують навчальні потреби і навчальні ситуації, і визначає три рівні установочної регуляції діяльності особистості: смисловий, цільовий та операційний. Така установка, на думку акмеологів К. Абульханової-Славської, В. Вакуленко, Н. Гузій, А. Деркач, Н. Кузьміної, є акмеорієнтованою і включає такі категорії та поняття: акме-вершина продуктивності діяльності; творчий потенціал людини; рівні, чинники та міра продуктивності діяльності. А. Козир стверджує, що в акмеології особистість виступає невідокремленою частиною поняття «професіоналізм», оскільки визначає мету та внутрішні смисли фахової діяльності. «Акмеорієнтована мистецька освіта створює основу для наступного послідовного та безперервного саморозвитку і творчо продуктивної самореалізації фахівця як особистості й професіонала, на чому і повинна базуватися підготовка майбутнього викладача мистецьких дисциплін» [3, с. 6].

Оскільки творча самореалізація особистості постає як свідомо керований цією особистістю саморозвиток, згідно з особистими інтересами, навчальними потребами, метою фахового навчання, важливим у цьому процесі є самовиховання особистості. Л. Рувинський останнє розглядає як особливий вид діяльності особистості, спрямованої на роботу над собою з метою вдосконалення наявних особистісних якостей, вироблення нових фахових якостей, подолання негативних явищ у навчальній діяльності.

Творча самореалізація майбутніх учителів музики передбачає їх творчу активність під час диригентсько-хорової підготовки у ВНЗ. Це передбачає практичне застосування набутих фахових знань і вмінь під час самостійного опрацювання музичних творів, опанування нових програмних засобів, музично-педагогічних прийомів і методів. Добре читати з листа під час співу чи диригування, транспортувати й імпровізувати, самовиражатися на сцені мовою музики, вочевидь, сьогодні є цінним. Імпровізація постала невід'ємною частиною педагогічної практики і є вчасним реагуванням на педагогічні ситуації. Така імпровізація є інструментом навчання і виховання, сприяє досягненню творчої свободи, творчої самореалізації особистості. Слід зазначити, що у виконавстві імпровізація розглядається як



творчість на ходу. С. Яковлев зазначає, що музична творчість стає умовою збагачення емоційної сфери студента, а джерелом емоційних переживань постає сам виконавський процес. Се Тін вважає, що музично-виконавські дії майбутнього вчителя музики набувають змістовності та художнього смислу лише тоді, коли в їх основі лежить емоційно наповнений художній образ.

М.В. Ярова, розглядаючи виконавський аспект фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, серед завдань називає: розкриття музичного потенціалу студентів; їх здатності до осмислення й переживання та здійснення інтерпретації музичного твору; розвиток до самовизначення, самовдосконалення; спонукання до творчої самореалізації [7, с. 372]. Хуан Яцянь концертно-конкурсну діяльність визначає як складову частину виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва і зауважує, що залучення студентів до такої діяльності дозволяє їм виражати, розвивати й реалізовувати свою художньо-творчу індивідуальність, особистісні професійно-значущі цілі, цінності, здібності в навчальному процесі.

На сучасному етапі розвитку інформаційної техніки педагогіки-дослідники, враховуючи потужні можливості засобів мультимедіа та мультимедійного середовища, активно розробляють методики й методи, націлені на розвиток фахових компетенцій студентів, їх творчий розвиток, активізацію під час навчальної роботи над хором твором. Творчий потенціал майбутніх учителів музичного мистецтва збільшується, якщо під час їх фахової підготовки використовуються розвинені програмно-методичні засади підтримки навчальної роботи студентів над музичним твором із використанням засобів мультимедіа. О. Барицька, розглядаючи теоретичні аспекти опанування мультимедійних засобів у музичному навчанні, розглядає мультимедіа як форму художньої творчості новими сучасними засобами [1, с. 24–27].

О.А. Бодальов зауважує, що студенти під час навчального процесу у ВНЗ входять у специфічне середовище зі своїми поглядами, інтересами, цілями прагнучи «самостійно формувати для себе мету життя, приймати рішення щодо шляхів її досягнення та здійснення» [2, с. 336].

Враховуючи це, слід зазначити, що фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої самореалізації включає і формування у студентів творчого стилю музично-педагогічної діяльності. Л. Кондрашова цей процес пов'язує із формуванням особистісних, професійних та

індивідуальних якостей студентів у процесі їх творчої систематичної навчальної діяльності під впливом систематичної методичної роботи. Н. Дудніченко виокремлює такі показники творчого стилю, як: творча уява, креативність мислення, вміння взяти ініціативу, широта кругозору, комунікативність, гнучкість мислення, здатність будувати припущення; здатність ризикнути; методична компетентність.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва включає орієнтацію на творчу самореалізацію. Вмотивовані до набуття фахових компетенцій, майбутні вчителі музичного мистецтва здійснюють навчальну діяльність під час диригентсько-хорового навчання із прагненням досягти акме-вершин продуктивності цієї діяльності. Сьогодні майбутній фахівець повинен навчатися працювати з інформацією, використовувати в цьому процесі набуті фахові знання й уміння, застосовувати твори інших видів мистецтва, засоби мультимедіа, творчі прийоми навчальної роботи. Навчальна потреба студентів у творчому самовиявленні, самореалізації задовольняється завдяки організації факультетських конкурсів диригентів, концертних виступів, залучення студентів до концертної програми профорієнтаційного спрямування. Знання студентами прийомів саморегуляції під час виконавсько-концертної діяльності є необхідною умовою їх самовдосконалення. Розуміння набуття практичних навичок здійснення музично-творчої діяльності виступає важливою умовою фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності.

Вищезазначені теоретичні положення спрямовують подальший педагогічний пошук на розгляд мотиваційних чинників творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барицька О. Теоретичні аспекти опанування мультимедійних засобів музичного навчання. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 18 (23). Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. С. 24–27.
2. Бодальов А.А. Специфика социально-психологического подхода у пониманию личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 336–344.
3. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. Київ: Вид-во НПУ ун-т імені М.П. Драгоманова, 2012. 263 с.



4. Лілов А. О природе искусства. Критика современных концепций буржуазной эстетики. Москва: Искусство, 1977. 197 с.

5. Падалка Г.М. Творча самореалізація в мистецтві: теоретико-педагогічні аспекти. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 18 (23). Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. 342 с.

6. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди: ред. кол.: В.І. Шинкарук (голова). Київ: Абрис, 2002. 742 с.

7. Ярова М.В. Підготовка майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності. Педагогічний дискурс. 2012. № 11. С. 370–374.

8. Ященко Є.Ф. Дослідження ціннісно-сміслового аспекту самоактуалізації студентів. Зап. психол. 2007. № 1. С. 80–90.

УДК 502:[373.3.091/12-05:005.336.2]

СУТНІСТЬ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Бузенко І.Л., аспірант

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті розкрито окремі теоретичні аспекти проблеми формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя. Розглядаються різні підходи до визначення понять екологічної, валеологічної компетентності й еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя як інтегрованої категорії, цілісного утворення, що складається зі взаємопов'язаних компонентів, функціонування яких приводить до виникнення нових якостей студентів: еколого-валеологічних знань і вмінь, навичок еколого-валеологічної діяльності. Досліджено теоретичні проблеми формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя. Розглядаються різні підходи до визначення поняття екологічної та валеологічної компетентності. На основі використання компетентнісного підходу в освіті, потенціалу соціологічної теорії та аналізу результатів емпіричних соціологічних досліджень запропоновано модель процесу екологізації вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: екологічна компетентність, валеологічна компетентність, підготовка майбутнього вчителя, компоненти еколого-валеологічної підготовки.

В статье анализируется структура эколого-валеологической компетентности будущего учителя. Рассматриваются различные подходы к определению понятия экологической компетентности. На основе обобщения научных источников раскрываются особенности и содержательное наполнение понятия экологической и валеологической компетентности. В исследовании определена экологическая компетентность будущих учителей как комплексное качество, связанное не только с подготовленностью и способностью учителя к практическому решению экологических задач, но и наличием у него ряда личностных качеств в сочетании с необходимым запасом знаний и умений эффективно действовать в проблемных ситуациях.

Ключевые слова: экологическая компетентность, валеологическая компетентность, подготовка будущего учителя, компоненты эколого-валеологического компетентности.

Buzenko I.L. THE ESSENCE OF THE ECOLOGICAL-VALEOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER

The article analyzes the structure of the ecological and valeological competence of the future teacher. Different approaches to the definition of the concept of ecological competence are considered. On the basis of the synthesis of scientific sources reveals the peculiarities and content of the concept of "ecological" and "valeological competence". The research identified the ecological competence of future teachers as a complex quality, which is connected not only with the readiness and ability of the teacher to practical solutions to environmental problems, but also the availability of a number of personal qualities in combination with the necessary stock of knowledge and ability to act effectively in problematic situations. The research identified the ecological competence of future teachers as a complex quality, which is connected not only with the readiness and ability of the teacher to practical solutions to environmental problems, but also the availability of a number of personal qualities in combination with the necessary stock of knowledge and ability to act effectively in problematic situations. Due to the fact that environmental protection is connected with the problem of preservation, restoration and development of human health, the role of valeological disciplines and methodical approaches to this process are substantiated.

Key words: ecological competence, valeological competence, preparation of the future teacher, components of ecological and valeological competence.



Постановка проблеми. Розв'язання нагальних екологічних проблем довкілля й охорони здоров'я людини вимагає трансформації політичних, економічних, соціокультурних та освітніх пріоритетів у характері відносин людини з природою. Гуманітарно-освітню стратегію розв'язання цих проблем пов'язуємо з переосмисленням ролі й значущості вітчизняної системи освіти у становленні й розвитку еколого-валеологічної компетентності особистості майбутнього вчителя, яка спрямована на забезпечення паритету суспільства та природи, гармонії людини й навколишнього середовища.

Екологічна та валеологічна компетентність, перетинаючись у структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, взаємно детермінуються. Їхня взаємодія активно впливає не лише на структуру особистісних і професійних якостей педагога, а й у межах професійно-педагогічної компетентності посилює їхній взаємозв'язок, формує еколого-валеологічний категоріальний апарат мислення майбутнього вчителя, посилює розвиток педагогічної рефлексії, зумовлює здатність до аксіологічного осмислення своєї соціальної місії у вирішенні екологічних проблем, збереження і розвитку здоров'я зростаючого покоління.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Екологічну компетентність у різних аспектах вивчали: О. Гуренко, О. Колонькова, В. Маршицька, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Екологічна компетентність, на думку Л. Липової, – це здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, за якої набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення, виконувати відповідні дії, нести відповідальність за прийняті рішення, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля. На відміну від екологічної культури, яка може стосуватися як спільноти, так і окремої особистості, екологічна компетентність, як і компетентність загалом, стосується лише певної особистості. Важливою умовою формування екологічної компетентності є перетворення зовнішніх мотивів і стимулів у внутрішні мотиви особистості, що сприятиме формуванню природобезпечної діяльності без контролю із зовнішнього боку [9].

На відміну від екологічної культури, яка може мати і суспільний, і особистісний характер, екологічна компетентність стосується лише особистості, наголошує

Л.М. Титаренко. Вона розглядається як здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля [10].

Відповідно до рівнів екологічної освіти – базового і поглибленого (за Н. Пустовіт) – визначено види екологічної компетентності – повсякденно-побутової і професійної (Л.М. Титаренко). І тому, наприклад, для студентів біологічних спеціальностей університетів пріоритетним є професійний різновид екологічної компетентності – випускники університету матимуть фахове ставлення до взаємодії з навколишнім середовищем і вирішення екологічних проблем у сільському й комунальному господарстві, на виробництві. Крім того, отримувана спеціальність учителя біології робить професійну екологічну компетентність студента необхідною умовою формування відповідної якості в учнів. Повсякденно-побутова екологічна компетентність стосується студентів – пересічних громадян, споживачів природних ресурсів. Вона виявляється в щоденному прийнятті рішень щодо власного споживання ресурсів і врахуванні екологічних наслідків власного впливу на довкілля [10]. Вважаємо, що для майбутніх учителів початкової школи більш притаманною є повсякденно-побутова екологічна компетентність і менш притаманною – професійна.

Л. Лук'янова вважає екологічну компетентність складником професійної компетентності, що разом з іншими її складовими частинами (практичною-спеціальною, соціальною, психологічною, комунікативною, інформаційною, валеологічною) утворює визначення професійної компетентності як інтегральної характеристики ділових та особистісних якостей спеціаліста, віддзеркалює не лише рівень знань, умінь, досвід, достатній для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості. Її формування в особистості відбувається під впливом неперервної екологічної освіти, у процесі професійної освіти, а згодом і професійної діяльності; вона органічно входить до всіх груп ключових компетентностей [11].

Екологічну компетентність Н.В. Куриленко визначає як набуту у процесі навчання інтегративну готовність та здатність учня до екологічної діяльності, що ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді та ціннісних орієнтаціях особистості, які формуються в процесі опанування змісту природничих дисциплін, серед яких одне з провідних місць займає фізика. До істотних



характеристик екологічної компетентності відносять: особистісну та соціальну зумовленість, інтегративний характер, системність. Встановлено, що специфіка екологічної компетентності полягає у тому, що вона може набувати форм предметної, міжпредметної і ключової компетентності, зважаючи на її універсальний зміст і значення для життя кожної людини [8].

У наукових дослідженнях не часто предметом дослідження є валеологічна компетентність особистості (О.М. Бондаренко та ін.).

Так, наприклад, валеологічну компетентність студентів педагогічних університетів О.М. Бондаренко розуміє як складову частину їх життєвої компетентності, яка проявляється в знаннях, цінностях і мотивах, валеологічній позиції, діяльності щодо оздоровлення себе і своїх вихованців. Валеологічна компетентність майбутніх учителів формується на основі позитивного ставлення до здорового способу життя, характеризується активною і свідомою пропагандивно-просвітницькою діяльністю, спрямованою на передачу знань, прищеплення умінь і навичок раціональної організації життєдіяльності, здатністю нести особисту соціальну та правову відповідальність за прийняті рішення щодо вибору стратегії поведінки у суспільстві стосовно збереження свого здоров'я та здоров'я інших [4].

Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі їх фахової підготовки є показником успішного розв'язання педагогічних ситуацій крізь призму валеологічних норм, проблем професійного зростання, самореалізації, гармонійного співіснування з іншими людьми, психологічної рівноваги, сформованості валеологічної основи власного способу життя та життя учнів і в інших актуальних питаннях сьогодення [4].

Еколого-валеологічну компетентність особистості у різних аспектах досліджували: О.В. Аніщенко [1], Л.П. Архипова [2], Л.В. Дрожик [5], С.І. Книш [7], С.В. Шмалей [13] та ін.

Еколого-валеологічну компетентність майбутнього вчителя Л.В. Дрожик розуміє як інтегровану характеристику професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, яка відображає рівень сформованості еколого-валеологічних цінностей, знань, умінь і практичного досвіду, що дозволяють йому успішно здійснювати педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, спрямовану на збереження здоров'я й охорону довкілля в умовах загострення екологічної ситуації, здійснення еколого-валеологічного навчання і виховання школярів [5].

Інтегрований підхід дозволяє визначити еколого-валеологічну компетентність майбутнього вчителя як інтегровану категорію, цілісне утворення, що складається зі взаємопов'язаних компонентів, функціонування яких приводить до виникнення нових (емерджентних) якостей студентів: еколого-валеологічних знань і вмінь, навичок еколого-валеологічної діяльності [6].

Еколого-валеологічні компетентності, вважає С.І. Книш, – це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій особистості, її знань, способів діяльності стосовно збереження, відновлення й розвитку власного здоров'я та навколишнього середовища в умовах напруження екологічної ситуації. На нашу думку, у майбутніх вчителів фізичного виховання мають набуті системні знання про цілісність людини й середовища, синергетичні принципи побудови світу, технологічну діяльність людини та її вплив на протікання екологічних процесів у середовищі існування, поняття про здоров'я людини як критерій якості навколишнього середовища, сучасні стратегії подолання екологічної кризи та місце в них духовних цінностей; система еколого-валеологічних цінностей; яскраво виражені психологічні механізми сприйняття природних об'єктів у процесі взаємодії з ними – емпатія, ідентифікація, суб'єктифікація; екоцентрична спрямованість взаємодії з навколишнім світом; позитивна мотивація на збереження середовища існування та власного здоров'я; уміння і навички практичної еколого-валеологічної діяльності [7].

Л.П. Архиповою обґрунтовано необхідність формування еколого-валеологічної готовності педагога. Дослідниця переконує, що «еколого-валеологічна складова частина професійно-педагогічної освіти у системі внутрішкільного безперервного підвищення кваліфікації стає чинником формування ціннісних установок, що забезпечують усунення здоров'явитратності й утвердження здоров'язберігаючої освіти, збереження й зміцнення здоров'я її суб'єктів» [2, с. 6]. На думку О.В. Аніщенко, вищезазначене актуалізує виокремлення еколого-валеологічної складової частини професійно-педагогічної компетентності вчителя у контексті його готовності до організації праці учнів на наукових засадах. Вона передбачає дотримання принципу природовідповідності у навчально-виховному процесі, глибоке знання і здатність реалізовувати на практиці здоров'язберігаючі технології, здатність використовувати оздоровчий потенціал навколишнього середовища [1].

Гносеологія еколого-валеологічної підготовки майбутніх педагогів, націлена на



формування готовності до диверсифікованої оздоровчої діяльності в загальноосвітніх установах, зумовлюється взаємозв'язком таких факторів: орієнтацією педагога на суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі утворення, оскільки його еколого-валеологічна підготовка спрямована на формування, з одного боку, арсеналу освітніх засобів у своїй галузі знань, а з іншого боку – компетенцій, що дозволяє вишиковувати на основі цього арсеналу алгоритм диверсифікованого здоров'язберігаючого освітнього процесу, який враховує вікові й індивідуальні особливості, можливості й схильності; участю педагога в створенні шкільного здоров'язберігаючого освітнього середовища на основі оволодіння методами дидактики, валеософії, валеометрії й еколого-валеологічного освітнього процесу; диверсифікованістю змістовних ліній у своїй галузі знань, що відпрацьовується педагогом на основі онтодидактики [13].

Спираючись на наукові ідеї Ю.Д. Бойчука, вважаємо, що важливо дослідити саме синтез екологічної й валеологічної компетентностей і формування на цій основі еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи як якісно нової стратегії їхньої поведінки у професійній діяльності. У такому разі екологічна і валеологічна компетентності є функціонально пов'язаними між собою (як екологічна і валеологічна культура, за Ю.Д. Бойчуком): системи знань утворюють еколого-валеологічний тезаурус учителя; системи переконань, що лежать в основі обох компетентностей, формують еколого-валеологічний світогляд; системи індивідуальних норм поведінки і освоєння методів еколого-валеологічної діяльності в навколишньому середовищі забезпечують практично-творчу активність майбутнього педагога [3].

Підготовку майбутніх учителів початкової школи до еколого-валеологічної діяльності розглядаємо у дисертації як складний комплексний багатофункціональний процес, спрямований на усвідомлення студентами мотивів, потреб в еколого-валеологічній діяльності; набуття та засвоєння еколого-валеологічних знань, навичок і умінь та їх творче використання; на формування цінностей та оволодіння методами розвитку еколого-валеологічних якостей школярів, необхідними для здійснення ефективної еколого-валеологічної професійно-педагогічної діяльності.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до розвитку в дітей екологічно і валеологічно мотивованої поведінки має бути результатом еколого-валеологічної підго-

товки майбутніх учителів, формування їхньої еколого-валеологічної компетентності, а становлення готовності до відповідної діяльності означає утворення системи таких мотивів, інтересів, установок, рис особистості, знань, досвіду практичної діяльності студентів, які, активізуючись, забезпечать можливість ефективно виконувати професійні функції, пов'язані з еколого-валеологічною діяльністю майбутнього вчителя початкової школи.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, на підставі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження [2; 3; 6; 8; 10–13 та ін.] визначаємо еколого-валеологічну компетентність майбутніх учителів початкової школи як інтегровану характеристику професійних і особистісних якостей студентів, яка відображає рівень сформованості еколого-валеологічних цінностей, їхню особистісну позицію щодо необхідності природоохоронної та здоров'язбережувальної діяльності, еколого-валеологічний тезаурус, освоєння методів еколого-валеологічної діяльності в навколишньому середовищі; уміння та практичний досвід, що дозволяють майбутнім педагогам успішно здійснювати педагогічно орієнтовану еколого-валеологічну діяльність, спрямовану на збереження здоров'я й охорону довкілля; здатність реалізовувати на практиці здоров'язберігаючі технології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщенко О.В. Професійно-педагогічна компетентність вчителя у галузі наукової організації праці учнів. Інформаційні технології та засоби навчання. 2008. № 2. С. 6.
2. Архипова Л.П. Формирование еколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 2007. 22 с.
3. Бойчук Ю.Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2010. 44 с.
4. Бондаренко О.М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 2008. 20 с.
5. Дрожик Л.В. Еколого-валеологічні знання як невід'ємний компонент еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 2. С. 124–127.
6. Дрожик Л.В., Щербак І.М. Інтегрований підхід до формування еколого-валеологічної компетентності майбутнього вчителя. Актуальні проблеми державного управління педагогіки та психології: зб. наук. пр. Херсон: Херсонський нац. техн. ун-т, 2015. Вип. 1. Т. 3. С. 29–32.



7. Книш С.І. Інноваційні педагогічні технології у еколого-валеологічній підготовці майбутніх вчителів фізичного виховання. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2016. Вип. 3. № 1 (70). С. 36–38.

8. Куриленко Н.В. Формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кіровоград. 2015. 20 с.

9. Липова Л., Лукашенко Т., Малишев В. Екологічна компетентність особистості в умовах фундаменталізації освіти. Освіта регіону. 2012. № 1. С. 277. URL: <http://social-science.com.ua/article/767>.

10. Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. К., 2007. 210 с.

11. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. В.Т. Лозовецької. К., 2010. 382 с.

12. Фрицюк В.А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.

13. Шмалей С.В. Еколого-валеологічна професійна підготовка. URL: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=6251&chapter=1>.

УДК 378.046-021.68:796.071.4(1-87)

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Войтовська О.М., к. пед. н.,
доцент кафедри освіти дорослих

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті проаналізовано навчальні плани післядипломної педагогічної освіти вчителів фізичної культури в зарубіжних країнах на прикладі таких країн, як: Велика Британія, Канада, США, Австралія, Австрія, Норвегія, Фінляндія. Розглянуто модулі навчальних дисциплін, які включено до навчальних планів післядипломної педагогічної освіти вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах Європи.

Ключові слова: професійний розвиток, післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації, вчителі фізичної культури.

В статье проанализированы учебные планы последипломного педагогического образования учителей физической культуры в зарубежных странах на примере таких стран, как: Великобритания, Канада, США, Австралия, Австрия, Норвегия, Финляндия. Рассмотрены модули учебных дисциплин, включенных в учебные планы последипломного педагогического образования учителей физической культуры в высших учебных заведениях Европы.

Ключевые слова: профессиональное развитие, последипломное педагогическое образование, повышение квалификации, учителя физической культуры.

Voitovska O.M. FOREIGN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS IN THE CONDITIONS OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

The article analyzes the curricula of postgraduate pedagogical education of physical training teachers in foreign countries by the example of such countries as: the United Kingdom, Canada, the USA, Australia, Austria, Norway, Finland. The modules of educational disciplines, which are included in the curricula of postgraduate pedagogical education of physical training teachers in higher educational establishments of Europe are considered.

Key words: professional development, postgraduate pedagogical education, advanced training, physical training teachers.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни, що відбуваються у всіх сферах діяльності людства, привернули увагу до покращення якості професійного розвитку вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти, яка забезпечує формування у фахівців спеціальних знань, умінь і навичок, розвиток професійно-значущих особистісних якостей. Це пояснюється тим, що кваліфікований вчитель є основою ефективного функціонування освітньої системи, яка розробляє перспективи розвитку майбутнього суспіль-

ства. Як визначено нами в попередніх дослідженнях, особливого значення набуває професійна підготовка вчителів фізичної культури, розвиток їх творчого потенціалу, можливостей, інтересів, мотивів і ціннісних установок [16, с. 140].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження різних аспектів професійного розвитку вчителів проводили як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на професійний розвиток вчителів досліджу-



вали С. Шумаєва, Р. Тінкер, С. Страйкер, Л. Монк, І. Джанг, Дж. Картрайт, К. Бенкет, Т. Рівз; неперервний професійний розвиток вчителів вивчали Н. Мукан, Ф. Деленой, С. Хірш, С. Кірабо, Б. Джойс, Д. Рівз, Л. Дарлінг-Хаммод, С. Вілсон; роль професійних громад у неперервній освіті вчителів вивчали Є. Бріттон, Х. Доєр, Є. Фостер, М. Елінгер, А. Кеннеді, А. Адамс, Д. Росс, Б. Міллер, Дж. Стіглер. Основні питання професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту й удосконалення фізкультурної освіти в Україні досліджували як вітчизняні (О. Ажиппо, Н. Белікова, П. Джуринаський, Л. Демінська, М. Дутчак, Є. Захаріна, А. Конох, Р. Клопов, О. Куц, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Ю. Шкретій та ін.); так і зарубіжні (В. Агеев, В. Бальсевич, А. Барабанов, Л. Варфоломеева, В. Григор'єв та ін.) науковці.

Постановка завдання. Мета дослідження – проаналізувати навчальні плани післядипломної педагогічної освіти вчителів фізичної культури в зарубіжних країнах на прикладі таких країн, як Велика Британія, Канада, США, Австралія, Австрія, Норвегія, Фінляндія.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості закордонного досвіду професійної підготовки вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти проаналізуємо на прикладі таких країн, як Велика Британія, Канада, США, Австралія, Австрія, Норвегія, Фінляндія.

Розглянемо університети Великої Британії, у яких здійснюється підготовка вчителів фізичної культури.

Бірмінгемський університет (University of Birmingham, Great Britain) є державним науково-дослідним університетом, який постійно входить до списку провідних університетів Великої Британії та займає одне з перших місць серед 100 кращих університетів світу. Програма навчання спрямована на постійний професійний розвиток практикуючих учителів фізичної культури, лідерів фізичної активності серед молоді, асистентів або тренерів, які працюють із молоддю в школах [2].

Бірмінгемський університет пропонує слухачам післядипломне навчання за такими формами: денна форма навчання, заочна форма навчання, дистанційне навчання (Postgraduate full time, Postgraduate part time, Postgraduate distance learning). Термін навчання складає 1–2 роки. В університеті здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включає в себе такі модулі: перший модуль – «Методи дослідження в спорті». Цей модуль розвиватиме наукові навички слухачів у сферах спорту

та фізичної активності. Він охоплює практичне використання й аналіз методологій, що є необхідними для розуміння проведення досліджень у галузі спорту та фізичного виховання. У цьому модулі студенти отримають уміння щодо проведення досліджень у галузі спорту та фізичного виховання, що дозволить слухачам розвиватися як дослідникам-практикам. У цьому модулі проходить підготовка слухачів до проведення досліджень для магістерської роботи. Другий модуль – «Інновації в галузі професійного розвитку». Мета модуля – дати учасникам можливість оцінювати особисті та професійні якості розвитку майбутнього фахівця в контексті своєї професії, вдосконалювати навички, пов'язуючи теорію з практикою і розвиваючи стратегії для підтримки власного професійного розвитку та навчання, пов'язаного з майбутньою роботою. Третій модуль – «Інноваційна педагогіка». У цьому модулі слухачі вивчатимуть ключові аспекти практики фізичного виховання, використовуючи теорію «Педагогіки», зокрема «Інноваційної педагогіки», де аналізуються питання сучасних форм і методів навчання, тривалості кар'єри та професійного розвитку. Четвертий модуль називається «Учасник розвитку». У цьому модулі слухачі вивчатимуть теорію та практику спорту в процесі участі у тренінгу. Аналізуватимуть проблеми спорту з погляду учасників, тренерів і спортивних адміністраторів. Також вивчатиметься теорія та застосування спортивної науки для вдосконалення методології тренінгу. Слухачі вивчатимуть такі дисципліни, як: моторне навчання, біомеханіка та психологія. П'ятий модуль – «Професійна практика». У цьому модулі студенти застосовуватимуть приклади з свого власного досвіду. Очікується, що на практиці застосовуватимуться знання і навички, отримані в інших модулях, для створення обґрунтованого плану розвитку команди на основі чіткого аналізу можливостей її учасників. У рамках цього буде реалізована інтеграція теорії в практику для розвитку команди. Після цього слухачі реалізують свій план, демонструючи професійну компетентність, якої вони досягли, застосовуючи відповідну теорію на практиці. Шостий модуль – «Цифрова практика в спорті та під час виконання фізичних вправ». У цьому модулі студенти набуватимуть професійних умінь, пов'язаних із використанням і застосуванням цифрових технологій у спорті та фізичному вихованні, що пов'язані зі змінами здоров'я і результатами спортсменів. Під час цього модуля слухачі вивчатимуть цифрові технології та набуватимуть умінь використовувати і застосовувати цифрові технології у конкретному виді спорту



під час фізичних навантажень і медично-му забезпеченні у спорті. Сьомий модуль, який складається із серії інтерактивних вебінарів, буде проведений в режимі онлайн. У цьому модулі слухачі мають запропонувати дослідницький проект, написати й успішно захистити магістерську роботу на обрану тему. Після закінчення навчання слухачі отримують кваліфікацію «Магістра фізичного виховання і спортивної педагогіки» (Physical Education and Sport Pedagogy MSc) [2].

Бірмінгемський університет пропонує слухачам пройти безкоштовний онлайн-курс підвищення кваліфікації, який включає вивчення таких тем, як: активне навчання, процес діагностики успішності у навчанні студентів та оцінка впливу практики на навчання студентів; педагогічні питання використання міждисциплінарних перспектив для діагностики складних, індивідуальних навчальних потреб молоді; механізми визначення «прихованих» можливостей у студентів; охорона та захист дітей; педагогічні проблеми, що не стосуються фізичного виховання; практика на основі моделей; розробка навчального плану щодо фізичних, когнітивних і соціальних результатів навчання; Інтернет-технології та розміщення дослідницьких статей у відкритому доступі та соціальних мережах; розробка контекстних механізмів оцінювання навчання, які забезпечують індивідуальний розвиток і навчання слухачів у фізичній, когнітивній і соціальній сферах; стратегії й інструменти для участі в рефлексивній практиці; методи впровадження інноваційного підходу до розробки навчальних програм у школах. Тривалість курсу – 5 тижнів. Після закінчення курсу слухачі отримують сертифікат про підвищення кваліфікації [2].

Університет Св. Марії, Твікенхем (St. Mary's University, Twickenham). Термін навчання на денній формі – 2 роки. Слухачі вивчають модулі: філософія, соціологія, психологія, педагогіка, методи дослідження професійної практики фізичного виховання та спорту, фізичне виховання. Після закінчення навчання слухачі отримують кваліфікацію «Магістр із педагогічного лідерства у фізичному вихованні та спорті» (Education: Pedagogical Leadership in Physical Education and Sport MA) [11].

Університет Лафборо у Великій Британії (Loughborough University, Great Britain) пропонує слухачам отримати кваліфікацію «Магістр із фізичного виховання з кваліфікованим статусом вчителя» (Physical Education with Qualified Teacher Status MSc). Термін навчання на денній формі складає 1 рік. Слухачі вивчають модулі: дослідження в навчанні, професійні дослідження (1 семестр),

практичне навчання (1 семестр), загально-професійне навчання (1 та 2 семестр), навчальний проект із вивчення фізичного виховання (1 та 2 семестр) [6].

В університеті Бердфордширу у Великій Британії (University of Bedfordshire, Great Britain) на факультеті освіти і спорту є відділення спортивної науки та фізичної активності (Faculty of Education and Sport; Department of Sport Science and Physical Activity), де здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включає в себе такі модулі: розвинена педагогіка (30 кредитів); методи дослідження в спорті (30 кредитів); професійна соціалізація (30 кредитів); спортивна педагогіка та політика: теорія в дії (30 кредитів); дисертація з фізичної культури та спорту (60 кредитів). Назва курсу – «Магістр фізкультури та спортивної педагогіки» (Physical Education and Sport Pedagogy). Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Майстер мистецтв» (Masters of Arts). Термін навчання на денній формі навчання – 1 рік, на заочній формі – 2–3 роки; на дистанційній формі – 2 роки. Загальний обсяг курсу складає 120 кредитів ECTS [1].

В університеті Саутгемптон Солент у Великій Британії (Southampton Solent University, Great Britain) здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включає в себе такі модулі: методи дослідження в спорті; спортивна політика та практика; моніторинг та оцінка; критична педагогіка. Термін денної форми навчання – 1 рік; заочної форми – 2 роки. Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Магістр молодіжного спорту та фізичного виховання» (Youth Sport and Physical Education MA) [12].

В університеті Центральний Ланкашир у Великій Британії (University of Central Lancashire, Great Britain) здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включає в себе такі модулі: порівняльні та спортивні системи; молодь, спорт, політика та практика; управління людьми у спорті; методологія дослідження у спорті. Термін денної форми навчання – 1 рік; заочної форми – 2 роки. Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Магістр фізичного виховання та шкільного спорту» (Physical Education and School Sport MA) [15].

В Університеті Уельс Святої Трійці та Святого Девіда у Великій Британії (University of Wales Trinity Saint David, Great Britain) здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включає в себе модулі: мотивація фізичної активності; фізична грамотність, фізичне виховання та спорт; філософія, політика та навчальні плани; розробка та розвиток професійних компетенцій; мето-



ди дослідження; дисертація. Термін денної форми навчання – 2 роки; заочної форми – 4 роки. Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Магістр фізкультури, спорту та фізичної грамотності» (Physical Education, Sport and Physical Literacy MA) [14].

В Університеті Лідс Бекетта у Великій Британії (Leeds Beckett University, Great Britain) здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включають в себе такі модулі: основний навчальний процес; розуміння молодіжного досвіду у фізичній культурі та спорті; навчальний план, педагогіка та практика фізичного виховання та молодіжного спорту; методи дослідження. Термін денної форми навчання – 1 рік; заочної форми – 2 роки. Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Магістр фізичного виховання» (Physical Education MA) [7].

В університеті Глостершир у Великій Британії (University of Gloucestershire, Great Britain) здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включає в себе модулі: незалежний проект (60 кредитів); педагогічна практика у галузі фізичного виховання (30 кредитів); проект на основі роботи (30 кредитів); сучасні проблеми фізичного виховання (30 кредитів). Термін денної форми навчання – 1 рік; заочної форми – 2 роки. Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Магістр професійної практики фізичного виховання та спорту» (MA Professional Practice in Physical Education and School Sport) [4].

В університеті Чічестер у Великій Британії (University of Chichester, Great Britain) здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включає в себе такі модулі: фізичне виховання (покращення предметної діяльності); досягнення та підтримка високоякісної фізичної культури; провідна високоякісна фізична культура; фізична грамотність (розвиток фізично грамотної шкільної спільноти). Термін денної форми навчання – 1 рік; заочної форми – 2 роки. Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Магістр спортивної педагогіки та фізичної культури» (MA Sport Pedagogy and Physical Education) [16].

В університеті Квінсленд у Австралії (The University of Queensland, Australia) на факультеті медичних наук (Faculty of Health Sciences) здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включають в себе модулі: відновлення та харчування професійних спортсменів; розвиток професійного спортсмена; високопродуктивне управління програмою тренерів; психологія ефективності тренерів; якості коучингу: науково-дослідний проект; додаткові навчальні програми. Навчальний курс складається з

96 кредитів ECTS. Термін денної форми навчання – 2 роки. Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Магістр спортивного тренування» (Master of Sports Coaching) [5].

В Норвезькому Університеті Науки і Технологій (Norwegian University of Science and Technology) на факультеті медицини та наук про здоров'я (the Faculty of Medicine and Health Sciences) здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включає в себе такі модулі: медична статистика (7,5 кредитів); експерти в командній роботі (7,5 кредитів); дисертація щодо фізіології вправ; (60 кредитів); споживання кисню організмом спортсмена (7,5 кредитів); пристосування до різних екологічних умов (7,5 кредитів); тренування м'язів та їх сила (7,5 кредитів); фізіологія фізичних вправ (15 кредитів); методи дослідження у фізіології фізичних вправ (7,5 кредитів). Навчальний курс складається зі 120 кредитів ECTS. Термін денної форми навчання – 2 роки. Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Магістр фізіології фізичного виховання» (Master of Science in Exercise Physiology) [9].

В Університеті Вейнер Нойштадт в Австрії (University of Wiener Neustadt, Austria) на факультеті медицини та наук про здоров'я (the Faculty of Medicine and Health Sciences) здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включає в себе модулі: кінезіологія та розвиток моторних функцій (9 кредитів); вправи на витривалість (9 кредитів); спортивне управління та маркетингові зв'язки (5 кредитів); управління подіями (5 кредитів); англійська мова (2 кредити); командний спорт (9 кредитів); методи дослідження (8 кредитів); дисертація (30 кредитів); інтегративна фізична активність (15 кредитів); психологія вправ для розвитку спортсменів (4 кредити); спортивна медицина (5 кредитів); управління спортом (10 кредитів); дослідження в галузі фізичних вправ (2 кредити). Навчальний курс складається зі 120 кредитів ECTS. Термін денної форми навчання – 2 роки. Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Магістр тренування та спорту» (Master Training & Sport) [3].

В Університеті Міссісіпі, США (University of Mississippi, USA) на факультеті кінезіології (the Faculty of Kinesiology) здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включає в себе такі модулі: 1. спортивна педагогіка (12 кредитів): розробка тренінгової компетенції; створення навчального плану у галузі фізичного виховання; семінар із фізичного виховання; психологічні аспекти спорту; 2. дослідження у спорті (6 кредитів): дослідження в галузі кінезіології; інтерпретація даних у кінезіології; дисципліни за



вибором (9 кредитів): методи навчання фізичним вправам та спорту; допінг у спорті; нервово-м'язові механізми фізичних вправ; біомеханіка фізичних вправ; фінансування спорту; спортивне право; етичні питання у спорті; планування та керування навчанням; принципи ефективного управління у середніх школах; дисертація; стажування (6 кредитів). Навчальний курс складається зі 120 кредитів ECTS. Термін денної форми навчання – 2 роки. Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Магістр спортивної педагогіки» (Master of Sport Pedagogy) [8].

В Університеті Опіскелу, Фінляндія (University of Opiskely, Finland) на факультеті кінезіології (the Faculty of Kinesiology) здійснюється підготовка слухачів за навчальною програмою, яка включає в себе модулі: орієнтація та план особистих досліджень (3 кредити); інформаційні та комунікаційні технології (3 кредити); інтегроване дослідження спілкування (4 кредити); передові дослідження (15 кредитів); міжкультурні компетенції та спільне навчання (5 кредитів); фінська освіта на практиці (5 кредитів); міжнародна освітня політика та практика (5 кредитів); курс зі спеціалізації навчання (10 кредитів); міжнародне стажування (10 кредитів); семінари та дисертації (50 кредитів); методи дослідження (15 кредитів); курс спеціальних методів дослідження (5 кредитів); науковий семінар (15 кредитів); дослідницький семінар (25 кредитів); магістерська робота (10 кредитів); освітні зміни та реформа школи (5 кредитів); педагогічне лідерство (5 кредитів); творчість та інновації в галузі освіти та освітнього лідерства (5 кредитів); керівництво та консультування (5 кредитів); культурне різноманіття в освіті та педагогіці (5 кредитів); інформаційні та комунікаційні технології в керівництві та консультуванні (5 кредитів); дитячий соціально-емоційний розвиток та благополуччя в ранньому віці (5 кредитів); дослідження інвалідності в освіті (5 кредитів); професійна етика і моральна освіта викладача (5 кредитів); актуальні проблеми освіти та психології (25 кредитів); теорія та практика порівняльної педагогіки (5 кредитів); освітні дослідження (5 кредитів) та ін. Навчальний курс складається зі 120 кредитів ECTS. Термін денної форми навчання – 2 роки. Після закінчення слухачі отримують кваліфікацію «Магістр з педагогічних наук» (Master's Degree Programme in Educational Sciences, Master) [10].

Висновки з проведеного дослідження. Проаналізовано навчальні плани післядипломної педагогічної освіти вчителів фізичної культури в зарубіжних країнах на прикладі таких країн, як: Велика Британія,

Канада, США, Австралія, Австрія, Норвегія, Фінляндія. Розглянуто модулі навчальних дисциплін, які включено до навчальних планів післядипломної педагогічної освіти вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах Європи.

Перспективами подальших розвідок є визначення тенденцій інтеграції європейського освітнього простору щодо професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Університет Бердфордшир, Велика Британія. URL: <https://www.beds.ac.uk/howtoapply/courses/postgraduate-next-year/sport-pedagogy>.
2. Університет Бірмінгем, Велика Британія. URL: <https://www.postgraduatesearch.com/universityofbirmingham/54649252/postgraduate-course.htm>.
3. Університет Вейнер Нойштадт, Австрія. URL: <http://www.fhwn.ac.at/en/Studies/Sport/Master/Training-and-Sport>.
4. Університет Глостершир, Велика Британія. URL: <https://www.postgraduatesearch.com/universityofgloucestershire/57146096/postgraduate-course.htm>.
5. Університет Квінсленд, Австралія. URL: <https://www.universitiesaustralia.edu.au/australiasuniversities/universityprofiles/The-University-of-Queensland#Wt3gFNrubiU>.
6. Університет Лафборо, Велика Британія. URL: <https://www.postgraduatesearch.com/loughboroughuniversity/56787788/postgraduate-course.htm>.
7. Університет Лідс Беккед, Велика Британія. URL: <https://www.postgraduatesearch.com/leedsbeckettuniversity/55478330/postgraduate-course.htm>.
8. Університет Міссіссіпі, США. URL: <http://www.kinesiology.msstate.edu/sports/teaching/grad/>.
9. Університет Науки і Технологій, Норвегія. URL: <https://www.ntnu.edu/studies/msport/about>.
10. Університет Опіскелу, Фінляндія. URL: <https://opiskelu.jyu.fi/en/apply/programmes/eduma>.
11. Університет Св. Марії, Велика Британія. URL: <https://www.postgraduatesearch.com/stmarysuniversitytwickenham/56748698/postgraduate-course.htm>.
12. Університет Соутгемптон Солент, Велика Британія. URL: <https://www.postgraduatesearch.com/southampton-solentuniversity/57138344/postgraduate-course.htm>.
13. Університет Торонто, Канада. URL: <https://kpe.utoronto.ca/academics-research/graduate-studies/master-professional-kinesiology>.
14. Університеті Уельс Святої Трійці та Святого Девіда у Великій Британії. URL: <https://www.postgraduatesearch.com/university-of-wales-trinity-saint-david/54170862/postgraduate-course.htm>.
15. Університет Центральний Ланкашир, Велика Британія. URL: <https://www.postgraduatesearch.com/universityofcentrallancashire/54234218/postgraduate-course.htm>.
16. Університет Чічестер, Велика Британія. URL: <https://www.postgraduatesearch.com/universityofchichester/57149386/postgraduate-course.htm>.
17. Voitovska O., Tolochko S. Physical Education Teachers' Perspectives in a Changing World: From Future Studies to New Physical Culture. Philosophy and Cosmology. 2018. Vol. 20. С. 139–145.



УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Децюк Т.М., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи
Чернігівський національний технологічний університет

Лєскова Л.Ф., старший викладач
кафедри соціальної роботи
Чернігівський національний технологічний університет

У статті проаналізовано погляди науковців на формування організаторських та управлінських навичок у молоді. Проаналізовано підходи до визначення понять «уміння» і «навички». Розглянуто позааудиторну роботу як альтернативний спосіб формування організаторських та управлінських навичок в умовах вищого навчального закладу. Запропоновано педагогічні умови формування організаторських та управлінських навичок у студентів у процесі позааудиторної роботи.

Ключові слова: організаторські навички, управлінські навички, позааудиторна робота, вищий навчальний заклад.

В статті проведено аналіз поглядів учених на формування організаторських і управлінських навичок у молоді. Проаналізовані підходи до визначення понять «уміння» і «навички». Внеаудиторна робота розглядається як альтернативний спосіб формування організаторських і управлінських навичок в умовах вищого навчального закладу. Предложено педагогические условия формирования организаторских и управленческих навыков у студентов в процессе внеаудиторной работы.

Ключевые слова: организаторские навыки, управленческие навыки, внеаудиторная работа, высшее учебное заведение.

Detsiuk T.M., Lieskova L.F. FORMATION OF ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT PERSPECTIVES IN STUDENTS IN THE PROCESS OF POST AUDITING ACTIVITY: THEORETICAL ASPECTS

The article analyzes the views of scientists on the formation of organizational and managerial skills in youth. The approaches to the definition of the concepts of “ability” and “skills” are analyzed. Non-auditing work is considered as an alternative way of forming organizational and managerial skills in a higher education institution. The pedagogical conditions of organizational and managerial skills formation for students in the process of non-auditing work are offered.

Key words: managerial skills, managerial skills, extra-curriculum vitae, higher education institution.

Постановка проблеми. Нині Україна перебуває в процесі активного державного будівництва. Потреби розвитку сучасного українського суспільства висувають значні вимоги до підготовки висококваліфікованих спеціалістів, ініціативних, підприємливих, готових до позитивних перетворень навколишнього природного і соціального середовища, здатних до управління на різних рівнях і в різних сферах. Сучасність потребує фахівців нової генерації, котрі здатні ефективно діяти і мислити по-новому в умовах ринкової економіки, володіють високим рівнем організаційних, комунікативних умінь, здатних управляти часом, ситуацією, процесом, командою, організацією. Особлива потреба існує у підготовці менеджерів-управлінців, які б відзначалися чітко вираженою професійною спрямованістю, високим інтелектуальним рівнем, творчістю, здатністю до постійного розвитку, відданістю загальнолюдським і національним

ідеям, активною участю у розбудові незалежної держави. Тому важливим напрямком педагогічного впливу на майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу є формування організаційно-управлінських навичок і компетенцій.

За умов реформування вищої освіти в Україні, значного скорочення аудиторного часу все більше уваги приділяється позааудиторній роботі зі студентами. Також постає необхідність вдосконалення наявних і пошуку нових форм і методів позааудиторної роботи зі студентською молоддю.

Постановка завдання. Мета дослідження – теоретичний аналіз засад формування організаторських та управлінських вмінь і навичок у студентів у процесі позааудиторної роботи в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення форм і методів поза-



аудиторного навчально-виховного процесу, які ефективно впливають на формування організаторських умінь і практичних навичок молоді, стало предметом уваги таких дослідників, як А. Воловик, В. Воловик, С. Кирилюк, Н. Кудикіна, О. Мороз. Зокрема, можливості розвитку особистості через участь у діяльності органів учнівського самоврядування висвітлюють І. Василенко, Т. Виноградова, Д. Дмитрієва, І. Єрмаков, О. Козаченко, Н. Корольова та ін. Проте проблеми розвитку організаторських, управлінських, комунікативних умінь, формування лідерських якостей у молоді у позааудиторній роботі в умовах вищого навчального закладу майже не досліджені, а тому потребують уваги сучасної педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний розвиток суспільства, науки та техніки висуває нові вимоги до фахівців будь-якої спеціальності. Йдеться про т. зв. особистісні компетенції, серед яких комунікабельність, креативність, критичне мислення, творчий підхід та ін. Серед вмінь, якими повинен володіти сучасний фахівець, ми пропонуємо виділити такі:

- вміти налагодити контакт із клієнтом, із його рідними, друзями (за потреби);
- вміти організувати співпрацю фахівців однієї/різних установ та/або різних профілів задля вирішення певної проблеми/завдання;
- вміти швидко приймати рішення;
- вміти планувати свій час;
- вміти виділяти основне;
- вміти ставити цілі та досягати їх.

Тобто, сучасний представник молоді, що має вищу освіту, повинен володіти певним арсеналом організаторських та управлінських навичок. Саме тому перед вищими навчальними закладами постає необхідність створення умов для розкриття, розвитку і реалізації внутрішнього потенціалу особистості студента. Однією з таких умов, на нашу думку, є правильна організація позааудиторної роботи з молоддю, яка б була логічним продовженням теоретичної підготовки і здійснювала б функцію перевірки теоретичних знань на практиці. Перш, ніж аналізувати особливості формування організаторських та управлінських навичок у студентів, пропонуємо проаналізувати різні підходи до формування цих навичок і якостей у молоді.

Вивчення наукових джерел із означеної проблеми свідчить про те, що формування у молодих людей організаторських та управлінських умінь і навичок набувало актуальності у різні періоди розвитку соціального й економічного життя суспільства.

Здійснюючи аналіз історико-педагогічних джерел, ми дійшли висновку, що впродовж багатьох десятиліть у радянській школі основою формування організаторських і управлінських умінь та навичок були практика учнівського самоврядування, діяльність піонерських і комсомольських організацій. Формально в цій діяльності були присутні всі ознаки підготовки організаторів: наявність навчальних програм, ситуацій, у яких виникали певні взаємини «організатор і той, кого організовують». Проте, як показало життя, ця система підготовки лідерів (організаторів та управлінців), у нових соціально-економічних умовах втратила свою силу через те, що поза увагою дослідників, методистів, педагогів залишалося важливе питання – якого типу знання, який зміст і які методи навчальної діяльності власне забезпечували формування в учнів потрібні організаторські й управлінські вміння та розвиток їх лідерських якостей.

Період 90-х рр. ХХ ст. в Україні відзначився гострою соціально-економічною кризою, зародженням ринкових відносин і зростанням впливу ринкової економіки на всі сфери життєдіяльності, початком демократичних зрушень у суспільстві. Тому формування особистості нового типу – ділової, підприємливої, здатної до організації й управління, – стає важливим чинником розбудови молоді держави. У нових соціально-економічних умовах, теоретичної розробки й обґрунтування потребували поняття «організаторські й управлінські вміння» та їх структура.

Отже, потреба у формуванні організаторських та управлінських умінь у молоді складалася історично, відповідно до вимог часу. Відповідно, і підходи до процесу формування цих навичок під час навчання студентської молоді зазнавали певних змін і трансформацій. Для більш повного розуміння особливостей процесу пропонуємо спочатку проаналізувати підходи до визначення понять «вміння» і «навички».

У психолого-педагогічній літературі поняття «вміння і навички» переважно розглядаються як засоби педагогічного впливу, умови успішної професійної діяльності та критерії професійної майстерності. Зокрема, на думку Г.С. Костюк, вміння визначаються як засіб застосування засвоєних знань у практичній діяльності чи як заснована на знаннях і навичках готовність особистості успішно виконувати певну діяльність [5].

Наводимо для прикладу ще декілька визначень поняття «вміння», якими найчастіше оперують дослідники. Енциклопедичний словник тлумачить його як поєднання навичок і знань, що визначає суть виконання



будь-якої діяльності [7]. Вміння – це засіб застосування використання у практичній діяльності, воно є значно складнішим утворенням, ніж взяті окремо навички або знання.

У психології вміння розглядаються як заснована на знаннях і навичках готовність особистості успішно виконувати певну діяльність [5]. Академік С.У. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» визначає вміння як здатність належно виконувати певні дії, що ґрунтується на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок [3].

На думку Л.М. Сергєєвої, уміння – це здатність виконувати складні комплексні дії або готовність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєння знань, навичок і практичного досвіду [6, с. 10].

Таким чином, уміння – це більш вдосконалені навички, фактично доведені до досконалого виконання. На нашу думку, навички формуються здебільшого в процесі практичної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі, а трансформуються у вміння – під час втілення теоретичних знань і набутих навичок у професійній діяльності після закінчення університету.

Щодо трактування поняття «організаторські уміння і навички», то деякі науковці стверджують, що їх не можливо розвинути у людини без організаторських здібностей. Так науковець Л.І. Уманський розглядає організаторські здібності у поєднанні з організаторською діяльністю, що визначається як «діяльність однієї людини, члена групи, що забезпечує його інтеграцію, комунікацію, навчання і виховання під час розв'язання загально групового завдання», а людина, яка виконує цю діяльність, є організатором. Він повинен мати специфічні якості, сукупність яких і складає організаторські здібності. Розглядаючи структуру особистості здібного організатора, Л.І. Уманський вважає, що це складне, цілісне, динамічне утворення із загальними психологічними особливостями, специфічними властивостями й індивідуальними відмінностями [8]. На думку автора, специфічні властивості – власне організаторські здібності – утворюють три групи компонентів: організаторське чуття, емоційно-вольовий вплив і схильність до організаторської діяльності. Досліджуючи організаторські здібності, Л.І. Уманський дає таке визначення організаторських умінь: «Під умінням ми розуміємо дію, правильно виконану в практичній, організаторській роботі на основі її правил, саме правило потребує вміння його здійснити» [2, с. 2].

Проблемі формування організаторських умінь і навичок присвятив деякі свої наукові доробки класик вітчизняної педагогіки

А.С. Макаренко. На думку науковця, організаторські й управлінські знання не можна передати у вигляді інструкцій. Слід створювати спеціальну практику, використовувати певні тренування: «Немає більш діалектичної науки, ніж педагогіка. І створення потрібного типу поведінки – це, насамперед, питання досвіду, звички, тривалих вправ у тому, що нам потрібно....» [10, с. 33]. Тобто розвинути навички можливо лише за умови тривалого практичного застосування теоретичних знань на практиці, а за умови незначної кількості годин, відведених на навчальну та виробничу практику (в середньому – 20–30 календарних днів на рік, залежно від спеціальності студента), позааудиторна робота зі студентами є альтернативою практичного втілення в життя набутих теоретичних знань.

Серед вітчизняних дослідників минулого значну роботу з вивчення проблеми формування та розвитку організаторських здібностей і умінь провела С.В. Кондратьєва. Вона звернула увагу на взаємозв'язок і взаємозалежність між уміннями і здібностями організатора. Розглядаючи організаторські вміння, С.В. Кондратьєва зазначає, що організаторська діяльність зобов'язує оволодіти відповідними вміннями. До основних компонентів організаторської роботи вона відносить: вивчення навколишньої обстановки, планування подальшої справи, обговорення плану, організація взаємодопомоги на стадії практичного виконання, контроль, облік роботи, а після її завершення – підбиття підсумків. Всі ці сторони організаторської роботи ґрунтуються на розумінні людей і різних видах роботи з ними (види спілкування): вимоги, розпорядження, переконання, прохання, які здійснюються з метою впливу на розум, волю і почуття людей. Саме ці компоненти, на думку автора, є джерелами формування організаторських умінь і здібностей [4].

Нам імponує думка автора, оскільки ми вважаємо, що представлені С.В. Кондратьєвою компоненти організаторської діяльності мають бути обов'язково реалізовані під час позааудиторної діяльності студентів із метою формування в них організаторських навичок.

На відміну від організаційної, управлінська діяльність забезпечує процеси розвитку. Вона спрямована на координацію різних видів діяльності організаційних структур і сприяє підвищенню рівня впорядкованості. Управлінська діяльність визначає перспективи розвитку організаційної структури в ширших межах змін самої діяльності як такої. Енциклопедичний довідник із сучасного управління визначає його як процес досягнення поставлених цілей із використанням праці людей. До управління



входять такі складові частини: організація, керівництво, мистецтво спілкування з людьми, здатність ставити цілі та знаходити засоби для їх досягнення [9]. Структура організаторських і управлінських умінь залежить від конкретної діяльності організатора чи управлінця в певній ситуації.

Отже, організаторські й управлінські вміння можна визначити як готовність особистості до діяльності з організації й управління, яка забезпечується використанням відповідних засобів (знань, навичок, прийомів, технік) і проявом особистісних якостей.

Необхідними складовими частинами організаційно-управлінських умінь, на нашу думку, є: стратегічне мислення й ініціативність, креативність і творчість у плануванні діяльності організації, відповідна оцінка ефективності залучених для виконання завдань людських та матеріальних ресурсів, передбачення можливих ризиків і проблем у вирішенні поставлених завдань.

Становлення особистості майбутнього фахівця будь-якої сфери починається у вищому навчальному закладі, де і формується його професійно значущі якості, творчі здібності, інтереси, цінності, зростає загальний рівень культури [1]. Вищі навчальні заклади зобов'язані створювати умови для формування всіх необхідних, продиктованих сучасністю знань, умінь і навичок. Ми пропонуємо такі кроки зі створення необхідних педагогічних умов позааудиторної роботи зі студентами, які сприятимуть формуванню управлінських та організаційних навичок:

- залучення студентів до діяльності органів самоврядування, створення умов демократії в студентському середовищі, створення умов ведення діалогу між керівництвом вищого навчального закладу і представницькими органами студентів;

- використання конкретних ситуацій життєдіяльності навчального закладу як тренажера для відпрацювання організаторських і управлінських умінь;

- організація навчально-виховної діяльності студентів на основі методу проектів, тобто будь-яке завдання чи захід можна запропонувати студентам розробляти у вигляді проекту;

- залучення студентів до написання та реалізації проектів соціальної дії, де кожен учасник може спробувати себе в ролі керівника проекту, менеджера проекту та виконавця проекту;

- практична підготовка й участь студентської молоді в різноманітних тренінгах, що дає змогу набувати управлінських умінь і відпрацьовувати прийняття управлінських рішень в актуальних соціально-економічних ситуаціях реального життя;

- реалізація управлінських стосунків між викладачами як організаторами, керівниками, управлінцями та студентами як виконавцями, а також між студентами-старостами та студентами-групою.

Серед наявних форм позааудиторної роботи зі студентами, які теоретично можуть впливати на формування у них організаційних та управлінських навичок, можемо виділити: органи студентського самоврядування, клуби за інтересами, редакційні колегії студентських друкованих та інших засобів інформації.

Висновки з проведеного дослідження. Формування організаторських та управлінських навичок – важлива складова частина професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі в умовах сьогодення. Створення належних педагогічних умов позааудиторної роботи сприятиме формуванню цих навичок у студентів будь-яких спеціальностей. Подальшого дослідження потребує дослідження впливу педагогічних умов позааудиторної роботи на формування особистісних компетенцій у студентів, які є необхідними на певному етапі розвитку суспільства. Також потребує дослідження вплив наявних форм позааудиторної роботи на особистість студентів і пошук нових альтернативних форм та методів роботи з молоддю в умовах вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П., Мигович І.І., Бех В.П., Михальченко М.І. Соціальна робота: менеджмент соціальної роботи. К.: ДЦССМ, 2003. Кн. 7.
2. Вдовина В.Н. Развитие организаторской деятельности старшеклассников. Взаимосвязь воспитания и развития в юношеском возрасте. Л.: Изд. ЛГУ, 1967. 217 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374 с.
4. Кондратьєва С.В. Виховання організаторських здібностей старшокласників. К.: Радянська школа, 1970. 182 с.
5. Психологія / за ред. Г.С. Костюка. К.: Радянська школа, 1968. 434 с.
6. Сергєєва Л.М. Формування управлінських навичок в учнів вищих професійних училищ невиробничої сфери: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2000. 21 с.
7. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1982. 1600 с.
8. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: учеб. пособ. М.: Просвещение, 1980. 160 с.
9. Современное управление: Энциклопедический справочник. М.: Издатцентр, 1997. Т. 1.
10. Путь к мастерству: Педагогическая система А.С. Макаренко вожатому / сост. Л. Убаров. М.: Молодая гвардия, 1988. 287 с.



УДК 371.134:378.147:364.017

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ІЗ ПРОТИДІЇ ШКІЛЬНОМУ БУЛІНГУ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

Децюк Т.М., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи
Чернігівський національний технологічний університет

Максьом К.В., старший викладач
кафедри соціальної роботи
Чернігівський національний технологічний університет

У статті проаналізовано поняття «булінг» і висвітлено основні фактори та форми прояву цього явища. Здійснено аналіз досвіду залучення майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності з протидії шкільному булінгу як форми позааудиторної роботи у Чернігівському національному технологічному університеті. На основі проведеного дослідження виявлено тенденцію до зниження частоти булінгу у старшій школі порівняно з середніми класами, а також зміну форм прояву булінгу, висвітлено аналіз відмінностей між типовими особистісними рисами основних учасників шкільного третирування.

Ключові слова: булінг, шкільне насильство, третирування, підлітковий вік, особистісні риси, індивідуальні особливості, позааудиторна робота, волонтерство.

В статье проанализировано понятие «буллинг» и рассмотрены основные факторы и формы проявления данного процесса. Осуществлен анализ опыта привлечения будущих социальных работников к волонтерской деятельности по противодействию школьному буллингу как формы внеаудиторной работы в Черниговском национальном технологическом университете. На основе проведенного исследования выявлена тенденция снижения частоты буллинга в старшей школе по сравнению со средними классами, а также изменение форм проявления буллинга, проведен анализ различий между типичными личностными чертами основных участников школьного третирувания.

Ключевые слова: буллинг, школьное насилие, третирувание, подростковый возраст, личностные черты, индивидуальные особенности, внеаудиторная работа, волонтерство.

Detsiuk T.M., Maksom K.V. FORMING PROFESSIONAL SKILLS TO COUNTER SCHOOL BULLYING FROM FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE PROCESS OF EXTERNAL ACTIVITY

The article analyzes the concept of “bullying” and highlights the main factors and forms of manifestation of this phenomenon. The experience of attracting future social workers to volunteering activities to counter school bullying as a form of non-auditing work in Chernihiv National Technological University has been analyzed. Based on the conducted research, the tendency of lowering the frequency of the bullying in the high school in comparison with the middle classes was revealed, as well as the change in the forms of the manifestation of the bullying, the analysis of the differences between the typical personality traits of the main participants in school bullying.

Key words: bullying, school violence, teenage age, personality traits, individual characteristics, extra-curricular work, volunteering.

Постановка проблеми. Останнім часом дуже гострою і поширеною проблемою в школах є булінг. Цькування однолітків фільмують і викладають у мережу Інтернет, що несе не тільки фізичні, економічні, а ще й психологічні наслідки. І, хоча проблеми насильства й агресії вивчаються давно, дієвої комплексної програми запобігання булінгу у вітчизняній науці немає. Питання комунікації та міжособистісних взаємин набуває особливого значення саме у підлітковому віці. Для підлітків важливо самоствердитися, зайняти гідне місце у колективі, бути визнаним. Участь у процесі булінгу позначається на власному «Я» дитини – падає самооцінка, вона

почувається зацькованою або ж відбувається закріплення агресії на ранніх етапах соціалізації, що призводить до небажаних наслідків у дорослому віці. За таких умов важливого значення набуває пошук дієвих форм і методів профілактики шкільного булінгу. Майбутні соціальні працівники отримують теоретичні знання щодо профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, а волонтерська робота є практичним застосуванням теоретичних знань. Крім того, спрацьовує принцип «рівний – рівному», тобто інформація подана майже однолітками сприймається і запам'ятовується набагато краще. Тому ця тема є важливою й актуальною.



Постановка завдання. Мета дослідження – виявлення особливостей прояву булінгу в шкільному середовищі й аналіз ефективності позааудиторної роботи студентів у протидії цьому негативному соціальному явищу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші систематичні дослідження проблеми булінгу почалися в 60–70-х рр. ХХ ст. скандинавськими вченими (Д. Ольвеус, А. Пікас, Е. Роланд, П. Хайнеманн та ін.). Згодом інтерес до проблеми булінгу виявили британські дослідники (Д. Лейн, Е. Мунте, В. Ортон, Д. Таттум та ін.). У США особливу увагу булінгу почали приділяти на початку 90-х рр. ХХ ст. В Україні проблема булінгу тільки починає розроблятися і можна виділити праці таких авторів, як К. Абслямова, А. Борщевська, С. Стельмах, А. Король, Л. Лушпай та ін. Зокрема, досліджено причини та наслідки шкільного цькування, а також типові особистісні риси основних учасників процесу булінгу.

Питанню волонтерства приділяли увагу у своїх працях такі науковці, як В. Кратінова, Н. Ларіонова, О. Песоцька, З. Бондаренко, А. Капська, В. Гридіна, Н. Макарова, Т. Лях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш, ніж аналізувати особливості залучення майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності з профілактики шкільного булінгу в загальноосвітніх закладах, пропонуємо розглянути підходи до визначення та розуміння поняття «булінг».

Булінг є досить поширеним у суспільстві, має складну рольову структуру та різні форми прояву. За своєю сутністю булінг – це специфічна форма комунікативної взаємодії агресивного характеру, за якої сильніша (авторитетніша) особа (або група осіб) систематично і цілеспрямовано переслідує іншу (слабшу, аутсайдера). Ситуація булінгу не обмежується лише ролями «агресора» і «жертви», вона «втягує» й інших, роблячи їх активними або пасивними учасниками цих відносин [2].

Виявляється булінг у різних формах: вербальній, фізичній, соціальній. Ознаками фізичного булінгу є певні дії агресивного характеру (стусани, побиття, штовхання і т. п.). Соціальне третирування пов'язане зі створенням напруженої атмосфери для навчання з метою формування зверненого ставлення групи, навіть вчителів чи персоналу школи, до аутсайдера, «жертви». Булінг цього виду об'єднує форми непрямой фізичної та вербальної агресії, а саме: бойкот, ігнорування успішної підготовки до занять з боку вчителів, ворожа міміка чи жестикуляція, образливі прізвиська; насміхання з зовнішнього вигляду, виду діяльності, поведінки дітей, які вирізняються серед однолітків; погрози, приниження; примус до «слу-

жіння» сильному – нести портфель, бути на підхваті, чергувати тощо. Також серед форм булінгу іноді виділяють економічний булінг: відбирання грошей і речей, пошкодження особистого майна; сексуальний булінг: принизливі жести, жарти сексуального характеру, змушування до певних негативних дій, зйомки в переодягальнях і т. п. [2].

Останнім часом увагу дослідників привертає нова форма булінгу – «кібербулінг». Під ним розуміють форму поведінки, яка полягає у розсиланні повідомлень агресивного й образливого характеру з використанням нових інформаційних і комунікаційних технологій (Інтернет, мобільний телефон). Іншими формами кібербулінгу можуть бути дії, які мають «хакерський» характер і спрямовані на шкоду персональним комп'ютерам «жертв» (зламвання та зміна паролів, пошкодження персональних веб-сайтів тощо). Все це зумовлює наявність специфічних рис такого «високотехнологічного» булінгу порівняно з традиційним. По-перше, не обов'язковими стали багаторазові ворожі дії, адже, наприклад, одноразове пошкодження веб-сайту «жертви» з додаванням до нього образливої інформації може мати лонгітюдний ефект (повідомлення буде прочитане багатьма користувачами мережі). По-друге, фактор фізичної сили, важливий у разі звичайного (контактного) булінгу, тут незначний; на перше місце виходять інтелектуальні здібності й технічні вміння агресора. По-третє, між «агресором» і «жертвою» немає безпосереднього спілкування, отже «агресор», наприклад, не може спостерігати за реакцією своєї «жертви», наслідками своїх дій. Булінг за допомогою мережі Інтернет дозволяє «агресорові» зберегти свою анонімність і перетворити ситуацію переслідування на своєрідний «маскарад» [4].

Існує багато факторів та теорій булінгу, найвідомішою з яких є скетч-теорія Д. Ольвеуса, заснована на існуванні типових характеристик «жертви» й «агресора»; також дослідники цієї проблематики відзначають вплив на особливості прояву булінгу таких факторів, як демографічні, соціально-психологічні, індивідуально-психологічні фактори, самооцінка, соціальне прийняття або неприйняття, соціальний статус, зовнішні особливості і манера поведінки, фізична розвиненість (сила), організаційні фактори у закладах освіти (рівень довіри між вчителями й учнями, рівень уваги адміністрації до проблеми насильства та ін.).

Якщо ж розглядати булінг як специфічну форму комунікативної взаємодії, то слід відзначити, що комунікативні вміння та навички у дітей підліткового віку мають свої психологічні особливості. Позитивним аспектом є спрямованість на встановлення



нових контактів, надання переваги інтимно-особистісному спілкуванню, збагачення діалогічного та монологічного мовлення, формування навичок гендерноспрямованого спілкування. Негативними ознаками є недостатньо розвинений рівень уміння слухати, високий рівень конформізму, егоцентрична спрямованість, соціальна тривожність у спілкуванні. Діти часто вдаються до застосування ненормативної лексики, спрямовані на емоційний, а не раціональний тип взаємодії [3].

Про це явище останнім часом почали говорити в засобах масової інформації, оскільки все частіше відео з моментами шкільного цькування молодь викладає в мережі Інтернет. За таких умов перед суспільством постала потреба у вирішенні цього складного питання. Найкращим методом боротьби з негативними явищами в молодіжному середовищі є профілактика, яка є методом соціальної роботи. Пропонуємо розглянути досвід залучення майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності з профілактики шкільного булінгу в Чернігівському національному технологічному університеті (ЧНТУ).

Протягом жовтня 2017 – січня 2018 рр. реалізовувався проект «Людина – не товар!» колективом кафедри соціальної роботи ЧНТУ за підтримки громадської організації «Ла Страда – Україна» й управління освіти Чернігівської міської ради.

Головна мета проекту – інформування громади Чернігова про небезпеку і наслідки торгівлі людьми та шкільного булінгу, активізація учнів, їх батьків та шкільної адміністрації до свідомої боротьби з цими явищами. Тренерською групою було проведено 20 занять з елементами тренінгу на теми «Стоп Булінг» та «Профілактика торгівлі людьми» для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл міста Чернігова, а саме: ЗОШ № 5, ЗСШФМП № 12, ЗОШ № 14, ЗОШ № 18, ЗОШ № 30, Гімназія гуманітарно-естетичного профілю № 31, Лицей № 32, Комунальний заклад «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної ради та Трьохсвятськослобідській ЗОШ I – III ст. До реалізації проекту долучилися 20 волонтерів студентської соціальної служби ЧНТУ. Це – студенти 2–4 курсів спеціальності «Соціальна робота». Для них участь у проекті стала можливістю отримати практичний досвід проведення заходів соціальної профілактики для дітей і молоді.

Спочатку для студентів і викладачів було проведено тренінг для тренерів представником Національної тренерської мережі «Ла Страда – Україна». Потім було складено графік проведення занять з елементами тренінгу із зазначенням тренерів і волонтерів.

Викладачі кафедри соціальної роботи виступали відповідно у ролі тренерів, студенти – волонтерів. Студенти допомагали в процесі тренінгу учням, були модераторами в організації роботи в малих групах. Учні більш розкуто і відкрито висловлювали свої думки та погляди, коли з ними працювали волонтери. Після занять підходили до волонтерів, щоб поспілкуватися. Вчителі та класні керівники висловлювали потребу у додатковій літературі з проблематики булінгу.

Студентки 4 курсу, які найбільше проявили себе в процесі проведення занять, долучилися до тренерської команди. Такий досвід позааудиторної роботи є надзвичайно важливим для майбутніх соціальних працівників. Під час проведення таких занять формуються уміння і навички не тільки з профілактики булінгу, а й проведення занять з елементами тренінгу як методу роботи з молоддю. Робота студентів нарівні з викладачами скорочує дистанцію і формує довіру і взаєморозуміння. Всі ці фактори позитивно впливають на загальну тенденцію формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Крім того, представниками тренерської команди проведено дослідження, в якому були використані анкета І.О. Фурманова [7] і спеціально розроблена нами анкета. Пропонуємо розглянути його результати.

Результати дослідження частково підтверджують дані про те, що поширеність боулінгу в освітніх закладах у старших учнів значно менша, ніж в учнів середньої школи (результати представлені у табл. 1).

Таблиця 1
Статистичні дані по результатам опитування (анкета І.О. Фурманова)

Група Вік	Група «жертви» / % від опитаних	Група «аг्रेसори» / % від опитаних	Загальний показник
14	4,85	4,85	9,7
15	4,85	3,88	8,73
16	0,97	1,94	2,91
17	0,97	1,94	2,91
Загальний показник	11,64	12,68	24,25

Тобто, поширеність проблеми булінгу серед респондентів 14–15 років значно перевищує поширеність цього феномену серед опитаних віком 16–17 років.

За результатами анкетування нами також було виявлено, що найпоширенішою формою булінгу серед учнів загальноосвітніх закладів 14–17 років є вербальна. Такий



розподіл, на нашу думку, пояснюється віком респондентів – відбувається зміна форм прояву знущань із відкритих фізичних на вербальні, а згодом – на непрямі прояви.

Таблиця 2
Поширеність окремих видів булінгу

Шкала	Поширеність
Фізична віктимізація/агресія	17%
Вербальна віктимізація/агресія	41%
Соціальна маніпуляція	18%
Напади на власність	24%

За результатами анкети, що була складена нами, більшість респондентів групи «жертви» виявилися з повних сімей та з середнім рівнем прибутку, що не люблять фізичні навантаження, не займаються спортом і добре навчаються. Більшість респондентів групи «агресори» виховуються в неповних сім'ях, мають середній рівень достатку, їх фізична розвиненість у нормі, займаються спортом, успішність в школі – задовільна.

Крім того, за результатами проведеного емпіричного дослідження за допомогою індивідуально-типологічного опитувальника (ІТО) Л. Собчик можна говорити про симптомокомплекс особистісних рис типових «агресорів» і «жертв».

Типовому агресору притаманні такі особистісні риси, як:

- агресивність, що найчастіше виявляється в активній самореалізації, впертості у відстоюванні своїх інтересів, конкретно-прагматичному стилі сприйняття, схильності до активного самоствердження всупереч інтересам оточуючих, конфліктності;
- спонтанність, що характеризується непродуктивністю у висловлюваннях і вчинках;
- низький рівень сензитивності і тривожності, що проявляється лише в деякій обережності в прийнятті рішень і неконформності.

Типові «переслідувачі» частіше виховуються в неповних сім'ях, є фізично розвиненими, досить часто є неуспішними у навчанні.

Типовий «жертві» притаманні такі особистісні риси, як:

- сензитивність, що виявляється у чутливості, орієнтації на авторитет більш сильної особистості, конформності, рисах залежності;
- тривожність, що проявляється у боязкості, невпевненості, схильності до нав'язливих страхів і панічних реакцій;
- ригідність – схильність до педантизму і підозрливості; інтроверсія, що передбачає зверненість у світ суб'єктивних уявлень і переживань, тенденцію до відходу в світ ілюзій, фантазій і суб'єктивних ідеальних цінностей, стриманість, замкнутість.

«Жертвами» часто стають фізично нерозвинені особистості, що мають гарну успішність у навчанні.

Для психопрофілактичної та психокорекційної роботи з учасниками процесу булінгу в освітніх закладах, спираючись на результати дослідження, рекомендовано проводити регулярну групову й індивідуальну роботу, направлену на виявлення, усунення наслідків булінгу та профілактику цього феномену. Ми пропонуємо залучати до процесу профілактики соціальних педагогів, фахівців центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, фахівців центрів психології, волонтерів – майбутніх соціальних працівників. Роботу варто проводити не тільки з дітьми та молоддю, а і з батьками, вчителями, які можуть впливати на динаміку групи або на особистість підлітка.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проблема шкільного булінгу потребує уважного ставлення вітчизняних дослідників, поглиблення знань педагогів, соціальних працівників, психологів із зазначеної проблеми та розробки ефективних шляхів для виявлення, попередження та подолання цього деструктивного соціально-психологічного явища. Залучення студентської молоді до процесу профілактики шкільного булінгу, зокрема майбутніх соціальних працівників, має позитивні результати як для учнів, так і для майбутніх фахівців. Волонтерство як форма позааудиторної роботи зі студентами сприяє формуванню професійної компетентності у майбутніх соціальних працівників.

Подальшого дослідження потребує пошук нових методів роботи волонтерів – майбутніх соціальних працівників з учнями шкіл з метою профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Solberg M., Olweus D. Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully. Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*. 2003. Vol. 29. Issue 3. P. 239–268.
2. Гайдамашко І.А. Технології профілактики третирування у шкільному середовищі. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. № 2. С. 28–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_2_7.
3. Гончарук Н.М. Психологічні особливості комунікативних умінь та навичок у підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 16. С. 170–178.
4. Дроздов О.Ю. Феномен третирування в школі: шляхи вирішення проблеми. *Соціальна психологія*. 2007. № 6. С. 124–132.
5. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде. *Вестник ТГПУ*. 2011. Вып. 6 (108). С. 151–154.
6. Стельмах С. Буллінг у школі та його наслідки. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за заг. ред. В.І. Сипченка. Вип. LVI. Слов'янськ: СДПУ, 2011. С. 431–440.
7. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Речь, 2007. 480 с.



УДК 37.091.2:796

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ

Дубовой О.В., старший викладач
кафедри загальнохімічних дисциплін
Інститут хімічних технологій
Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля

Стаття спрямована на пошук нових шляхів формування соціального здоров'я студентів спеціальної медичної групи. Важливе місце в зазначеному контексті відводиться удосконаленню теоретичної складової частини предмета «Фізичне виховання» у вищих навчальних закладах. Запропоновано авторську методику викладання теоретичної складової частини фізичного виховання у студентів спеціальної медичної групи в контексті формування соціального здоров'я останніх. Проведене дослідження засвідчило ефективність розробленої й апробованої авторської методики викладання теоретичного складника фізичного виховання в контексті підвищення рівня сформованості соціального здоров'я студентів спеціальної медичної групи.

Ключові слова: соціальне здоров'я, студенти спеціальної медичної групи, фізичне виховання.

Статья направлена на поиск новых путей формирования социального здоровья студентов специальной медицинской группы. Важное место в указанном контексте отводится усовершенствованию теоретической составляющей предмета «Физическое воспитание» в высших учебных заведениях. Предложено авторскую методику преподавания теоретической составляющей физического воспитания у студентов специальной медицинской группы в контексте формирования социального здоровья последних. Проведенное исследование показало эффективность разработанной и апробированной авторской методики преподавания теоретической составляющей физического воспитания в контексте повышения уровня сформированности социального здоровья студентов специальной медицинской группы.

Ключевые слова: социальное здоровье, студенты специальной медицинской группы, физическое воспитание.

Dubovoi O.V. METHOD OF TEACHING OF THEORETICAL COMPOSITION OF PHYSICAL EDUCATION FOR STUDENTS OF THE SPECIAL MEDICAL GROUP

The article is aimed at finding new ways of formation of social health of students of a special medical group. An important place in this context is given to improvement of the theoretical component of the subject «Physical Education» in higher education institutions. It is offered the author's methodology of teaching of theoretical component of physical education in students of a special medical group in the context of the formation of the social health of the latter. The conducted research has shown efficiency of developed and tested author's methodology of teaching of the theoretical component of physical education in the context of increasing the level of formation of social health of students of special medical group.

Key words: social health, students of special medical group, physical education.

Постановка проблеми. Сучасний темп життя, соціально-економічні перетворення, прагнення України стати Європейською державою вимагають від сучасної молоді людини високої соціальної мобільності. Виникає нагальна потреба швидко адаптуватися до нових умов життя, спрямованості особистості до максимальної самореалізації у суспільному житті тощо. Особливо складно в таких умовах повноцінно реалізуватися молоді, у якої наявні хронічні захворювання однієї або декількох систем одночасно. Йдеться про досить вразливу категорію суспільства – студентів, за станом соматичного здоров'я віднесених до спеціальної медичної групи. Сучасні дослідження свідчать про погіршення здоров'я студентської молоді ще до вступу до універ-

ситету [1]. Тобто значна кількість студентів вже під час вступу до ВНЗ мають відхилення у стані фізичного здоров'я. Натомість наявність хронічних захворювань (однієї, а в окремих випадках двох і навіть трьох систем одночасно) сприяють виникненню у студентів заниженої самооцінки, зневіри у власних можливостях, відчуття неповноцінності, небажання (або невиразного бажання) особистісного та професійного самовдосконалення, саморозвитку тощо.

Ускладнюється ситуація застарілістю підходів до викладання фізичного виховання, зокрема його теоретичної складової частини. Заняття досить часто характеризуються своєю однотипністю, нецікавістю, відсутністю можливості проявити себе (студентові), особливо творчо. Це, у свою



чергу, відштовхує студентів від занять фізичного виховання. Ще більше відштовхує від занять намагання викладачів примусити зміцнювати та відновлювати здоров'я. На нашу думку, це одна з найголовніших помилок донині чинної системи викладання.

Зазначимо, що *соціальне здоров'я студента спеціальної медичної групи* ми розглядаємо як складну інтегровану особистісну якість (сутність якої утворюють сукупність відповідних особистісних і професійних компетентностей), що розкриваються через: прагнення майбутнього фахівця до максимальної самореалізації у суспільному житті; націленість на досягнення результату; наявність стресостійкості; правової і громадянської відповідальності та відповідальності за стан власного здоров'я [2].

Аналіз навчальної програми з фізичного виховання для студентів спеціальної медичної групи [3] показав, що її зміст майже не передбачає розгляду (в межах теоретичної підготовки студентів) питань як у контексті сутності соціального здоров'я, так і стосовно можливостей його підвищення (в межах фізичного виховання). Крім того, здійснене нами опитування студентів спеціальної медичної групи свідчить, що викладачі переважно дотримуються традиційних методик викладання навчального матеріалу (теоретичної складової частини) з фізичного виховання. Перш за все, це характеризується викладанням пропонуваної в програмі тематики лише у вигляді лекцій із використанням найменш дієвих методів навчання, серед яких найбільш розповсюджена розповідь у вигляді монологу [2]. У змісті програми також відсутні рекомендації щодо впровадження організаційних інновацій із питань підвищення рівня соціального здоров'я студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Таке твердження узгоджується з зарубіжними дослідженнями [4], у межах яких наголошується на потребі виховання у студентів емоційної стійкості і терпимості в ставленні до інших у межах занять із фізичного виховання [4], що, на наш погляд, можна розглядати як важливі компоненти соціального здоров'я студента. Значущими для нашого дослідження є наукові праці [5; 6], в яких наголошується, що однією з умов покращення вмотивованості студентів до занять фізичною культурою є збільшення рівня знань із фізичного виховання. Особливої значущості набувають наукові напрацювання, відповідно до яких (на думку авторів) увага має звертатися на методологію індивідуального здоров'я людини, її соціально мотивовані потреби бути здоровою [7].

Постановка завдання. Мета дослідження – обґрунтування й експериментальна перевірка ефективності авторської методики викладання (теоретичної складової частини) фізичного виховання у студентів спеціальної медичної групи в контексті формування соціального здоров'я останніх.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність запропонованої методики з наведенням прикладів та обґрунтуванням новизни. Розробляючи методику формування соціального здоров'я студентів спеціальної медичної групи, ми враховували рекомендації зарубіжних фахівців для студентів основної медичної групи, особливо в контексті використання таких способів впливу, які відповідають гуманістичному принципу «спонукати, а не примушувати» [8]. Також було враховано інші дослідження, спрямовані на формування соціального здоров'я студентів у межах фізичного виховання [9] та наукові напрацювання, в яких надаються рекомендації щодо потреби виховання в студентів мотивації досягнення успіху (або уникнення невдач, підвищення стійкості до психофізіологічних стресів тощо) [9].

Відповідно до запропонованої нами *методики викладання теоретичної складової частини фізичного виховання*, в контексті формування соціального здоров'я студентів спеціальної медичної групи передбачалося:

По-перше, зміст варіативної частини (елективний компонент) навчальної програми з фізичного виховання (а саме її теоретичного складника) має бути доповнено сукупністю тем, що розкривають різні аспекти підвищення власного рівня соціального здоров'я (кожного конкретного студента з урахуванням його індивідуальних особливостей і наявних захворювань на фізичному рівні). Серед впроваджених нами до змісту навчальної програми з фізичного виховання додаткових тем є: «Сутність, зміст і структура соціального здоров'я»; «Значення соціального здоров'я для студентів спеціальної медичної групи»; «Розкриття можливостей підвищення рівня соціального здоров'я в межах фізичного виховання (в навчальній і позанавчальній діяльності)» та ін.

По-друге, викладання додаткової тематики здійснювалося з використанням активних та інтерактивних методів навчання, серед яких: мозковий штурм, кейс-метод, метод, твір-роздум, метод рольового моделювання педагогічних ситуацій, метод проектування, ділова гра тощо, а також шляхом розробки авторських методів і прийомів навчання з урахуванням специфіки пропонуваної тематики.

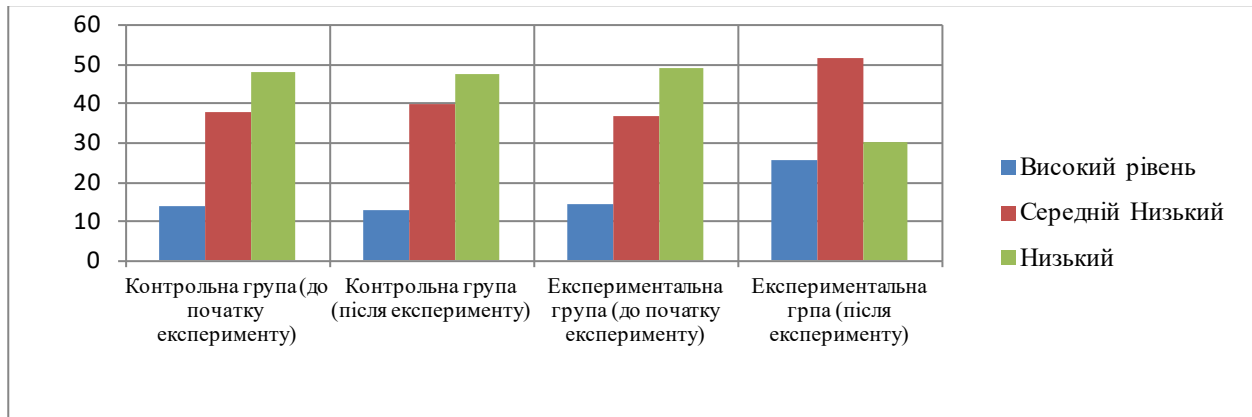


По-третє, викладання теоретичної складової частини фізичного виховання не повинне відбуватися лише шляхом викладання лекцій (як окремих занять у межах аудиторії) з дуже обмеженою кількістю відведених годин (як це відбувається відповідно до чинної програми з фізичного виховання). Згідно із запропонованою нами методикою, викладання теоретичної частини предмета має відбуватися на кожному практичному занятті з фізичного виховання. За рахунок цього збільшується кількість годин для засвоєння теоретичного матеріалу. Має варіюватися теоретична та практична складові частини предмета упродовж всього заняття. Наприклад, на початку заняття відводиться 20 хв на розгляд одного із запропонованих питань (розробленої авторами додаткової тематики). Потім відводиться 35–45 хв на виконання фізичних вправ, спеціально розроблених для кожного окремого студента (в рамках його особистої оздоровчої системи). Цього цілком достатньо, враховуючи наявність у студентів захворювань і потреби в обмеженні навантажень (як об'єму, так і інтенсивності). Після цього (наприкінці заняття) відбувається суміщення теоретичної підготовки з практичною. Наприклад, студенти беруть участь у нескладних естафетах чи іграх, у яких передбачається рухова активність низької інтенсивності з виконанням творчих (або інтелектуальних) завдань, спрямованих на покращення усвідомлення додаткової інформації (у сфері соціального здоров'я та можливостей його підвищення). Таким чином, зберігається загальна щільність заняття (підвищується активність студентів, зокрема інтелектуальна), чергується розумове навантаження з фізичним.

Наведемо приклад застосування одного з авторських методичних прийомів, умовно названого нами «інтелектуальний відпочинок із м'ячем». Цей методичний прийом (який проводиться у вигляді гри наприкінці заняття) спрямований на закріплення навчального матеріалу, з яким студенти ознайомилися на початку або на попередніх заняттях. Відповідно до умов гри, студенти, розділяючись на дві команди, розташовуються один проти одного (сидячи на матах). Одна з команд розпочинає гру. Студент (мікрогрупи № 1) спрямовує м'яч до одного зі своїх супротивників, який має спіймати м'яч і уважно вислухати питання (від студента з протилежної команди, який спрямував до нього м'яча). Наприклад, після вивчення теми «Розкриття можливостей підвищення рівня соціально здоров'я в межах фізичного виховання (в навчальній та позанавчальній діяльності)» студенти ставили питання: «Які засоби фізичного

виховання є найбільш оптимальними для підвищення стресостійкості у студентів із відхиленнями у стані фізичного здоров'я» або «Назвіть, будь ласка, за допомогою яких методик можна підвищувати упевненість у собі в позанавчальний час» і т.д. За умовами гри студент, який упіймав м'яча (і якому було адресоване питання), мав стисло (1–1,5 хв) відповісти на питання й переадресувати м'яча одному з гравців протилежної команди (з іншим питанням до свого «візаві»). Крім того, кожен із представників команди, представнику якої було адресовано питання, мали можливість допомогти своєму товаришу з відповіддю, якщо вона (відповідь) була неповною. Для цього потрібно (бажаючому допомогти) виконати декілька нескладних, але бажано нових (незнайомих для студентів) фізичних вправ, наприклад, для розвитку гнучкості (оскільки це виправдано, враховуючи розташування студентів на матах) або вправи аутогенного тренування тощо. Таким чином, всі студенти, прагнучи, щоб їхня команда отримала максимальні бали за теоретичну підготовку на занятті, прагнули не тільки добре відповісти, але й бути активними учасниками упродовж всього процесу гри (допомагаючи представникам своєї команди). Відповідно, для виграшу студентам під час самостійної роботи (напередодні заняття) потрібно було також брати активну участь у пошуку нових вправ, оздоровчих методик чи систем (оскільки це дозволяло допомогти учаснику своєї команди з відповіддю). У свою чергу, студенти не тільки закріплювали отримані на конкретному занятті (або попередніх заняттях) знання з підвищення рівня власного соціального здоров'я, але й постійно оновлювати знання в контексті зміцнення фізичного здоров'я. За допомогою такого методичного прийому також відбувалося формування «командного духу» у групі, підвищувалося бажання студентів допомогти товаришу, зміцнювалися дружні взаємини між студентами, що також сприяло підвищенню рівня соціального здоров'я студентів.

Новизна методики полягає: по-перше, у розширенні можливостей для освоєння теоретичного матеріалу запропонованою програмою з фізичного виховання, а також для освоєння додаткової тематики (з питань соціального здоров'я) шляхом збільшення кількості часу на вивчення теоретичного матеріалу. Вивчення теоретичного матеріалу відбувається на кожному занятті з фізичного виховання, а не лише за рахунок лекційних занять (4 години на рік), як це передбачено навчальною програмою з фізичного виховання. Сумарно кількість



Діаграма 1. Співставлення результатів дослідження (в контрольній та експериментальній групах) до та після експерименту

годин, відведених на вивчення теоретичного матеріалу з фізичного виховання, збільшується майже у 8 разів порівняно з традиційною методикою викладання.

По-друге, впровадження авторських методів і прийомів навчання сприяє створенню атмосфери розкнутості та невимушеності, пошуку творчих рішень, бажанню відвідувати заняття, підвищувати власний рівень соціального та фізичного здоров'я.

По-третє, суміщення теоретичної та практичної підготовки в межах одного заняття (а не окремо одне від одного) сприяє збільшенню загальної щільності заняття (активності фізичної й інтелектуальної студентів у сукупності); розвитку довгострокової пам'яті, що досягається шляхом відчуття відповідальності за власну «команду», концентрації уваги на навчальному матеріалі. Врахуємо, що студент, який запитує, має сам оцінити відповідь свого «візаві», а студент, який відповідає, намагається не підвести свою команду й заробити більше балів.

По-четверте, застосування зазначеного вище методичного прийому (наведено вище як одного з прикладів) спонукає студентів до активного суміщення самостійної роботи (на попередньому занятті) з подальшою безпосередньою участю на занятті з фізичного виховання.

У ході обробки отриманих результатів на етапі вихідного контролю (констатувальний експеримент) нами було встановлено, що між контрольною й експериментальною групами не було встановлено суттєвих відмінностей у стані сформованості соціального здоров'я (Діаграма 1). Як у контрольній (48,2%), так і в експериментальній (49%) групі переважали студенти, у яких наявний низький рівень сформованості соціального здоров'я. Лише у 13,9% студентів контроль-

ної групи та 12,7% експериментальної групи на етапі констатувального експерименту (вихідний контроль) було встановлено високий рівень сформованості соціального здоров'я.

Для підтвердження отриманих даних ми використовували критерій Пірсона χ^2 .

Критерій Пірсона χ^2 обчислювався за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^l \frac{(N_{ij} - N_{ij}^0)^2}{N_{ij}^0}$$

Це дозволило з'ясувати, що на етапі констатувального експерименту під час порівняння отриманих даних (студентів контрольної й експериментальної групи) було встановлено значення критерію $\chi^2_{\text{емп}}$ менше критичного значення 5,99. Таким чином, відмінності між розподілами контрольної й експериментальної групи за рівнями сформованості в студентів соціального здоров'я встановлено як незначущі ($p > 0,05$). Аналіз даних, отриманих нами після завершення формувального експерименту (після впровадження методики викладання теоретичної складової частини фізичного виховання), дозволяють констатувати наявні переваги запропонованої нами методики порівняно з традиційним викладанням (Діаграма 1).

Так, кількість студентів із високим рівнем в експериментальній групі після завершення експерименту становила 25,8%, що на 11,5% вище, ніж на етапі вихідного контролю. Помітно збільшилася кількість студентів експериментальної групи, у яких відзначалося: прагнення максимальної самореалізації у суспільному житті; наявність ціннісного ставлення до власного соматичного здоров'я; підвищення впевненості у собі; зменшення нервово-психічної напруги. У той час, як у контрольній групі кількість таких студентів, навпаки, зменшила-



ся на 1,2% (з 13,9% до 12,7%). Такі дані ми пояснюємо як відсутністю розгляду (в межах теоретичної підготовки студентів) відповідної тематики з питань соціального здоров'я взагалі, так і застарілими методами викладання теоретичного матеріалу (передбаченого програмою з фізичного виховання) зокрема. Вдвічі зменшилася кількість студентів експериментальної групи з низьким рівнем сформованості соціального здоров'я (з 49% на етапі вихідного контролю до 22,5% на етапі підсумкового контролю). У контрольній групі зменшення студентів із низьким рівнем соціального здоров'я відбулося лише на 0,7%. Отже, на етапі вихідного контролю (підсумковий контроль) відмінності між контрольною й експериментальною групами (за усіма критеріями) відзначалися як значущі на рівні $p < 0,05$.

Висновки з проведеного дослідження:

1. Розробка діагностичного інструментарію дозволила встановити, що на етапі вихідного контролю (до впровадження авторської методики), як у контрольній, так і в експериментальній групі переважали студенти, у яких наявний низький рівень сформованості соціального здоров'я. Відмінності між розподілами контрольної й експериментальної груп за рівнями сформованості в студентів соціального здоров'я було встановлено як незначущі.

2. На основі аналізу змісту навчальної програми з фізичного виховання для студентів спеціальної медичної групи встановлено, що її зміст майже не передбачає розгляду питань як у контексті сутності соціального здоров'я, так і стосовно можливостей його підвищення. У реальній практиці викладання теоретичної частини з фізичного виховання у спеціальній медичній групі використовуються переважно малоефективні методи навчання, серед яких найчастіше – розповідь у вигляді монологу. Майже відсутнє застосування (з боку викладачів фізичного виховання) інноваційних методик викладання теоретичного матеріалу.

3. Отримані результати засвідчили ефективність розробленої та впровадженої нами методики викладання теоретичної складової частини фізичного виховання в контексті підвищення рівня сформованості соціального здоров'я студентів спеціальної медичної групи. Порівняно з контрольною групою, збільшилася кількість студентів експериментальної групи, у яких відзнача-

лося: прагнення максимальної самореалізації у суспільному житті; наявність ціннісного ставлення до власного соматичного здоров'я; підвищення впевненості у собі; зменшення нервово-психічної напруги.

4. Отримані результати також свідчать про потребу подальших досліджень у контексті удосконалення процесу викладання фізичного виховання у студентів спеціальної медичної групи, зокрема пошуку оптимальних шляхів викладання методичної та практичної складових частин фізичного виховання в контексті підвищення соціального рівня студентів спеціальної медичної групи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Fotynyuk V.G. Determination of first year students' physical condition and physical fitness level. *Physical Education of Students*. 2017. № 3 (21). P. 116–120 [in Ukraine]
2. Бабич В.І., Полулященко Ю.М., Дубовий О.В., Павлюк О.М. Проблема формування соціального здоров'я студентів спеціальної медичної групи в ракурсі реформування системи освіти. Молодь і ринок. Дрогобиш: Дрогобиш. держ. пед. ун-т імені Івана Франка, 2017. № 11 (154). С. 56–67.
3. Фізичне виховання. Навчальна програма для вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації. Київ. 2003. 32 с.
4. Kudryavtsev M.D., Kramida I.E., Iermakov S.S., Osipov A.Yu. Development dynamic of healthy lifestyle personality component in relatively healthy students. *Physical Education of Students*. 2016. № 6 (20). P. 26–33 [in Ukraine].
5. Osipov A.Yu., Kudryavtsev M.D., Iermakov S.S., Yanova M.G., Lepilina T.V., Plotnikova I.I., Dorzhieva O.S. Comparative analysis of effectiveness of some students' physical culture training methodic. *Physical Education of Students*. 2017. № 4 (21). P. 176–181 [in Ukraine].
6. Lachno O.G. Motivation for physical culture as factor of students' functional state optimization. *Physical Education of Students*. 2015. № 5 (19). P. 31–38 [in Ukraine]
7. Bartnovskay L.A., Kudryavtsev M.D., Kravchenko V.M., Iermakov S.S., Osipov A.Yu., Kramida I.E. Health related applied technology of special health group girl students' physical training. *Physical education of students*. 2017. № 1 (21). P. 4–9 [in Ukraine]
8. Kondakov V.L., Kopeikina E.N., Balysheva N.V., Usatov A.N., Skrug D.A. Causes of declining interest of students to employment physical education and sports. *Physical education of students*. 2015. № 1 (19). P. 17–21 [in Ukraine]
9. Iermakov S.S., Cieślicka M., Muszkieta R. Physical culture in life of Eastern-European region students: modern state and prospects of development. *Physical Education of Students*. 2015. № 6 (19). P. 16–30 [in Ukraine]



УДК 371.13:37.013.42

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ ФІЗИЧНОЇ Й ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Іваній І.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри теорії й методики фізичної культури
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті здійснено аналіз наведених у науково-методичній літературі підходів до розуміння взаємодії фізичної й професійно-педагогічної культури особистості фахівця фізичного виховання. Розглянуто й обґрунтовано місце й роль означених понять у загальній культурі особистості, вияв їх впливу один на одного в процесі професійно-педагогічної діяльності фахівця. Установлено, що ці феномени мають спільну предметну основу як вид рухової діяльності, що зумовлюється мотивами, однак професійно-педагогічна культура відрізняється від фізичної наявністю нових мотивів. Під впливом цих мотивів фізична культура переходить на якісно інший рівень професійно-педагогічної діяльності, основним елементом якої є педагогічний супровід фізкультурно-оздоровчих програм, заснований на нових матеріальних і духовних цінностях, які в сукупності із цінностями фізичної культури утворюють професійно-педагогічну культуру особистості фахівця фізичного виховання.

Ключові слова: рухова активність, фізична й професійно-педагогічна культура особистості, фахівець фізичного виховання, фізкультурно-оздоровча діяльність, мотиви, матеріальні й духовні цінності.

В статье осуществлен анализ приведенных в научно-методической литературе подходов к пониманию взаимодействия физической и профессионально-педагогической культуры личности специалиста физического воспитания. Рассмотрено и обосновано место и роль обозначенных понятий в общей культуре личности, выявлено их обоюдное влияние в процессе профессионально-педагогической деятельности специалиста. Установлено, что исследуемые феномены имеют общую предметную основу как вид двигательной активности, которая вызвана общими мотивами, однако профессионально-педагогическая культура отличается от физической новыми мотивами. Под влиянием этих мотивов физическая культура переходит на качественно иной уровень профессионально-педагогической деятельности, основным элементом которой является педагогическое сопровождение физкультурно-оздоровительных программ, основанных на новых материальных и духовных ценностях, которые совместно с ценностями физической культуры образуют профессионально-педагогическую культуру личности специалиста физического воспитания.

Ключевые слова: двигательная активность, физическая и профессионально-педагогическая культура личности, специалист физического воспитания, физкультурно-оздоровительная деятельность, мотивы, материальные и духовные ценности.

Ivanii I.V. THEORETICAL BASES OF INTERACTION OF PHYSICAL AND PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE PERSON OF SPECIALIST OF PHYSICAL EDUCATION

The article analyzes the approaches in the scientific methodical literature to the understanding of the interaction of the physical and professional-pedagogical culture of the personality of the specialist of physical education. The place and role of the above concepts in the general culture of the individual, their influence on each other in the process of professional-pedagogical activity of a specialist are considered and grounded. It has been established that the phenomena investigated have a common groundwork as a type of motor activity induced by motives, but the vocational and pedagogical culture differs from the physical presence of new motives. Under the influence of these motives, physical culture passes to a qualitatively different level of vocational and pedagogical activity, the main element of which is the pedagogical support of physical culture and health programs, based on new material and spiritual values, which, in combination with the values of physical culture, form a professional-pedagogical culture of the individual of a specialist of physical education.

Key words: motor activity, physical and professional-pedagogical culture of the person, specialist of physical education, physical culture and recreational activity, motives, material and spiritual values.

Постановка проблеми. Фізкультурно-педагогічна діяльність фахівця фізичного виховання є цілісним феноменом, який включає дві сторони: працю фізичну й працю розумову, що тісно пов'язані між собою в силу спільності вирішуваних завдань. У сучасних соціокультурних умовах ця діяльність здійснюється в напрямку її переорієнтації з прі-

оритетів фізкультурно-спортивних на фізкультурно-оздоровчі цілі й зміст, загальну рекреаційну функцію, її гуманістичну, культуроформуючу сутність. Це детермінує новий зміст фізкультурно-педагогічної діяльності фахівця на основі сформованої в нього професійно-педагогічної культури. Тому розкриття сутності й змісту професійно-педаго-



гічної культури фахівця фізичного виховання як системи, що взаємодіє з іншими соціокультурними галузями (освітою, культурою, фізичною культурою), є актуальною проблемою в педагогічній теорії та практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній і зарубіжній науці розроблене теоретичне підґрунтя для розв'язання зазначеної проблеми. Так, професійно-педагогічна культура як педагогічна категорія має наукове розв'язання в дослідженнях В. Гриньової, І. Ісаєва, О. Савченко, С. Сисоєвої, В. Ясвіта та ін. Наукові підходи щодо сутності та змісту фізичної культури фахівця фізичного виховання висвітлені в працях Е. Вільчковського, М. Візитя, Т. Круцевич, Ю. Ніколаєва, Б. Шияна й ін. Учені досліджують різні аспекти цих феноменів: методологічний, духовний, морально-етичний, соціально-психологічний, комунікативний, технологічний, інформаційний тощо. Наводяться аргументи на підтвердження їх багатопланової та складно організованої структури.

Аналіз літературних джерел свідчить, що незважаючи на постійний інтерес учених до зазначеної проблеми, у дослідженнях, як правило, приділяється увага сутності та змісту професійно-педагогічної культури вчителів різного фаху, а досліджень у цьому напрямі стосовно фахівців фізичного виховання явно недостатньо. Під час глибоких розроблень теорії фізичної культури (огляд досліджень представлено в роботі [10]) лише в окремих публікаціях на основі рівня сучасних наукових знань у цій царині досліджуються питання сутності та змісту професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання [4; 6; 7]. У підходах до визначення сутності поняття «професійно-педагогічна культура фахівця фізичного виховання» більшість дослідників виходять із діяльнісного й ціннісного розуміння феномена фізичної культури. При цьому взаємозв'язок понять «фізична культура» й «професійно-педагогічна культура» особистості фахівця фізичного виховання практично не розглядається. Лише в окремих публікаціях аналізується сутність фізичної культури та виокремлюються її дві взаємно зумовлені грані – соціальна (оздоровча) і педагогічна (виховна) [14, с. 121], розглядається професійна майстерність фахівця фізичного виховання як його професійна цінність [4, с. 10], розвиток педагогічної ініціативи у сфері фізичної культури [2, с. 24]. У цій ситуації виникає необхідність розгляду кожного із зазначених понять із позицій їх місця й ролі в культурі фахівця, виявлення взаємозв'язку та взаємодії фізичної й професійно-педагогічної культури в процесі діяльності фахівця фізичного виховання.

Постановка завдання. Мета статті полягає в аналізі наведених у науково-методичній літературі підходів до розуміння взаємодії фізичної й професійно-педагогічної культури особистості фахівця фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальною спорідненою категорією для фізичної й професійно-педагогічної культури є поняття «культура». Тому **перше завдання** нашого теоретичного дослідження полягає в уточненні сутності й змісту цього поняття, яке виступає в ролі змістового орієнтиру для виявлення якісної своєрідності двох її видів – фізичної й професійно-педагогічної культури.

Вітчизняні та зарубіжні вчені дотримуються діяльнісного підходу в розгляді феномена культури. Поняття «культура» характеризується ними, з одного боку, як процес, а з іншого – як результат діяльності соціального об'єкта зі створення й збереження тих соціальних явищ, які оцінюються як найбільш важливі, значущі *цінності* [1; 3; 9; 15].

У реалізації діяльнісного підходу до розуміння культури спостерігається множинність варіантів, які відрізняються головним чином акцентами на *результативній і процесуальній* сторонах діяльності, на її *духовній і матеріальних* складових частинах [9, с. 121]. В одному випадку культура визначається переважно як продукт людської діяльності, її результат у вигляді сукупності «матеріальних і духовних цінностей», які створені й створюються людством у процесі суспільно-історичної практики й характеризують історично досягнений ступінь розвитку суспільства» [15, с. 272]. В іншому випадку увага акцентується на процесуальному боці культури, на тому, що вона являє собою творчу діяльність, у ході якої опрідметчуються раніше створені цінності й створюються нові [15, с. 273].

Розглядаючи культуру з позицій аксіологічного підходу, у ній виділяють матеріальні й духовні цінності, які створюються в процесі матеріальної й духовної діяльності. Матеріальні цінності культури охоплюють усю сферу матеріальної діяльності та її результати (знаряддя й засоби праці, предмети повсякденного вжитку, засоби транспорту й зв'язку). Духовні цінності культури охоплюють сферу свідомості, духовного виробництва, які виступають як соціальні ідеали, смисли, норми, зразки поведінки, що визначають характер і спрямованість різних форм і галузей, суспільних відносин, конкретних видів діяльності (пізнання, моральність, виховання, освіченість, включаючи право, філософію, етику, науку, літературу, міфологію, релігію) [1, с. 172].



Відповідно до діяльнісного тлумачення поняття «культура» розрізнення її видів здійснюється з урахуванням своєрідних окремих видів людської діяльності. Тому в подальшому ми будемо розглядати культуру фахівця фізичного виховання як специфічний морально орієнтований спосіб його діяльності, оцінки й усвідомлення її результатів.

Одним зі специфічних видів діяльності є фізична культура. Тому друге завдання нашого дослідження полягає в розкритті сутності й змісту поняття «фізична культура» фахівця фізичного виховання.

Генезис поняття «фізична культура» за публікаціями різних авторів упорядкований Л. Сергієнко [13] і поданий нами в таблиці 1.

Порівнюючи вищенаведені підходи до визначення поняття «фізична культура», відзначимо, що всі дослідники пов'язують її з руховою активністю. Ми вважаємо рухову активність основою фізичної культури особистості фахівця фізичного виховання та визначаємо її як здатність фахівця здійснювати поліфункціональні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати завдання професійного й соціокультурного спектра [5, с. 72]. Фізичну культуру особистості

фахівця фізичного виховання визначаємо як «сукупність властивостей людини, які набуваються в процесі фізичного виховання й виражені в її активній діяльності, спрямованій на всебічне вдосконалення своєї фізичної природи та ведення здорового способу життя» [5, с. 114].

Під час визначення специфічності фізичної культури фахівця фізичного виховання ми орієнтуємося на твердження А. Леонтьєва про те, що за «співвідношенням діяльностей відкривається співвідношення мотивів» [8, с. 103]. Тому специфічність фізичної культури фахівця фізичного виховання як виду діяльності зумовлена якісною своєрідністю її *потреб і мотивів*.

Результатами фізичної культури як виду рухової активності фахівця фізичного виховання є його показники тілесного й духовного розвитку («фізичне вдосконалення», «розширення рухового потенціалу й рухового діапазону»), які виступають як матеріальні й духовні цінності, а у своїй сукупності характеризують фізичну культуру особистості фахівця.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, можна дійти висновку, що фізична культура фахівця фізичного виховання являє собою

Таблиця 1

Визначення поняття «фізична культура» за публікаціями різних авторів

Визначення поняття	Автори, рік публікації
Фізична культура є процесом і результатом діяльності людини щодо перетворення своєї фізичної (тілесної) природи. Це є сукупність матеріальних і духовних цінностей суспільства, створених і використовуваних ним для фізичного вдосконалення людей.	Б. Ашмарін, 1990 р.
Фізична культура – органічна частина культури суспільства й особистості; раціональне використання людиною рухової діяльності як фактора оптимізації свого стану й розвитку, фізичної підготовки до життєвої практики.	Ф. Сулов, Д. Тишлер, 2001 р.
Фізична культура як вид культури – це специфічний результат людської діяльності, засіб і спосіб фізичного вдосконалення людей, виконання ними своїх соціальних обов'язків у суспільстві.	В. Видрін у співавт., 1987 р., Г. Шамардіна, 2003 р.
Фізична культура – частина загальної культури, сукупність спеціальних духовних і матеріальних цінностей, способів їх виробництва й використання з метою оздоровлення людей і розвитку їх фізичних здібностей.	Т. Круцевич, 2003 р.
Фізична культура – це сукупність досягнень суспільства в створенні й раціональному використанні спеціальних засобів, методів і умов цілеспрямованого фізичного та духовного вдосконалення людини.	Б. Шиян, 2003 р.
Фізична культура – це вид культури, змістом якого є оптимальна рухова діяльність, побудована на основі матеріальних і духовних цінностей, спеціально створених у суспільстві для фізичного вдосконалення людини.	А. Максименко, 2005 р.
Фізична культура – це вид культури, суспільства й особистості, специфічним змістом якої є використання оптимальної рухової діяльності для фізичного вдосконалення людини, формування здорового способу життя нації.	Л. Сергієнко, 2007 р.



специфічний вид свідомої соціально зумовленої рухової активності, яка спрямована на фізичний розвиток, збереження й зміцнення здоров'я, розвиток рухових здібностей і психічних властивостей особистості, володіння знаннями й способами їх організації.

Третє завдання нашого дослідження полягає в розкритті сутності й змісту поняття «професійно-педагогічна культура».

Із метою розкриття сутності та змісту професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання ми звертаємося до побудованого В. Сластьоніним [11] субординованого ряду понять у системі категорій загального, особливого й одиничного: *культура* → *професійна культура* → *педагогічна культура* → *професійно-педагогічна культура*. Розгортання культури розглядається на чотирьох рівнях: перший рівень представлено як єдність матеріальної й духовної культури; другий – як прояв професійної культури окремих груп людей; третій – як педагогічна культура, носіями якої є люди, що займаються виховною практикою як на професійному, так і на непрофесійному рівнях; четвертий – як професійно-педагогічна культура, тобто конкретна педагогічна діяльність на професійному рівні. Така точка зору дозволяє говорити про професійно-педагогічну культуру фахівця як таку, що базується на його індивідуально-особистісній культурі і є частиною загальнолюдської культури, яка інтегрує історико-педагогічний досвід і регулює всю сферу педагогічної взаємодії [1, с. 301].

Професійну культуру особистості фахівця фізичного виховання ми розглядаємо як інтеріоризований компонент загальної культури, що володіє властивостями цілого та виконує функцію її проектування на сферу педагогічної діяльності, виявляється в системі професійних якостей особистості, виступає узагальненим показником професійної компетентності фахівця, умовою й передумовою ефективної професійної діяльності [6, с. 93]. Професійна компетентність фахівця фізичного виховання, на нашу думку, припускає фізичний, культурно-моральний, інтелектуальний розвиток, входження в загальний культурний світ цінностей, і саме в цьому просторі фахівець реалізує себе як професіонал, який із вузької сфери ділової ефективності переходить у широкий простір культури. У цьому контексті фізичну культуру особистості фахівця доцільно пов'язати з професійною культурою.

Педагогічна культура фахівця розглядається як цілісне багаторівневе утворення, яке виступає як мета й результат його професійно-педагогічної підготовки, що генетично пов'язане з духовною й професійною культурою [11, с. 207]. Педагогічна культура

фахівця фізичного виховання характеризує не лише його роботу, але й систему цінностей, серед яких, окрім цінностей фізичної культури, необхідно назвати сформовані громадську й особистісну позиції, кращі зразки людської діяльності та культурно-історичні цінності. Педагогічну культуру особистості фахівця фізичного виховання становить також сукупність таких особистісних характеристик, як педагогічний світогляд, гуманістична спрямованість особистості, творче педагогічне мислення, здатність до інноваційної діяльності, соціально значущі якості (інтелігентність, ерудованість, патріотизм тощо).

Деякі науковці ототожнюють поняття «педагогічна культура» з поняттям «професійно-педагогічна культура» [2, с. 25]. Однак діяльність фахівця фізичного виховання спрямована на сприяння розвитку населення за допомогою фізкультурно-педагогічної й виховної роботи з ним у різних соціумах. Отже, його покликання – професійно-педагогічна праця, складовими частинами якої є професійна діяльність, яка спрямована на фізичний розвиток, збереження й зміцнення здоров'я, розвиток рухових здібностей і психічних властивостей людини, опанування знань щодо здорового способу життя; педагогічна діяльність, яка виявляється в якісному педагогічному супроводі всього різноманіття фізкультурно-оздоровчих програм у різних освітніх установах та інших організаційних структурах фізкультурно-спортивного профілю, на основі сформованої професійно-педагогічної спрямованості, рефлексивної свідомості та суб'єктивної позиції фахівця. Саме тому ми дотримуємося поняття «професійно-педагогічна культура», яке, на нашу думку, краще відображає специфіку діяльності фахівця фізичного виховання, і надаємо таке її визначення: це якість особистості фахівця, який здатний до синтезування соціально-педагогічних цінностей і цінностей фізичної культури, які відображають змістові й процесуальні характеристики його професійно-педагогічної культури та виявляються в способах і формах його творчої самореалізації, в різносторонніх видах фізкультурно-спортивної діяльності й спілкуванні, є узагальненим показником професійно-педагогічної компетентності та метою професійного самовдосконалення.

Усе вищезазначене дозволяє визначити співвідношення фізичної й професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання. Ми відштовхувалися від тези А. Леонтьєва про те, що відмінності між видами діяльності зумовлені різними мотивами, що спонукають і спрямовують фахівця на їх здійснення [8, с. 107]. Це й визначає



різницю в змісті діяльності та в досягнених результатах (таблиця 2).

Загальними для фізичної й професійно-педагогічної культури є такі мотиви, як потреба в руховій активності, збереження й зміцнення здоров'я, фізичний розвиток, спілкування, формування особистості. Ці мотиви у взаємодії між собою спонукають до організації цілеспрямованої рухової активності для тілесного й духовного розвитку вихованців. Формування професійно-педагогічної культури здійснюється на основі якісних змін у фізичній культурі через виникнення, розвиток і домінування в мотиваційній структурі фахівця мотивів досягнення успіху, особистої самореалізації у фізкультурно-педагогічній діяльності, а також відповідальності за результати діяльності як чинника культури фахівця [12, с. 101].

З іншого боку, у змісті діяльності фахівця фізичного виховання з'являється принципово новий елемент – професійно-педагогічний супровід фізкультурно-оздоровчих програм, який бере на себе системоутворювальну роль – визначає як зміст і функціонування фізкультурно-оздоровчої діяльності, так і особливості виконання фізичних вправ. Викликані новими мотивами зміни в змісті й процесі рухової активності зумовлюють привласнення фахівцем нових матеріальних і духовних цінностей.

Знання в галузі фізичної культури збагачуються знаннями, які відбивають інтегративну сутність професійно-педагогічних культурних явищ. У професійній діяльності у фахівця виявляються властивості особистості, що зумовлюють позитивні відносини до її різних сторін і змісту (засоби й прийоми взаємодії

Таблиця 2

Зміст фізичної й професійно-педагогічної культури особистості фахівця фізичного виховання

Фізична культура	Професійно-педагогічна культура
Мотиви діяльності	
Потреба в руховій активності	Потреба в руховій активності
Збереження й зміцнення здоров'я	Збереження й зміцнення здоров'я
Фізичний розвиток	Фізичний розвиток
Спілкування	Спілкування
Формування особистості	Формування особистості
	Досягнення успіху
	Особиста самореалізація
	Відповідальність за результат діяльності
Зміст діяльності	
Фізичні вправи	Фізичні вправи
	Професійно-педагогічний супровід фізкультурно-оздоровчих програм
Матеріальні цінності	
Здоров'я	Здоров'я
Тілобудова	Тілобудова
Рухові здібності	Рухові здібності
	Методики й технології як засоби й прийоми взаємодії з вихованцями
Духовні цінності	
Знання в галузі фізичної культури	Знання в галузі фізичної культури
Володіння способами організації рухової активності	Володіння способами організації рухової активності
Соціалізація	Соціалізація
Інтерес до рухової активності	Інтерес до рухової активності
	Знання, які відбивають інтегративну сутність професійно-культурних явищ
	Оздоровчо-ціннісна рефлексія
	Професійно-педагогічна позиція
	Професійно-педагогічні якості



з вихованцями; соціально-ціннісна рефлексія; професійно-педагогічна спрямованість, професійно-педагогічна позиція; професійно-педагогічні якості – емпатія, толерантність, сила волі, самовдосконалення, креативність тощо).

Висновки з проведеного дослідження.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити такі висновки: фізична й професійно-педагогічна культура мають спільну предметну основу як види рухової діяльності, що зумовлюються й спрямовуються одними й тими самими мотивами. Поряд із цим професійно-педагогічна культура, яка виявляється в способах і формах фізкультурно-оздоровчої діяльності, відрізняється від фізичної культури наявністю й домінуванням нових мотивів, основними з яких є мотиви досягнення успіху, мотиви відповідальної поведінки фахівця, особистісної самореалізації.

Під впливом нових мотивів фізична культура особистості переходить на якісно інший рівень розвитку, рівень професійно-педагогічної діяльності, яка включає в якості нового елемента педагогічний супровід фізкультурно-оздоровчих програм, що дає підстави говорити про педагогічно-професійну культуру, яка охоплює характеристики педагогічної майстерності та багатства внутрішнього світу фахівця фізичного виховання. Професійно-педагогічна діяльність, порівняно з руховою активністю, заснована на нових матеріальних і духовних цінностях, які в сукупності із цінностями фізичної культури утворюють професійно-педагогічну культуру фахівця фізичного виховання.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в зіставленні спортивної, фізичної та професійно-педагогічної культур як взаємозалежних складників цілісної особистості фахівця фізичного виховання та спорту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В., Андрущенко Т., Савельєв В. Цивілізація культури. К.: «МП Леся», 2017. 580 с.

2. Анисимова В., Драговоз Л. Актуалізація педагогічної ініціативи спеціалістів в сфері фізическої культури. Теорія і практика фізическої культури. 2016. № 5. С. 24–26.

3. Визитей Н. Теорія фізическої культури: к коректировке базовых представлений. Философские очерки. М.: Советский спорт, 2009. 184 с.

4. Демінська Л. Педагогічна майстерність вчителя фізичного виховання як професійно-особистісна цінність. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2012. № 5. С. 100–106.

5. Іваній І. Фізична культура особистості фахівця фізичного виховання та спорту: навчально-методичний посібник. Суми: Університетська книга, 2014. 128 с.

6. Іваній І. Особливості розвитку професійно-педагогічної культури фахівців фізичного виховання та спорту. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск LXXIII, Том 1. Херсон: Херсонський державний університет, 2016. С. 92–97.

7. Кондрацька Г., Чепелюк А. Змістове наповнення процесу формування професійної культури майбутнього вчителя фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2015. № 1(29). С. 12–16.

8. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 394 с.

9. Лосев А. Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 2011. 525 с.

10. Николаев Ю. Теория физической культуры: что же это такое? Теория и практика физической культуры. 2015. № 1. С. 94–95.

11. Белозерцев Е., Гонеев А. и др. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.

12. Пономарьов О., Чеботарьов М. Відповідальність в системі професійної компетентності фахівця. Х.: Підручник НТУ «ХП», 2012. 220 с.

13. Сергієнко Л. Терміни і поняття у фізичній культурі: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2011. 264 с.

14. Сутула В. Системоутворювальна функція фізичної культури. Слобожанський науково-спортивний вісник. 2014. № 1 (39). С. 118–121.

15. Философия культуры. Становление и развитие / под ред. М. Качана и др. СПб.: Лань, 1993. 448 с.



УДК [373.5.015.311:159.9.07](044)

НАВЧАЛЬНА ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Іонова І.М., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи
і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Кирилюк А.В., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи
і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті проаналізовано різні погляди на визначення проектної діяльності. Розглянуто зміст проектної діяльності та специфіку суб'єктів проектної діяльності. Акцентовано на необхідності ресурсного підходу до активності в соціальному просторі. Висвітлено мету та завдання навчальної проектної діяльності майбутніх соціальних працівників. Схарактеризовано засоби проектування, за допомогою яких відбувається оволодіння змістом творчої проектної діяльності. Визначено результати навчальної проектної діяльності майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: *проектна діяльність, навчальна проектна діяльність, суб'єкти проектної діяльності, засоби проектування, етапи проектної діяльності.*

В статье проанализированы различные взгляды на определение проектной деятельности. Рассмотрено содержание проектной деятельности и специфика субъектов проектной деятельности. Акцентировано на необходимости ресурсного подхода к активности в социальном пространстве. Освещены цели и задачи учебной проектной деятельности будущих социальных работников. Охарактеризованы способы проектирования, с помощью которых происходит овладение содержанием творческой проектной деятельности. Определены результаты учебной проектной деятельности будущих социальных работников.

Ключевые слова: *проектная деятельность, учебная проектная деятельность, субъекты проектной деятельности, способы проектирования, этапы проектной деятельности.*

Ionova I.M., Kyryliuk A.V. TRAINING PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS

The article analyses different views on the definition of the project activities. Reviewed the content of project activities and the specifics of social workers, volunteers, government agencies, associations of citizens as subjects of the project activities. Accented on the necessity of the resource approach to activity in the social space and the features of the patrons, sponsors and entrepreneurs as agents in the financing. Characterized the projection tools by means of which the mastery of content of creative projects activity.

Key words: *project activity, training project activity, subjects of the project activities, means of design, stages of project activities.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується дотриманням засад особистісно орієнтованої педагогіки й спрямуванням на євроінтеграцію. Стандарти підготовки спеціалістів розширені введенням досвіду практичної діяльності та самостійної діяльності з елементами творчості. Це актуалізує пошук форм і методів організації та здійснення начально-виховного процесу у вищих навчальних закладах і змінює пріоритети в підготовці майбутніх соціальних працівників.

На особливу увагу заслуговують засоби, що сприяють формуванню професіоналізму майбутніх соціальних працівників. Серед них – навчальна проектна діяльність. Актуальність оволодіння основами проек-

тної діяльності зумовлена, по-перше, тим, що названа діяльність має широку галузь застосування на всіх рівнях організації соціальної роботи. По-друге, володіння логікою й технологією соціокультурного проектування дозволить майбутнім соціальним працівникам ефективніше здійснювати функції менеджменту соціальної роботи. По-третє, проектні технології забезпечують конкурентоспроможність особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток ідеї застосування методу проектів у навчальній діяльності школярів детально проаналізований у працях С. Гончаренка, В. Гузеєва, Н. Матяш, Н. Пахомової, Є. Полат, О. Савченко, В. Симоненко, О. Фунткової, Ю. Хотунцева, І. Чечеля.



У контексті вищої педагогічної освіти проблема проектної діяльності вивчалася Є. Геніке, О. Зосименко, Г. Ковальчук, Л. Колесніковою, Т. Камініною, О. Купенко. У дисертаційних дослідженнях Л. Пташніка, М. Пелагейченка, Т. Газуки досліджуються питання підготовки майбутніх учителів до використання проектної діяльності. С. Ізбаш, М. Елькін розглядають проектну діяльність як фактор соціально-професійної адаптації та формування професійної компетентності студентів.

Аналіз досліджень, присвячених проблематиці застосування проектної діяльності у вищих навчальних закладах, дає підстави вважати, що дослідницький і практичний характер навчальної проектної діяльності сприяє формуванню професійних, пізнавальних і особистісних мотивів, підвищує самооцінку та розширює коло соціальних контактів студентів, розвиває вміння взаємодіяти з різними людьми в процесі вирішення проблем. Технологія навчального проектування забезпечує розвиток дослідницьких здібностей студентів і формування необхідних для професійної діяльності вмінь аналізувати виробничі проблеми, знаходити творчі шляхи їх вирішення на всіх етапах навчання. Зазначене потребує розгляду можливості використання проектної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, особливо в аспекті розгляду суб'єктів проектної діяльності й інструментального забезпечення проектної діяльності.

Постановка завдання. Мета дослідження – зробити спробу визначити потенціал навчальної проектної діяльності для професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з найважливіших характеристик сучасної людини, яка діє в просторі культури, є здатність до проектної діяльності. Проектна діяльність належить до інноваційної; оскільки її метою є перетворення реальності, діяльність ґрунтується на відповідній технології, яку можна уніфікувати, засвоїти, удосконалити.

На думку О. Купенко та К. Яресько, проектна діяльність – це така діяльність, яка починається зі створення певного образу майбутнього, що забезпечує необхідні переваги порівняно із ситуацією без проекту і є можливим за наявної команди виконавців і ресурсів, і яка завершується у визначений час із перетворенням цього образу на об'єктивну реальність [5].

С. Шустов дійшов висновку, що проектна діяльність – це вид навчально-пізнавальної активності учня, що спрямована

на засвоєння професійного досвіду проєктувальників, конструкторів, дизайнерів та оволодіння спеціальними (креативними) розумовими діями й операціями в процесі створення продукту – проєкту ідеального й реального.

На думку О. Сапходоевої, проектну діяльність можна розглядати як засіб забезпечення співпраці, співтворчості викладачів і учнів, як спосіб реалізації особистісно орієнтованого підходу в освіті [6].

Дослідниця Т. Камініна під навчально-проектною діяльністю студента розуміє комплексну діяльність студента, яка інтегрує пізнавальну й проектну діяльність, спрямовану на засвоєння соціокультурного досвіду (знань, способів діяльності, творчості, цінностей, ідеалів) і збагачення особистого досвіду в процесі створення проєктів на основі усвідомлення проблем, поставлених завдань, прогнозування результатів, пошуку шляхів і засобів їх досягнення, рефлексії власної діяльності та її подальшого корегування [3].

На основі аналізу праць українських і зарубіжних дослідників навчальну проектну діяльність майбутніх соціальних працівників ми визначаємо як творчий навчальний процес, орієнтований на виявлення й задоволення потреб майбутніх соціальних працівників шляхом оволодіння досвідом проектування й створення ідеального чи матеріального продукту, якому притаманна об'єктивна чи суб'єктивна новизна.

Проект розуміємо як сукупність скоординованих дій із певними точками відліку та завершення з метою досягнення певних цілей, зі встановленими строками, витратами й параметрами виконання [2, с. 504].

Суб'єктами проектної діяльності називаємо тих, хто проявляє активність, здатен робити свідомий вибір і відповідати за нього, виявляючи тим самим власну унікальність. У навчальній проектній діяльності суб'єктами є викладач, студенти та суб'єкти діяльності в соціальному просторі (представники цільової групи, на яку спрямований проєкт, державні організації, що надають соціальні послуги, громадські організації, особи, для яких соціальна діяльність є професійною сферою, волонтери, меценати, спонсори, підприємці), з якими здійснюється співпраця в процесі проектної діяльності.

Функції викладача полягають в організації навчальної проектної діяльності студентів і представленні їм системи зовнішніх орієнтирів, що формують базу для інтеріоризації. Методологічну спрямованість навчання становить система його принципів. Принципи навчання відіграють керівну й регулюючу роль у процесі навчання, оскільки



є узагальненням як теоретичних, так і емпіричних психолого-педагогічних досліджень, мають об'єктивний характер.

До складу зазначених принципів входять теоретичні психолого-педагогічні узагальнення вимог до змісту й організації навчання, серед яких принцип соціальної зумовленості та науковості навчання, його практичної спрямованості, принцип систематичності й послідовності навчання, принцип доступності, активності й умотивованості навчання, принцип комплексності та єдності навчання й виховання, принцип спільної діяльності педагога та студента [4].

Визначаючи специфіку суб'єктів соціального простору, вважаємо за потрібне окреслити, чим подібні й чим різняться індивідуальні й колективні суб'єкти. Дослідниця О. Купенко [5, с. 19] зауважує, що й індивідуальні, і колективні суб'єкти соціального простору визнають цільову групу, на вирішення проблем якої спрямований проект, суб'єктом проектної діяльності, а також усвідомлюють переваги й труднощі допомоги в кризових станах і активізації людського фактора цільової групи. Крім того, вони усвідомлюють, що будь-яке соціальне нововведення торкається інтересів людей і може мати як позитивні, так і негативні наслідки.

Для ефективного здійснення проектної діяльності важливим є розуміння особливостей окремих суб'єктів. Так, соціальні працівники характеризуються наявністю професійних знань, досвіду, високим рівнем емоційно-ціннісних якостей. Вони керуються бажаннями допомагати людям, робити добро та служити суспільству; мають бажання спілкуватися з людьми та керуються особистісними, релігійними й політичними переконаннями.

Обмеженість можливостей держави щодо задоволення потреб громадян актуалізує роль волонтерів. Волонтери діють добровільно без заробітної плати та службового зростання. Керуються потребами особистісного розвитку, соціальних контактів, суспільного внеску та потребами виявляти милосердя й доброзичливість. Волонтерська діяльність ґрунтується на особистісних, релігійних і політичних переконаннях.

Державні установи, які створені державою для вирішення соціальних проблем, діють за інструкціями міністерств і відомств і фінансуються з державного та місцевих бюджетів. Обмеженість можливостей державних установ у задоволенні соціальних потреб громадян стає підґрунтям для залучення громадськості до вирішення проблем.

Об'єднання громадян базуються на доктрині суспільної участі. Сталі відносини учасників об'єднань дозволяють їм відчувати свою організованість як певного інституту громадянського суспільства. Об'єднання громадян відіграють важливу роль у місцевій політиці та спрямовують свою діяльність на вирішення локальних проблем, зміну на краще самих себе та світу, в якому живуть.

Проектна діяльність зумовлює необхідність ресурсного підходу до активності в соціальному просторі, адже передбачає визначеність людських, часових і матеріальних ресурсів, необхідних для отримання запланованого результату. Суб'єктами проектної діяльності, які надають ресурси, виступають меценати, спонсори й підприємці.

Меценатами можуть бути особи чи організації, які забезпечують проект ресурсами й не ставлять перед командою проекту комерційних завдань. Мотив мецената пов'язаний із підтримкою реноме, прагненням прославити своє ім'я, також може відображати певний особистий інтерес і захоплення, мрії, релігійні переконання. На думку В. Лукова, задоволення нематеріальних потреб нерідко є найбільш сильним мотивом для витрат (зокрема й суттєвих витрат).

Спонсорство, на відміну від меценатства, передбачає отримання власної вигоди. Спонсор бере на себе зобов'язання надати кошти для здійснення проекту, а організатори проекту зобов'язуються рекламувати або іншим чином представляти інтереси спонсора. Це, власне, і є розплата за договором спонсорінга, який не передбачає повернення виділених під проект фінансових ресурсів.

Реалізація проектів у соціальній сфері дуже часто є неможливою без участі підприємців. Підприємництво є особливим видом суспільної діяльності, спрямованою на виготовлення продукції чи надання послуг із метою отримання прибутку. Досліджуючи морально-етичні цінності підприємців, В. Акопян [1, с. 12] визначив специфічні риси підприємців, усвідомлення яких знизить ризики недосягнення мети проектної діяльності. Так, до позитивних рис підприємців дослідник зараховує здатність до прийняття творчих рішень і готовність нести персональну відповідальність за ці рішення; готовність до ризику; здатність передбачити майбутнє, поєднувати можливі витрати й прибутки; здатність поступатися власними інтересами заради справи; лідерські якості, діловитість, підприємливість; наявність ресурсів.

Негативними рисами, що можуть бути притаманні сучасному підприємцеві, є прагнення особистого збагачення, споді-



вання лише на власні сили й здібності, ігнорування самостійної цінності інших людей, перетворення їх на засоби досягнення власних цілей, схильність до недобросовісної конкуренції. Зважаючи на це, ініціатори й керівники соціального проекту мають бути готовими до труднощів із залученням ресурсів для реалізації наявної ініціативи, повинні мати практику соціальних комунікацій.

Розуміння особливостей суб'єктів проектної діяльності дозволить майбутнім соціальним працівникам мати правильне уявлення про мотивацію, знання й уміння суб'єктів проектної діяльності; чітко вибудувати стратегію й тактику співпраці з ними та досягати реалізації поставленої мети.

Метою навчальної проектної діяльності майбутніх соціальних працівників є підготовка до успішної й безпечної перетворювальної діяльності. Тому завдання навчальної проектної діяльності майбутніх соціальних працівників визначені так:

- формування проектної культури (проектно-технологічний світогляд і мислення; культура праці, потреба в проектній діяльності, високі мотиви цієї діяльності);
- практична підготовка до проектної діяльності (соціальні знання, уміння, навички, досвід проектно-технологічної діяльності);
- розвиток потенціалу особистості (перехід потенційних здібностей в актуальні);
- формування в майбутніх соціальних працівників стійкої адекватної самооцінки своїх можливостей і здібностей.

Оволодіння змістом творчої проектної діяльності відбувається за допомогою засобів проектування, серед яких є обґрунтування суперечності за допомогою факторного підходу, уточнення ідеї проекту із застосуванням SWOT-аналізу, формулювання мети проекту із використанням критеріїв SMART, оцінювання завершеності проекту для всіх його суб'єктів за допомогою декомпозиції.

Оскільки проектна діяльність виникає у відповідь на певну актуальну суперечність, важливим є правильне (коректне) виявлення й обґрунтування суперечності, на вирішення якої буде спрямований проект. Зробити це можна з використанням такого засобу, як факторний підхід. А. Петрущик [7] зауважує, що цей підхід передбачає розгляд об'єктивних, суб'єктивних, особистісних і людських факторів, виявлення суперечностей між ними. Об'єктивні фактори – фактори навколишнього середовища, що вийшло з-під контролю індивідуального та надіндивідуального суб'єктів; вони розвиваються за власними законами і впливають на суб'єктів. Суб'єктивні фактори – актив-

ність надіндивідуального суб'єкта, покликана свідомо впливати на можливі стихійні наслідки об'єктивного фактора. Особистісні фактори – це індивідуальні прояви соціального суб'єкта. Людські фактори – індивідуальні прояви людини.

Проектна діяльність здійснюється в реальних умовах – обставинах реальної дійсності. SWOT-аналіз передуює визначенню мети проекту й спрямований на визначення уточненого кінцевого результату (стратегічної мети проекту) із чітким уявленням причин існування суб'єкта. SWOT-аналіз передбачає розгляд внутрішніх і зовнішніх умов. Внутрішніми умовами вважають сильні сторони суб'єкта проектної діяльності, те, в чому суб'єкт має значні успіхи, чи якусь особливість, що надасть додаткові можливості. Слабкі сторони суб'єкта проектної діяльності – це відсутність чогось важливого для діяльності чи те, що поки не вдається (порівняно з конкурентами) і ставить суб'єкта в невідгідне становище. До зовнішніх умов відносять зовнішні можливості – сприятливі обставини, які суб'єкт проектної діяльності може використати для отримання переваги, і зовнішні загрози – події, що можуть негативно вплинути на діяльність.

Важливим інструментом для здійснення проектної діяльності є SMART-аналіз, який використовують для формулювання мети проекту. Мета – ідеальне вгадування результатів діяльності наперед у думках.

У теорії проектної діяльності розроблені спеціальні критерії формулювання мети, спрямовані саме на забезпечення гарантованого її досягнення. До критеріїв SMART віднесено конкретність (specific), вимірюваність (measurable), окресленість (area-specific), реалістичність (realistic), визначеність у часі (time-bound).

Дослідження технології проектної діяльності можна віднайти в наукових розвідках В. Кукушина, Є. Полат, І. Чечеля, В. Гузеєва, Н. Матяш, А. Клименко й інших. Вивчивши названі різними авторами етапи проектної діяльності, ми узагальнили й виокремили такі етапи:

- пошуково-дослідницький етап (пошук і аналіз проблеми; постановка цілей і завдань; збір, вивчення, оброблення інформації за темою проекту; планування проектної діяльності; вибір засобів і методів для реалізації поставлених цілей);
- технологічний етап (виконання запланованих дій; оформлення результатів проекту, що виконується як освітній продукт);
- результативний етап (захист проекту; підбиття підсумків виконання проекту (рефлексія, самоаналіз підсумків виконання проекту)).



Результатами навчальної проектної діяльності майбутніх соціальних працівників можна вважати сформованість основ проектно-технологічної культури; практичну підготовленість до творчої проектної діяльності; розвиток потенціалу особистості (перехід потенційних здібностей в актуальні); формування в майбутніх соціальних працівників стійкої адекватної самооцінки власних можливостей і здібностей.

Висновки з проведеного дослідження. Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що розширення стандартів підготовки майбутніх соціальних працівників введенням досвіду практичної діяльності та самостійної діяльності з елементами творчості актуалізує оволодіння студентами основами проектної діяльності та використання навчальної проектної діяльності в навчальному процесі вищої школи.

Навчальну проектну діяльність майбутніх соціальних працівників визначаємо як творчий навчальний процес, орієнтований на виявлення й задоволення потреб майбутніх соціальних працівників шляхом оволодіння досвідом проектування й створення ідеального чи матеріального продукту, якому притаманна об'єктивна чи суб'єктивна новизна.

Навчальна проектна діяльність характеризується чітко визначеними структурно-функціональними складниками. Опанування теоретичних основ проектної діяльності та практичний досвід роботи над проектами сприяють становленню майбутніх соціальних працівників як суб'єктів професійної діяльності. Засвоєння майбутніми соціальними працівниками особливостей

суб'єктів проектної діяльності та власний досвід використання засобів проектування для генерування ідей, вирішення проблем, обрахування ресурсів, реалізації й презентації власних досягнень є необхідними якостями в майбутній професійній діяльності в соціальній сфері.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні досвіду залучення різного роду ресурсів для реалізації навчальних проектів в умовах вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акоюн В. Морально-етичні цінності підприємця: формування та розвиток (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. ... канд. філософських наук: 09.00.03 / Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. К., 2004. 18 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І. Звереві. Київ, Симферополь: Універсум, 2013. 536 с.
3. Камынина Т. Формирование учебно-проектной деятельности студента в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2006. 200 с.
4. Матяш Н. Психология проектной деятельности школьников: дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.07. Брянск, 2000. 385 с.
5. Проектна діяльність у соціальній сфері: навч. посібник / О. Купенко та ін. Суми: Вид-во СумДУ, 2007. 76 с.
6. Сапходоева О. Проективные умения в профессиональном становлении будущих офицеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2007. 146 с.
7. Адуло Т., Антипенко А., Алексеева Е. и др. Человек: философские аспекты сознания и деятельности / под ред. Д. Широкова, А. Петрушица. Мн: Наука и техника, 1998. 208 с.



УДК 37.035.7 (477)

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ковальчук І.С., викладач
кафедри іноземних мов

Житомирський державний технологічний університет

У статті висвітлені технології критичного мислення у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах. Автором досліджуються питання технологій критичного мислення під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Розкрито сутність сімох технологій критичного мислення, які були використанні автором, а саме: «Який Ваш рейтинг?», «Ваші пріоритети», «Твердження особистості», «Основні етапи», «Мозкова атака», «Асоціювання» та «П'ятихвилинне есе». Професійно-комунікативна компетентність майбутніх офіцерів є важливим чинником підвищення ефективності виконання ними службових завдань. Використання зазначених технологій створювало сприятливі можливості для формування в курсантів навичок критичного мислення, які пов'язані з умінням добувати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел, а також викладати результати її аналізу в стислій формі як під час онлайн-курсу, так і під час аудиторних занять.

Ключові слова: професійно-комунікативна компетентність, технології, технології критичного мислення, майбутні офіцери, гуманітарні дисципліни.

В статье освещены технологии критического мышления в формировании профессионально-коммуникативной компетентности будущих офицеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин в высших военных учебных заведениях. Автором исследуются вопросы технологий критического мышления при изучении дисциплин гуманитарного цикла. Раскрыта сущность семи технологий критического мышления, которые были использованы автором, а именно: «Каков Ваш рейтинг?», «Ваши приоритеты», «Утверждение личности», «Основные этапы», «Мозговая атака», «Ассоциирование» и «Пятиминутное эссе». Профессионально-коммуникативная компетентность будущих офицеров является важным фактором повышения эффективности выполнения ими служебных задач. Использование указанных технологий создавало благоприятные возможности для формирования у курсантов навыков критического мышления, связанных с умением добывать, обрабатывать и использовать информацию из разных источников, а также выкладывать результаты ее анализа в сжатой форме как во время онлайн-курса, так и во время аудиторных занятий.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетентность, технологии, технологии критического мышления, будущие офицеры, гуманитарные дисциплины.

Kovalchuk I.S. THE USAGE OF THE CRITICAL THINKING TECHNOLOGIES DURING THE PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE OFFICERS BY MEANS OF HUMANITARIAN DISCIPLINES IN HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTIONS

This article presents the technologies of critical thinking during professional-communicative competence formation of future officers by means of humanitarian disciplines in higher military educational institutions. The author examines the issues of critical thinking technologies during the study of the humanitarian disciplines. The essence of the seven technologies of critical thinking used by the author, namely "What's Your Rating?", "Priority Ladder", "Human Bias Graph", "Milestones", "Brainstorming", "Association" and "Short essay". The professional-communicative competence of future officers is an important factor in improving the efficiency of their job performance. The usage of these technologies created favorable opportunities for the formation of cadets' critical thinking skills that are related to the ability to extract process and use information from various sources, and to present the results of its analysis in a concise form both during the online course and during the classroom lessons.

Key words: professional-communicative competence, technologies, technologies of critical thinking, future officers, humanitarian disciplines.

Постановка проблеми. Пріоритетними завданнями професійної підготовки офіцерів до участі в міжнародних операціях із підтримання миру та безпеки є підготовка освічених, професійно мобільних вій-

ськових фахівців, спроможних ефективно діяти в позаштатних ситуаціях і непередбачуваних обставинах під час виконання своїх обов'язків, а також відповідати рівню оперативної, технічної підготовки та бути



сумісними з арміями інших держав, які беруть участь у міжнародних миротворчих операціях [2]. Вивчення досвіду участі українських військовослужбовців у міжнародних миротворчих операціях із підтримання миру та безпеки свідчить про деякі недоліки в їхній підготовці [5, с. 255]. Насамперед це недостатня професійно-комунікативна підготовка, що негативно впливає на ефективність їхньої діяльності та на імідж країни в цілому. З огляду на специфічні особливості професійної діяльності майбутніх офіцерів високий рівень професійно-комунікативної компетентності (далі – ПКК) є необхідною умовою проведення військових операцій майбутніх офіцерів Збройних Сил України (далі – ЗСУ).

Технологіями формування ПКК майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін є інтерактивні технології навчання, які проводяться в різних режимах і на різних опорах.

Наш експеримент показав ефективність використання інтерактивних технологій формування професійно-комунікативної компетентності, такої, як пізнавальна та комунікативна діяльність, яка передбачала певну мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен курсант відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Оскільки суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх курсантів, майбутні офіцери мали можливість використання власного досвіду під час обговорення та розв'язання проблемних фахових питань [1, с. 78]. Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемних ситуацій, вирішення певних проблем у різних режимах (парних, групових, командних, мікрогрупах). Під час використання інтерактивних технологій усі курсанти групи працюють одночасно, мають змогу корегувати відповіді один одного, що стимулює пізнавальну діяльність курсантів, заохочує їх до самостійного навчання й поповнення недостатніх знань, які створюють стійкий пізнавальний інтерес до формування ПКК.

Наші дослідження також довели, що формування ПКК на інтерактивній основі дозволяє проявити спрямованість під час вивчення гуманітарних дисциплін, що забезпечує конкурентоздатність і мобільність освіченого офіцера під час виконання завдань у ЗСУ, готовність жити й працювати в умовах неперервних змін.

Постановка завдання. Використані інтерактивні технології критичного мислення

як мислення вищого порядку спиралися на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, передбачали розвиток здатності курсантів аналізувати навчальну інформацію з позиції логіки й особистісного підходу з метою використання отриманих результатів як щодо стандартних, так і щодо нестандартних ситуацій і проблем, а також здатність ставити нові запитання, знаходити аргументи, приймати незалежні продумані рішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними елементами критичного мислення є самостійність, етапність (починається з постановки питання й подальшого визначення проблеми), переконливість аргументації, застосування певних прийомів, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації; обґрунтованість (передбачається використання відповідних критеріїв – положень, які бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї в процесі їх аналізу), що сприяє ефективному формуванню всіх виділених нами вмій ПКК [3, с. 18].

Робота майбутніх офіцерів у різних режимах інтерактивного навчання передбачала як дослідження курсантами певної теми, так і розроблення предметного проекту з певної теми, яка виконується шляхом інтерактивної взаємодії між ними. Результатом такого навчання стало не засвоєння фактів або чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування до інформації певних прийомів мислення, яке вимагало від курсантів достатніх навичок оперування доказами та формулювання умовиводів, здатності знаходити й інтерпретувати оригінальні документи та джерела інформації, аналізувати аргументи, обґрунтовувати висновки міцними доказами.

Наше дослідження показало, що курсанти не намагалися уникнути розв'язання проблем, а навпаки, були вмотивовані до її обговорення разом, щоб досягти спільного консенсусу.

Ми використовували технології критичного мислення, які (услід за А. Умінською) ми використовували на чотирьох етапах [4].

Перший етап – актуалізація знань, пробудження інтересу до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу.

Другий етап – осмислення нової інформації, критичне читання та письмо.

Третій етап – роздуми чи рефлексія, формування власної думки стосовно професійно-комунікативної компетентності.

Четвертий етап – узагальнення й оцінка інформації (проблеми), визначення спосо-



бів її розв'язання, з'ясування власних можливостей [4, с. 123].

1. Технологія критичного мислення «Який Ваш рейтинг?» (“What’s Your Rating?”).

Ця технологія застосовується після першого онлайн-модуля курсу “How To Become A Model Contemporary Officer” («Як стати ідеальним сучасним офіцером») для оцінювання запропонованої ситуації шляхом порівняння зі стандартом поведінки військовослужбовців, прийнятим у суспільстві. Курсанти, оцінюючи власні риси, звички, погляди, порівнюють їх зі стандартами поведінки військовослужбовців закордоном і позначають результат порівняння на шкалі цінностей.

Наприклад, на занятті з історії курсантам ВВНЗ було запропоновано порівняти історію розвитку української армії й армії США, при цьому відмітити рівень професійно-військової підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ на проходження військової служби в зонах бойових дій.

2. Технологія критичного мислення «Ваші пріоритети» (“Priority Ladder”).

Ця технологія використовувалася двічі – в індивідуальному та груповому режимах для зіставлення об'єктів чи явищ із метою визначення пріоритетів.

Курсантам пропонується визначити власні пріоритети серед запропонованих цінностей і розташувати їх на відповідних щаблях. Кожен курсант індивідуально розставляє свої пріоритети, працюючи з онлайн-курсом, а потім під час роботи в групах усі думки зіставлялися й обговорювалися.

Наприклад, на занятті зі світової літератури курсантам було запропоновано зіставити думки літераторів щодо тих чи інших військових конфліктів і їх відображення у світовій літературі (О. Задорожній «Збройний конфлікт міжнародного характеру», Г. Перепелиця «Воєнно-політичний конфлікт: методологія дослідження та врегулювання», Р. Артимяк «Війна та конфлікт», Ю. Буравков «Локальні війни та збройні конфлікти сучасності», Дж. Девіс «Захист майбутнього гібриду в театрі бойових дій», А. Уткін «Світова холодна війна»).

3. Технологія критичного мислення «Твердження особистості» (“Human Bias Graph”).

Ця технологія спрямована на виявлення можливого упередженого ставлення до запропонованих тверджень і оцінювання власних позицій. Курсанти визначаються щодо своїх позицій у запропонованих проблемних професійно значущих ситуаціях і відображають свою згоду чи незгоду з певними твердженнями на схемі.

Наприклад, на занятті з англійської мови курсантам було запропоновано оцінити спеціально-військову термінологію англійською мовою для розвитку своїх професійно-комунікативних умінь під час ведення миротворчих операцій закордоном. Під час чергового модуля онлайн-курсу “How To Become A Model Contemporary Officer” («Як стати ідеальним сучасним офіцером») курсанти мали можливість подивитися відеофрагменти спільних військових навчань (Сі Бриз, Репід Трайдент, Флеймінг Сврд, Кембріан Патрол, Платинум Ігл, Сейбер Гардіан), послухати коментарі військових спеціалістів і скласти перелік тих комунікативних одиниць, які для них були новими. Під час аудиторної роботи відібрані курсантами комунікативні одиниці були використані в рольових і ділових іграх – симуляціях ситуацій військових конфліктів на сході України, у Сирії, в Ізраїлі.

4. Технологія критичного мислення «Основні етапи» (“Milestones”).

Ця технологія спрямована на визначення послідовності дій у процесі вирішення певної військової проблемної ситуації. Для цього курсанти вибудовують план вирішення проблеми крок за кроком, обґрунтовуючи обрану послідовність. Наприклад, на занятті з географії майбутнім офіцерам ЗСУ було запропоновано виконати завдання щодо розмінування об'єктів у зоні проведення АТО без спеціальних знань військової топографії та споріднених наук.

5. «Мозкова атака» (“Brainstorming”).

Технологія колективного обговорення, пошуку рішень, що була використана під час аудиторних занять і здійснювалася через вільне накопичення ідей із певної теми, вираження поглядів усіх учасників. Це дало змогу групі курсантів використовувати свої інтелектуальні можливості для швидкого й ефективного знаходження спільного рішення запропонованих комунікативно-військових ситуацій.

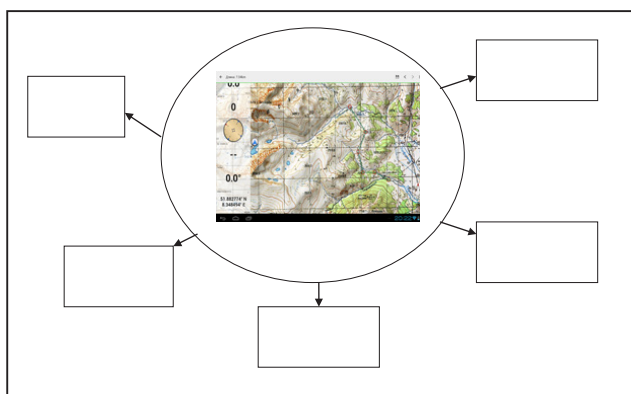
Наприклад, на занятті з української літератури курсантам потрібно було обговорити їх погляд та ідеї щодо впровадження механізму вивчення в закладах освіти сучасної історії України, пов'язаної з проведенням підрозділами ЗСУ операцій в ОРДЛО.

6. «Асоціювання» (“Association”). Технологія навчання, яка закликає курсантів вільно й відкрито висловлювати свої думки для визначення зв'язків між окремими поняттями, а тому сприяє розвитку соціальних, інформаційних, полікультурних компетентностей, спонукає майбутніх офіцерів до продуктивної діяльності, саморозвитку, самоосвіти. Технологія передбачає визначення основного поняття, формування переліку додаткових



понять, які мають прямий або асоціативний зв'язок із центральним поняттям, установлення зв'язків між усіма поняттями. Наприклад, на занятті з англійської й української мови за професійним спрямуванням курсантам було запропоновано визначити важливість застосування теоретичних і практичних знань з орієнтування на місцевості для виконання професійно-комунікативних завдань, пов'язаних із зоною проведення АТО.

Кожен майбутній офіцер мав можливість висловити власний погляд на те, що потрібно враховувати офіцерам і солдатам під час проведення військових дій у лісовій місцевості. Таким чином складалася асоціативна карта місцевості для проведення бойових дій.



7. «П'ятихвилинне есе» («Shortessay») – невеличкий твір, який використовується наприкінці заняття, щоб допомогти курсантам краще зрозуміти свої думки з вивченої теми та дати можливість викладачу проаналізувати, що відбувається на інтелектуальному рівні під час занять. П'ятихвилинне есе ставить перед курсантами два завдання: написати, що дізналися з теми; поставити запитання «Що залишилося незрозумілим». Ці відповіді викладачі можуть використовувати під час планування наступного заняття. Наприклад, на занятті з англійської мови курсантам потрібно було

написати п'ятихвилинне есе про необхідність розвитку професійно-комунікативних навичок у майбутніх військовослужбовців для ведення переговорів із мирним населенням на певній території.

Висновки з проведеного дослідження. Професійно-комунікативна компетентність майбутніх офіцерів є важливим чинником підвищення ефективності виконання ними службових завдань. Отже, використання зазначених технологій створювало сприятливі можливості для формування в курсантів навичок критичного мислення, які пов'язані з умінням добувати, опрацювати та використовувати інформацію з різних джерел, а також викладати результати її аналізу в стислій формі як під час онлайн-курсу «How To Become A Model Contemporary Officer» («Як стати ідеальним сучасним офіцером»), так і під час аудиторних занять.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берестецька Н. Модель підготовки курсантів-прикордонників до професійного спілкування. Збірник наукових праць / гол. ред. В. Балашов. Хмельницький: Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2007. № 41. Ч. II. С. 78–81.
2. Власюк О. Україна в системі міжнародної безпеки: монографія. К.: НІПМБ, 2009. 450 с.
3. Павлюк Л. Формування навичок критичного мислення на уроках англійської мови: методичні рекомендації. Ківерці: відділ освіти Ківерцівської райдержадміністрації, 2014. 48 с.
4. Умінська А. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2017. 245 с.
5. Шалигіна Н. Стан розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів. Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. Київ, 2016. № 3 (5). С. 255–266.



УДК 378:37.014.3

СУЧАСНІ ФУНКЦІЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Коренева І.М., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

У статті здійснено спробу виділити та схарактеризувати три кластери функцій освіти для сталого розвитку: соціально-економічний, соціально-політичний і соціокультурний. Головні функції освіти для сталого розвитку розподілені за ступенем значущості для людського існування у вигляді ієрархії, що побудована за принципом субординації й згрупована за чотирма рівнями: особистісним, соціальним, теоретико-методологічним і загальнолюдським (глобальним).

Ключові слова: сталий розвиток, освіта для сталого розвитку, функції освіти, підготовка вчителів біології.

В статтю предпринята попытка выделить и охарактеризовать три кластера функций образования для устойчивого развития: социально-экономический, социально-политический и социокультурный. Главные функции образования для устойчивого развития распределены по степени значимости для человеческого существования в виде иерархии, построенной по принципу субординации, и сгруппированы по четырем уровням: личностному, социальному, теоретико-методологическому и общечеловеческому (глобальному).

Ключевые слова: устойчивое развитие, образование для устойчивого развития, функции образования, подготовка учителей биологии.

Koreneva I.M. MODERN FUNCTIONS OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The article attempts to distinguish and characterize three clusters of functions of educational for sustainable development: socio-economic, socio-political and socio-cultural. The main functions of education for sustainable development are divided by the degree of significance for human existence in the form of a hierarchy, built on the principle of subordination and grouped in four levels: personal, social, theoretical and methodological, and universal (global).

Key words: sustainable development, education for sustainable development, education functions, biology teacher training.

Постановка проблеми. Незаперечним є той факт, що освіті належить провідна роль у досягненні суспільного прогресу, вона є необхідною умовою розвитку суспільства. На сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується посиленням ролі знань та інформації, освіта в системі національних інтересів вимагає модернізації й прагне до широкого міжнародного цивілізаційного контексту. У цих умовах трансформується її суспільна роль, адже від того, які цілі ставляться перед освітою загалом, залежать майбутні досягнення та напрям суспільного розвитку.

Трансформація освіти є наслідком тих змін, що відбуваються в суспільстві. Поглиблення кризового стану в таких сферах, як довкілля, політика, економіка й ін., пред'являє небачені раніше вимоги до здатності людини адаптуватися в нових реаліях, розв'язувати проблеми сьогодення та запобігати їм у майбутньому. Таким чином, освіта сьогодні має враховувати глобалізаційні процеси й забезпечувати сталий розвиток суспільства, орієнтуючись не на його сучасний стан, а на той стан, який

хотіли б мати у майбутньому. Основним її завданням є перехід від навчання, що забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лінійного мислення, до навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, імовірнісне мислення [1]. Освітня парадигма «освіта на все життя» сьогодні змінюється на нову парадигму – «освіта протягом усього життя (lifelong learning)». І на сучасному етапі розвитку суспільства освіта для сталого розвитку стала властивістю самої освіти, що надає всій системі освіти цільової спрямованості, дозволяє випереджувати своє підґрунтя. У сучасних кризових умовах освіта має переглянути свої функції та збагатитися новими через своє реформування, що стане результатом пошуку відповідей на виклики сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовний аналіз освіти на основі функціоналізму як теоретико-методологічної концепції здійснено в працях вітчизняних філософів, соціологів, педагогів, таких, як І. Гавриленко, С. Гончаренко, С. Клепко, В. Кремень, В. Луговий, Т. Лукіна, В. Нікітін та ін. Авторами розроблені численні



класифікації функцій освіти, серед яких виділяють групи зовнішніх і внутрішніх, явних і прихованих функцій [2; 3; 4; 5; 6; 7]. Проведений аналіз досліджень дозволяє виокремити ті функції, щодо яких автори є одноставними. Серед них культурна (передача знань із покоління в покоління), соціальна (сприяння соціалізації особистості), професійна (підготовка кадрів), ідеологічна (виховання особистості), соціально-селективна (створення соціальної нерівності) [8, с. 3].

Значно меншою є кількість наукових пошуків щодо функцій освіти для сталого розвитку. Ю. Скиба виокремлює такі її методологічні функції: соціальну (що забезпечує процес соціалізації особистості), культурологічну (сприяє розвитку творчих здібностей особистості, формуванню системи цінностей), інтеграційну (забезпечує поєднання та використання різних сфер у дослідженні явища) і системну функцію (забезпечує виокремлення ОСР як окремого феномена) [9, с. 131–135]. О. Висоцька відзначає випереджаючу роль освіти для сталого розвитку [10]. Одним із головних завдань освіти для сталого розвитку В. Боголюбов вважає формування ціннісно орієнтованої особистості [11, с. 79]. За переконанням Л. Немець, освіта в галузі навколишнього середовища та сталого розвитку має забезпечувати формування наукової картини світу, цілісного розуміння розвитку навколишнього природного середовища й місця в ньому людини як біологічного виду і як соціуму, формування на основі цього навичок природовідповідних видів діяльності [12, с. 271].

Для повного розуміння функцій освіти для сталого розвитку слід звернути увагу на роль екологічної освіти й освіти у сфері розвитку в суспільстві, адже вони є основою та важливими напрямками освіти для сталого розвитку [13].

Екологічна освіта спрямована на формування екологічної культури громадян (формування відповідальності в ставленні до природи, у прийнятті рішень, що стосуються взаємодії з довкіллям; формування екологічно грамотної поведінки, розвиток умінь прогнозувати наслідки діяльності в довкіллі, розуміння пов'язаності та взаємозалежності розвитку суспільства та природи тощо); підготовку фахівців-екологів (зокрема вчителів, викладачів і управлінців); узгодження наукової термінології у сфері екологічної освіти й екології [14]. До головних завдань освіти у сфері розвитку належать формування індивідуальної та колективної громадянської активності, відповідальності, цілісного світобачення,

розуміння сучасних тенденцій суспільного розвитку тощо [13]. Таким чином, її функціями є культурологічна, людинотворча, функція сприяння соціалізації особистості.

Постановка завдання. Метою статті є окреслення головних соціальних функцій освіти для сталого розвитку в сучасних умовах глобалізації та їхній аналіз.

Виклад основного матеріалу дослідження. Функції освіти для сталого розвитку є відображенням традиційних освітніх функцій, що доповнюються новим контекстом, залежним від сучасних потреб суспільства й орієнтованим на забезпечення його сталості. Під терміном «функція» ми маємо на увазі роль освіти для сталого розвитку в суспільстві, у задоволенні інтересів громадян. Із позицій функціонального підходу в дослідженні розглянемо освіту для сталого розвитку з погляду зовнішнього до неї середовища в сукупності її взаємозв'язків у ньому. Функції освіти в цілому й освіти для сталого розвитку динамічні, вони залежать від суспільних потреб і змінюються з часом залежно від суспільного розвитку.

Під соціальними функціями освіти для сталого розвитку розуміємо її роль відповідно до потреб суспільства. Наведений вище аналіз ролі та функцій сучасної освіти та її окремих напрямків дозволяє виділити такі кластери функцій освіти для сталого розвитку: соціально-економічний, соціально-політичний і соціокультурний. *Соціально-економічні функції* освіти для сталого розвитку спрямовані на формування та розвиток наукового, технічного й кадрового потенціалу суспільства. *Соціально-політичні функції* освіти для сталого розвитку пов'язані зі здійсненням соціального контролю, соціальної мобільності, забезпеченням сталого розвитку та високого рівня безпеки відповідно до загальноцивілізаційних процесів. *Соціокультурні функції* освіти для сталого розвитку дозволяють формувати особистість на цінностях та ідеалах сталого розвитку, зберігати та передавати поколінням духовну спадщину.

До **соціокультурних функцій** освіти для сталого розвитку можна віднести пізнавальну, виховну, технологічну, людинотворчу, функцію соціалізації особистості та гуманістичну.

1. *Пізнавальна функція* є базовою, вона передбачає оволодіння системою знань про природу, суспільство, про принципи сталого розвитку та способи діяльності на їхній основі, обізнаність у таких питаннях, як зміна клімату, біорізноманіття, зменшення небезпеки техногенних катастроф, сталя споживання та виробництво тощо.

2. *Виховна функція* освіти для сталого розвитку полягає у формуванні в молоді



якостей особистості, світогляду, стійких ціннісних орієнтацій, притаманних сталому суспільству, що мають бути результатом активного засвоєння суспільних норм і розвитку власних поглядів і переконань. Виховання в душі поваги до інших людей, до всього живого, розуміння значення різних культур у суспільстві, цінності різноманіття поглядів і думок, розвиток критичного та системного мислення – усе це є істотними рисами виховання на засадах сталого розвитку. За цієї умови освіта для сталого розвитку буде сприяти соціальним змінам у напрямку до сталості на основі переоцінки традиційних знань і цінностей і врахування суспільного історичного досвіду.

3. *Технологічна функція* освіти для сталого розвитку покликана забезпечити особистість необхідними вміннями та навичками, що стануть базою сталої життєдіяльності. Передусім це розвиток трансверсальних умінь і навиків, а також навиків сталого споживання та господарювання, навичок природоохоронної діяльності, безпечної поведінки в суспільстві та природі тощо.

4. *Людинотворча функція* освіти для сталого розвитку спрямована на формування цілісної особистості в прийнятному для суспільства діапазоні цінностей і принципів сталого розвитку. Вона є результатом реалізації пізнавальної, виховної й технологічної функцій освіти для сталого розвитку. На думку В. Білогур, особистість є культурною формою індивіда, що інтегрує біологічні вроджені передумови та стереотипи, норми й правила поведінки певної соціальної групи [15]. Її становлення досягається цілісним впливом усього освітнього середовища за допомогою реалізації пізнавальної, виховної та технологічної функцій освіти для сталого розвитку. Людинотворча функція освіти для сталого розвитку полягає не у формуванні окремих рис і якостей особистості, а в становленні її як цілісної структури, орієнтованої на максимальне розкриття потенціалу особистості й суспільства в цілому. Головним об'єктом впливу освіти для сталого розвитку в контексті цієї функції є розвиток відповідальності та вплив на спонукальну сферу особистості: мотиви та ціннісні орієнтири, що регулюють дії в проблемно-конфліктних ситуаціях вибору. Людинотворча функція освіти для сталого розвитку вимагає перегляду змісту самої освіти: він повинен включати не тільки новітню наукову інформацію, але й особистісно орієнтовані гуманітарні знання й навички, досвід творчої діяльності, формування системи ціннісних орієнтацій, що визначатимуть поведінку в різних життєвих ситуаціях. Реалізація цієї функції освіти ставить

завдання розроблення та впровадження нових технологій навчання й виховання, що можуть подолати безособистісність освіти, сприятимуть її наближенню до реального життя. Особливість реалізації цієї функції освіти для сталого розвитку полягає в тому, що нові освітні технології мають бути орієнтовані на розвиток творчої індивідуальності учнів, їхньої інтелектуально-моральної свободи, на спільне зростання учнів і педагога, а формування відповідних знань, умінь і навичок має стати засобом досягнення цієї мети. Отже, реалізація людинотворчої функції освіти для сталого розвитку зумовлює демократично організований, необмежений у часі й просторі інтенсивний освітній процес, у центрі якого знаходиться особистість. Якість і міра реалізації цієї функції освіти для сталого розвитку виступають засобами гуманізації суспільства й умовами реалізації наступної функції освіти для сталого розвитку.

5. *Функція соціалізації особистості*. Освіта для сталого розвитку сприяє засвоєнню загальноновизнаних норм, ідеалів і цінностей, що базуються на принципах сталого розвитку, а тому сприяє входженню індивіда в соціальне середовище, залучення до суспільного життя через навчання й виховання. Особливістю процесу соціалізації в системі освіти є його планомірність, систематичність і цілеспрямованість. Будь-яке суспільство висуває вимоги до розвитку особистості. Ці вимоги відображаються передусім у нормативних освітніх документах держави. Зокрема, у Законі України «Про освіту» метою розвитку особистості зазначається «збагачення інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [16]. Таким чином, забезпечення сталого розвитку є загальною метою формування й розвитку особистості. Усі агенти соціалізації (сім'я, заклади освіти, трудові колективи й ін.) мають просувати освіту для сталого розвитку та сприяти підготовці особистості до виконання своєї соціальної ролі – розбудови сталого суспільства. У сучасних мінливих соціальних умовах дотримання моральних норм потребує чітких орієнтирів для визначення своєї поведінки. Саме тому навчально-виховне середовище закладу освіти має стати джерелом соціального розвитку учнів і студентів, джерелом поширення ідеології сталого розвитку.

6. *Гуманістична функція* освіти для сталого розвитку забезпечує орієнтацію на людину й людство як найвищу цінність.



Проявляється у визнанні мети суспільного розвитку країн, регіонів як досягнення високої якості життя, визнання забезпечення потреб сучасних і майбутніх поколінь пріоритетом політики (світової, державної, регіональної). Наприклад, головними завданнями Європейського Союзу є також поширення зайнятості та соціального захисту, рівність жінок і чоловіків, підвищення рівня та якості життя тощо [17]. Крім того, саме гуманістична функція освіти для сталого розвитку визначає особистісне спрямування системи освіти в державі, орієнтує навчальний процес на учня як суб'єкта навчання (особистісна спрямованість виховання й освіти, демократизація педагогічних взаємин, індивідуальний підхід, активізація внутрішніх механізмів розвитку особистості тощо).

До **соціально-економічних функцій** освіти для сталого розвитку відносимо науково-дослідну, професійну та науково-практичну.

1. *Науково-дослідна функція* освіти для сталого розвитку полягає в отриманні нових знань і їх застосуванні на основі проведення (як правило, у закладах вищої освіти) фундаментальних і прикладних досліджень у галузі сталого розвитку й освіти для сталого розвитку. Особливого значення для ОСР набуває громадянська наука – проведення досліджень науковцями-аматорами, непрофесіоналами на основі залучення великої кількості осіб (краудсорсинг) і використання добровільного громадського фінансування (краудфандинг), дослідження природних явищ, збір інформації, розвиток технологій і поширення результатів цих досліджень на самодіяльній основі. Особливістю освіти стає зближення з наукою та взаємопов'язаний розвиток цих двох сфер діяльності. Саме поєднання освіти, науки та виробництва є базисом «зеленої» економіки, що заснована на знаннях.

2. *Професійна підготовка* є наступною функцією освіти для сталого розвитку. Сучасна якісна освіта має забезпечити необхідними професійними знаннями, вміннями та навиками фахівців, що забезпечуватимуть розвиток суспільства. Тому освітні програми всіх без винятку фахівців із вищою освітою потребують екологізації, доповнення новим контентом – ідеєю сталого розвитку, застосування випереджувальної підготовки фахівців. Крім того, у мінливих сучасних соціально-економічних умовах фахівцям необхідно постійно оновлювати свої знання, удосконалювати професійні навички, здобувати додаткові знання й вміння. Тому особливістю функції професійної підготовки стає орієнтування не тільки на про-

фесійний, а й на особистісний складник: розвиток активності, відповідальності, громадянської позиції, умінь самостійно здобувати знання, співпраці з іншими людьми й ін., що забезпечує високий адаптаційний потенціал фахівців і їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Оскільки вимоги до випускників закладів вищої освіти регламентуються державою, а в стандартах вищої освіти визначається перелік загальних і професійних компетентностей, то відповідно на державному рівні мають бути внесені зміни стосовно формування в майбутніх фахівців компетентностей зі сталого розвитку, а в майбутніх педагогів, крім цього, – компетентностей з освіти для сталого розвитку. За умови відсутності таких загальнозначених компетентностей заклад освіти може під час розроблення освітніх програм додати компетентності, визначені самим ЗВО, що будуть становити специфіку освітньої програми конкретного університету. Таким чином, функція професійної підготовки ОСР реалізується на інституційному рівні закладами вищої освіти й зумовлює зміни не тільки в освітньому процесі, але і в розвитку перспективних напрямів педагогічної освіти.

3. *Науково-практична функція* освіти для сталого розвитку полягає в тому, що вона є основою для подальшого розвитку всіх галузей економіки: вимоги до захисту довкілля й дотримання соціальної справедливості повинні враховуватися під час розроблення всіх без винятку технологій, виробництв, галузей діяльності. Освіта для сталого розвитку має стати призмою, крізь яку ідеї сталого розвитку стануть невід'ємними в економічній діяльності, сприятимуть екологізації виробництв, розвитку «зелених» технологій.

До **соціально-політичних функцій** освіти для сталого розвитку відносимо функцію забезпечення соціального контролю, гомогенізації суспільства, соціальної селекції й активізації соціальних переміщень, ідеологічну функцію.

1. *Забезпечення соціального контролю.* Ця функція має забезпечити узгодженість усіх дій суспільства щодо просування ідей сталого розвитку та відповідну саморегуляцію суспільства шляхом упорядкування взаємодії індивідів і соціальних спільнот заходами нормативного регулювання (зокрема й засобами права). Отже, поширення освіти для сталого розвитку в суспільстві має сформувати єдину систему цінностей, норм, звичок, санкцій та ін., що мають спрямовувати поведінку суспільства в цілому й окремих індивідуумів на розбудову сталого суспільства та забезпечення сталості. Осві-



та для сталого розвитку має сформувавши той світоглядний стрижень суспільства, що забезпечить поширення сталих способів діяльності, призведе до зменшення проявів несталої поведінки.

2. *Функція гомогенізації суспільства* полягає у згуртуванні суспільства на шляху до сталого розвитку, зменшенні різноманітності його поглядів на суспільний розвиток шляхом формування єдиних соціальних характеристик у прийнятному для суспільства діапазоні цінностей і принципів сталого розвитку; соціалізації індивідів через його активну взаємодію з оточенням і засвоєння соціальних норм і цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності та досягнення сталості.

3. *Функція соціальної селекції й активізації соціальних переміщень* сприяє створенню егалітарного й інклюзивного суспільства, у якому забезпечується створення рівних можливостей доступу до управління та матеріальних благ усіх громадян, пом'якшуються відмінності в розвитку різних соціальних груп, зменшуються відстані між ними та забезпечується соціальна справедливість. Якісна освіта в усьому світі стає необхідною умовою для забезпечення більшого доходу, престижу, а отже, і засобом для соціальних переміщень громадян. Людина з якісною освітою, що базується на цінностях та ідеалах сталого розвитку, може виконувати більш складні види праці, а тому має більше можливостей піднятися соціальними щаблями, посісти вищі посади, брати активну участь в управлінні суспільним розвитком на різних рівнях (місцевому, регіональному, загальнодержавному, міжнародному). Проте ця функція освіти для сталого розвитку, як і освіти в цілому, є лише теоретичною й

практично неідеальною. На жаль, сучасна освіта в Україні перестала виконувати функцію раціонального розподілу людей відповідно до їх здібностей. Здібні й найактивніші люди сьогодні не завжди посідають вищі посади. Оцінювання людей у суспільстві здійснюється не на основі їхніх досягнень і здібностей, а на основі їхнього фінансового забезпечення, класової належності, часто на основі расових і статевих особливостей. Якісна освіта часто є доступною лише заможним верствам населення, а її отримання пересічним громадянином не гарантує йому отримання вищої посади та більшого доходу. Саме освіта для сталого розвитку покликана відновити таку функцію освіти, як соціальна селекція й активізація соціальних переміщень. Особистість, вихована на ідеалах сталого розвитку, у душі демократії, полікультурності, відповідальності за свої дії, справедливості, буде сприяти розбудові інклюзивного егалітарного суспільства, що не акцентується на статевих, расових, вікових, класових, географічних та інших відмінностях осіб і соціальних груп.

4. *Ідеологічна функція* освіти для сталого розвитку полягає у формуванні в суспільстві єдиної системи поглядів, переконань, цінностей, установок, що базуються на ідеї сталого розвитку та стануть основою соціальних та економічних реформ. Освіта для сталого розвитку має встановити відповідні правила політичної діяльності, установити таку собі систему координат – орієнтирів, ідеалів, які створюють умови для забезпечення сталого розвитку, адже суспільство завжди має потребу у визначенні програм розвитку. Саме ідеологічна функція освіти для сталого розвитку повинна сформувавши ідеали соціального розвитку, хоча багатьом громадянам сама концепція сталого розвитку може здаватися утопічною.

Виділені функції освіти для сталого розвитку можна розподілити за ступенем значущості для людського існування у вигляді ієрархії, що побудована за принципом субординації: кожна функція щодо означеної вище буде відігравати роль засобу чи умови. Таким чином, функції освіти для сталого розвитку складають цілісну єдність і згруповані за чотирма рівнями: особистісним, соціальним, теоретико-методологічним і загальнолюдським

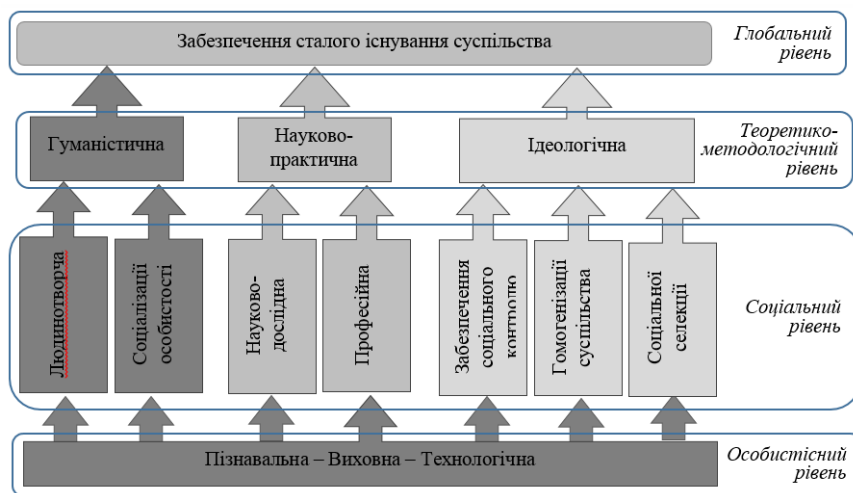


Рис. 1. Ієрархія функцій освіти для сталого розвитку



(глобальним). Найвищою функцією освіти для сталого розвитку є **забезпечення сталого існування людства**. Усі інші функції є засобом її досягнення (рис. 1).

Особистісний рівень функцій освіти для сталого розвитку є базовим і першочерговим. Він діє у сфері формальної, неформальної та інформальної освіти, забезпечує оволодіння знаннями, уміннями та навичками, формування світогляду та ціннісних орієнтирів особистості. Особливу активність він проявляє на початкових етапах становлення особистості (навчання в закладах дошкільної та загальної середньої освіти, неформальної освіти тощо). Реалізацією функцій особистісного рівня займаються педагоги. Саме тому підготовка майбутніх учителів, зокрема вчителів біології, має здійснюватися з урахуванням цих функцій освіти для сталого розвитку. Саме до реалізації цих функцій освіти для сталого розвитку мають бути готові майбутні вчителі.

Соціальний рівень функцій освіти для сталого розвитку формує соціальні особливості суспільства, впливаючи на духовний, економічний, професійний, політичний статуси індивідів. Вони діють на рівні окремих соціальних груп. Реалізацію функцій цього рівня здійснюють соціальні інститути – заклади освіти (насамперед університети), заклади управління освітою, громадські організації.

Теоретико-методологічний рівень функцій освіти для сталого розвитку означає концептуальну основу практичної діяльності суспільства, що здатна розв'язати суперечності між суспільством і природою. Реалізувати ці функції освіти для сталого розвитку покликані органи політичного управління суспільством (уряд, міністерства, органи місцевого самоврядування тощо).

Глобальний (загальнолюдський) рівень функціонування освіти для сталого розвитку включає єдину функцію ОСР – забезпечення сталого розвитку, що має загальнопланетарний характер, визначає мету освіти й інтегрує в собі функції нижчих рівнів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, освіті в сучасному суспільстві надається першочергове значення, адже вона забезпечує формування особистісних якостей, набуття знань, умінь, необхідних для сталого розвитку суспільства. Якісна освіта для сталого розвитку дає можливість регулювати свою поведінку відповідно до принципів сталого розвитку та загальнолюдських цінностей.

Окреслені функції освіти для сталого розвитку в Україні виявляються неоднаково. Це залежить не тільки від потреб суспіль-

ства, а й від визначених державою орієнтирів освіти (її мети, принципів і завдань), від практичної їх реалізації в стандартах освіти та навчальних програмах. Сучасний етап модернізації освіти характеризується амбівалентністю: неузгодженістю, суперечливістю ситуації, котра виражається у двох протилежних суспільних процесах. З одного боку, відбувається реформування освіти відповідно до міжнародного контексту цивілізаційного розвитку – просування нових підходів до навчання (реалізація концепції «Нова українська школа»), що спонукає до пошуку та творення нових форм, методів і засобів навчання. З іншого боку – перебування освіти в глибокому стані системної кризи, що проявляється передусім у фінансовій скруті, втраті престижу педагогічної професії, знеціненні знань у суспільстві. Це гальмує впровадження нововведень у царині освіти.

Вищим педагогічним закладам освіти належить важлива роль у реалізації функцій освіти для сталого розвитку на особистісному та соціальному рівнях. Методологічні зміни в закладах вищої педагогічної освіти полягатимуть у підготовці майбутніх педагогів, що здатні здійснювати управління сталим розвитком суспільства на рівні своєї професійної діяльності. Особлива роль у цьому процесі має належати вчителям біології як таким, що займаються екологічною освітою та є одними з найбільш обізнаних із проблематикою сталого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко А. Освіта в інформаційному суспільстві: очікування і виклики. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2015. № 63. С. 164–173.
2. Парашенко Л. Функції системи загальної середньої освіти в умовах соціально-економічних трансформацій в Україні. Державне управління: удосконалення та розвиток. № 12, 2011. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=375> (дата звернення: 18.04.2018).
3. Гавриленко І., Скідін О. Соціологія освіти: навч. посіб. Запоріжжя: Етга-Пресс, 1998. 394 с.
4. Луговий В. Управління освітою: навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління». Київ: Вид-во УАДУ, 1997. 302 с.
5. Никитин В. Идея образования или содержание образовательной политики. Киев: Оптима, 2004. 205 с.
6. Коловіцкова О., Луковенко Ю., Нікітін В., Слухай Н., Слухай С., Якушик В. Проблеми і перспективи розвитку середньої освіти в Україні. Київ: Видавничий дім А.С.С., 2004. 64 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; за ред. В. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Хижняк Л. Державна освітня політика в умовах глобалізації: пошуки оптимальної моделі. Державне будівництво. № 1. 2007. Ч. 2. URL: <http://www.kbuara>.



kharkov.ua/e-book/db/2007-1-2/doc/1/02.pdf (дата звернення: 18.04.2018).

9. Скиба Ю. Формування управлінських компетенцій майбутніх екологів на засадах збалансованого розвитку: теорія та практика: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 440 с.

10. Висоцька О. Випереджаюча освіта для сталого розвитку: методологія, методика, технології. Навчально-методичний посібник. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2012. 292 с.

11. Боголюбов В. Сталій розвиток суспільства: соціально-екологічні аспекти формування професійної компетентності магістрів-екологів: монографія. Херсон: Грін Д.С., 2013. 324 с.

12. Немець Л. Стійкий розвиток: соціально-географічні аспекти (на прикладі України): монографія. Харків: Факт, 2003. 383 с.

13. Коренева І. Екологічна та розвивальна освіта як історичні витоки освіти для сталого розвитку. Вісник

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. праць. Вип. 35. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2017. С. 259–265.

14. Концепція екологічної освіти України / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2002. № 7. С. 3–23.

15. Білогур В. Формування концепції цілісної особистості: теоретико-методологічні виміри. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2014. № 59. С. 192–203.

16. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII, прийнятий Верховною Радою України / ВР України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.03.2018).

17. Мельник О., Коренева І., Загородня Л., Данильченко І. Досвід європейських країн у вирішенні питань екологічної безпеки: навчальний посібник. Суми: ВПП «Мрія», 2017. 400 с.

УДК 378.01

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ОПАНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Лазаренко Л.М., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри іноземних мов

Приазовський державний технічний університет

У статті розглянуто сутність та зміст сприятливого освітнього середовища для вивчення англійської мови у закладах вищої освіти, розкрито його специфіку в межах організації освітнього процесу на технічних факультетах. Сприятливе освітнє середовище визначено як сукупність умов, що впливають на цілеспрямовану взаємодію студента й викладача, які є суб'єктами навчального процесу, і забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів формування іншомовної компетентності. Надано характеристику основних складників сприятливого освітнього середовища для вивчення англійської мови у закладах вищої технічної освіти, якими є: практична спрямованість та предметність навчання, його послідовний характер, високий рівень узагальненості теоретичного матеріалу, підвищення значущості самостійної роботи студентів, відстеження й корекція видів їхньої мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: *освітнє середовище, освітній процес, іншомовна компетентність, іншомовна комунікація.*

В статье рассмотрены сущность и содержание благоприятной образовательной среды для изучения английского языка в заведениях высшего образования, раскрыто ее специфика в рамках организации образовательного процесса на технических факультетах. Благоприятная образовательная среда определена как совокупность условий, влияющих на целенаправленное взаимодействие студента и преподавателя, являющихся субъектами учебного процесса, и обеспечивающих эффективное функционирование форм, методов и средств формирования иноязычной компетентности. Дана характеристика основных составляющих благоприятной образовательной среды для изучения английского языка в заведениях высшего технического образования, которыми являются: практическая направленность и предметность обучения, последовательный его характер, высокий уровень обобщенности теоретического материала, повышение значимости самостоятельной работы студентов, отслеживание и коррекция видов их речевой деятельности.

Ключевые слова: *образовательная среда, образовательный процесс, иноязычная компетентность, иноязычная коммуникация.*



Lazarenko L.M. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF CREATING POSITIVE LEARNING ENVIRONMENT FOR ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION BY ENGINEERING STUDENTS

The article considers the nature and content of positive learning environment for the English language acquisition at higher educational establishments, describes its peculiarities for organizing study process at engineering departments. Positive learning environment is defined as a set of conditions having an impact on purposeful interaction between students and the teacher, who are subjects of the study process, and providing effective functioning of forms, methods and tools of development of student foreign language competence. The article specifies characteristic features of the positive learning environment for the English language acquisition at higher technical educational establishments, such as: practical and subject focus, its consecutive character, high generalization level of theoretical material, greater importance of individual work, monitoring and correction of students' speech activities.

Key words: *learning environment, study process, foreign language competence, foreign language communication.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.

Поглиблення міжнародних зв'язків України в усіх сферах суспільного життя, інтеграція до загальноєвропейських соціально-економічних структур, посилення позицій глобалізації у професійній освіті суттєво актуалізують роль іноземних мов як важливого засобу міжкультурного спілкування та професійного зростання фахівців. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба оволодіння студентами немовних спеціальностей англійською мовою.

Загальноєвропейські стандарти володіння англійською мовою визначають вимоги до рівня сформованості здатності спілкуватися нею не лише на побутовому, суспільно-культурному, але й професійному рівнях, що передбачає формування комунікативних навичок у сферах професійного і ситуативного спілкування в усній і письмовій формах.

Однак досягнення студентами технічних спеціальностей достатнього рівня володіння англійською мовою, який включає її професійну спрямованість, ускладнюється недостатнім рівнем базових знань випускників шкіл, які стають студентами університетів, та незначний обсяг англійської мови як навчальної дисципліни, що зумовлює короткий термін її вивчення. Володіння англійською мовою серед випускників шкіл, які вступають до українських університетів, рідко сягає рівня B1 за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Провідні університети України надзвичайно зацікавлені у піднятті рівня англійської, щоб бути більш привабливими для потенційних студентів та сприяти активнішому розвитку міжнародних зв'язків і партнерства [1]. Зазначена суперечність значно актуалізує пошук шляхів підвищення ефективності формування іншомовної компетентності студентів технічних спеціальностей.

Одним зі шляхів вирішення зазначеної проблеми є створення та впровадження

сприятливого освітнього середовища, що можна розглядати як рушійну силу самореалізації особистості майбутнього фахівця через формування в нього власного досвіду та розвитку характеристик, які відображають трансформацію зовнішніх впливів у внутрішню позицію студентів [2].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Тема організації сприятливого освітнього середовища для ефективного навчання здобувачів вищої освіти, створення для цього сприятливих психолого-педагогічних умов постійно перебуває в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців. Проблема підготовки майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування пов'язується із теорією діяльності О. Леонтьєва, аспектами комунікативної компетентності у процесі вивчення іноземних мов (Л. Биркун, О. Вишневський), технологіями професійної підготовки студентів (А. Бойко, В. Вергасов), розробленням теорії «професійного спілкування» (К. Абульханова-Славська, І. Зязюн).

Проблемі навчання іноземних мов студентів та учнів присвячено роботи Й. Берман, І. Бим, І. Зимньої, Г. Китайгородської, М. Ляховицького, Є. Пасова, Е. Шубіна та ін.

Значна кількість досліджень присвячена проблемам проектування освітнього середовища. Зокрема, науковцями обґрунтовано моделі такого середовища: комунікативно-орієнтовану (Л. Виготський, В. Рубцов та ін.), еколого-особистісну (В. Ясвін), антрополого-психологічну (В. Слободчиков); психодидактичну (В. Давидов, В. Лебедева, В. Орлов); екопсихологічну (В. Панов).

Проте у працях зазначених науковців проблема створення сприятливого освітнього середовища для оволодіння англійською мовою студентами технічних спеціальностей цілеспрямовано не ставиться.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою публікації є розкриття сутності та змісту сприятливого освітнього середовища для оволодіння англійською



мовою у закладах вищої освіти, розкриття його специфіки у межах організації освітнього процесу на технічних спеціальностях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз актуальних наукових джерел показав, що в сучасній психолого-педагогічній літературі не існує єдиного визначення поняття «освітнє середовище». Науковцями воно розуміється як:

– впорядкована цілісна сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких зумовлює наявність у закладу освіти вираженої здатності створювати умови та можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку як особистості, так і всіх його суб'єктів [3, с. 76–82];

– система умов, що впливають на розвиток індивіда [4, с. 8];

– сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію її творчого потенціалу [5, с. 8];

– діалектична єдність внутрішніх і зовнішніх ресурсів закладу вищої освіти, що забезпечують підготовку конкурентоспроможного спеціаліста відповідно до потреб суспільства та сталого регіонального розвитку [8, с. 34];

– багаторівневий соціокультурний сегмент, у межах якого на певній території реалізуються різні рівні взаємодії людини з оточуючими її елементами – носіями культури, що створюють потенційні можливості для розвитку особистості [12];

– система впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному оточенні [11, с. 14].

Освітнє середовище закладу вищої освіти як багатовимірне педагогічне явище має складну архітектуру, є простором вибору та реалізації студентом індивідуальної освітньої траєкторії [7, с. 8]. Побудова такого середовища можлива лише на основі використання технології рефлексивного управління педагогічним процесом і механізму залучення студента в освітній процес в якості суб'єкта ціннісного та особистісно-професійного спілкування. Це визначення підкреслює загальну суб'єкт-суб'єктну спрямованість взаємодії майбутнього фахівця та викладача, освітнього закладу в цілому у створенні освітнього середовища та відображає специфіку особистісно зорієнтованого освітнього процесу [12, с. 62].

Вплив освітнього середовища на розвиток особистісних компетентностей студентів відбувається у межах взаємодії суб'єктів

освітнього процесу між собою і з ресурсами освітнього середовища. Він виявляється в розвитку здатності вирішувати різні проблеми із використанням ресурсів освітнього середовища і наданою можливістю вибору, коли людина вдосконалює свої стосунки з іншими людьми, стаючи більш компетентною [4, с. 8]. Тобто освітнє середовище закладу вищої освіти є сукупністю умов, що знаходяться в соціальному і просторово-предметному просторі і підсилюють професійну спрямованість освіти, яка забезпечує становлення майбутнього педагога і можливості його професійного розвитку [9, с. 7]. Воно являє собою цілісність, що постійно розвивається, наділена спрямованістю, синергією, динамічністю, відкритістю і виконує інтегруючу, розвиваючу, ціннісно-утворюючу та інтерактивну функції.

У контексті створення та забезпечення функціонування сприятливого освітнього середовища для оволодіння англійською мовою студентами технічних спеціальностей важливими є висновки В. Слободчикова щодо параметрів моделі освітнього середовища, якими є його насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб організації).

Ресурсний потенціал освітнього середовища забезпечується системою можливостей:

– матеріально-технічних (наявність спеціалізованих аудиторій, обладнання, що дозволяє підвищити рівень іншомовної компетентності за допомогою застосування в освітньому процесі різноманітних освітніх технологій, забезпечення учасників освітнього процесу навчальною літературою, методичними та навчально-методичними розробленнями, бібліотечним фондом, електронними освітніми ресурсами тощо);

– особистісних (людських) (професорсько-викладацький склад, наявність педагогів високої кваліфікації, які забезпечують надання якісних освітніх послуг, постійно підвищують професійну майстерність, зацікавлені у високих результатах викладацької діяльності);

– організаційно-технологічних (раціональна побудова навчального процесу, поєднання загальних, групових та індивідуальних форм професійної підготовки, забезпечення взаємозв'язку аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи студентів, використання інноваційних методів, засобів і технологій, проектування індивідуальної траєкторії навчання здобувачів вищої освіти тощо);

– репутаційних (високий статус педагогічного колективу закладу вищої освіти, конкретної



кафедри та окремого педагога, повага до нього з боку студентів тощо) [10, с. 13–15].

Важливу роль у створенні та підтримці зазначеного ресурсного потенціалу є його комунікативно-організаційний складник, що містить у собі особливості суб'єктів освітнього середовища, комунікативну сферу та сферу професійної взаємодії (стиль спілкування студента й викладання, наявність їх взаємодії, взаємовпливу, взаємин викладачів і студентів, міжособистісні стосунки тощо) [6].

У зазначеному контексті йдеться про створення такого освітнього середовища професійної підготовки фахівців технічних спеціальностей, яке забезпечувало б комунікацію англійською мовою у межах навчальної аудиторії та поза нею, що сприятиме досягненню головної мети навчання, спрямованої на вдосконалення студентами університету:

- умінь та навичок практичного оволодіння англійською мовою;
- умінь одержувати іншомовну наукову інформацію за фахом;
- осмислення професійно-орієнтованої англомовної літератури, використання її у професійній сфері;
- знання професійної термінології за фахом та вміння її використовувати.

Забезпеченню такої комунікації англійською мовою сприяє сама специфіка навчання у технічному закладі вищої освіти, що реалізується у комплексі таких окремих особливостей.

1. Практична спрямованість та предметність навчання, що забезпечує опанування англійською мовою як засобом для отримання додаткової інформації зі свого фаху. Така спрямованість навчання забезпечує не лише навчання англійської мови, але й прийомів роботи з іноземною спеціальною літературою, спеціальною лексикою, системою позначень та специфічними для закордонного досвіду поняттями.

З огляду на зазначене стає зрозумілою необхідність тісного зв'язку англійської мови як навчальної дисципліни з дисциплінами професійної підготовки майбутніх фахівців. Йдеться про забезпечення міжпредметної інтеграції, у процесі якої у межах викладання кожного навчального предмета забезпечується опанування студентом англійською мовою і лексикою як її складником, формування його здатності використовувати її в якості діючого засобу отримання необхідної інформації зі спеціальності.

2. Послідовний характер навчання у технічному закладі вищої освіти, що забезпечується наступністю загальної середньої та вищої професійної освіти й розглядає

знання, уміння й навички, отримані студентом у школі як фундамент формування іншомовної професійної компетентності.

3. Високий рівень узагальненості теоретичного матеріалу, що сприяє формуванню в студентів цілісного й системного професійного знання. Такий рівень узагальненості змісту професійної підготовки майбутніх фахівців зумовлює структурування й реалізацію змісту англійської мови як навчальної дисципліни у технічному закладі вищої освіти не як простої серії занять, а як серйозного освітнього курсу, що визначається своїми чіткими цілями і завданнями, характеризується наявністю обов'язкових для вищої школи прийомів опанування навчальним матеріалом.

4. Підвищення значущості самостійної роботи, формування у майбутніх фахівців стійкого усвідомлення її необхідності, розвиток мотивації до постійної копіткої роботи щодо опанування англійською мовою.

Важливу роль у реалізації зазначеного пункту відіграє викладач, який має роз'яснити майбутньому фахівцеві, що «навчити» мови не можна, її можна навчитися шляхом щоденної роботи над мовним матеріалом. Опанувати мовою – це означає навчитись автоматично використовувати мовні засоби в мовленні, а навички можуть бути сформовані тільки за умови активної навчальної діяльності самого студента. Отже, обов'язковою умовою формування іншомовної професійної компетентності є вольова, зосереджена, наполеглива праця студента.

Зазначене вище зумовлює необхідність, зважаючи на жорстку обмеженість аудиторних занять з англійської мови, серйозність цілей навчання, а також враховуючи психологічні особливості студента та обов'язкову умову інтенсивності вправ для опанування мовою, перенесення основної кількості тренувальних вправ на самостійну роботу. Роль викладача полягає в тому, щоб зробити навчальну роботу студентів цілеспрямованою, полегшити їм шлях засвоєння матеріалу, забезпечити ефективність самостійної роботи студентів шляхом використання раціональних прийомів та методів її організації, контролю, консультування та коректування результатів роботи.

5. Відстеження й корекція видів мовленнєвої діяльності, що зумовлює пильну увагу викладачів до використання на заняттях з фахових дисциплін англійської термінології за фахом.

У процесі її використання варто брати до уваги, що оволодіння навичками усного мовлення, зокрема навичками говоріння англійською мовою, вимагає суттєвих затрат часу на виконання тренувальних вправ. За певний час навчання студент



може оволодіти відносно невеликим обсягом лексики та граматичного матеріалу в усному мовленні, при тому, що обсяг пасивного словникового запасу та пасивного граматичного матеріалу, який забезпечує успішне читання текстів англійською мовою, є значно більшим. Отже, основним завданням викладача є стимулювання студентів і до використання у своєму мовленні англійської спеціальної лексики, враховуючи взаємно позитивний вплив розвитку навичок усного мовлення та читання.

Таким чином, у межах сприятливого освітнього середовища для опанування англійською мовою студентами технічних спеціальностей важливу роль відіграє спільна діяльність усіх педагогів, їх власна обізнаність в англійській технічній термінології, розвинена іншомовна комунікативна компетентність.

Висновки. Таким чином, сприятливим освітнім середовищем для оволодіння студентами технічних спеціальностей англійською мовою є сукупність умов, що впливають на цілеспрямовану взаємодію студента й викладача, які є суб'єктами навчального процесу, і забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів формування іншомовної компетентності. Воно є цілісною педагогічно організованою системою, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу між собою в межах освітнього простору закладу, спрямовану на професійний і особистісний розвиток майбутнього фахівця та формування його готовності до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Род Болайто та Річард Вест. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови:

Проект «Англійська мова для університетів». К.: «Видавництво «Сталь», 2017. 154 с.

2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. Київ: Либідь, 1998. 560 с.

3. Васильєва М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Харків. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2004.

4. Вишнякова-Вишневецкая А.К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2010. 243 с.

5. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2001. 20 с.

6. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов. Новые знания. 2001. № 1. С. 6–7.

7. Мамонтова Э.Р. Дидактические особенности развития образовательной среды вуза в процессе подготовки специалиста: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Владикавказ, 2007. 20 с.

8. Палашева И.И. Проектирование образовательной среды высшего учебного заведения: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08. Белгород, 2004. 212 с.

9. Пикулева Л.К. Профессионально ориентированная среда как средство повышения эффективности непрерывного педагогического образования в комплексе «педвуз – педколледж»: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Екатеринбург, 2004. 23 с.

10. Слободчиков В.И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. Психология обучения. 2010. № 1. С. 4–24.

11. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

12. Ярошинська О. Витоки дослідження середовища як педагогічного феномена. Історико-педагогічний альманах. 2014. № 1. С. 37–41.



УДК 378.091.1:61

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНОГО ЧИННИКА СИСТЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Магрламова К.Г., к. пед. н.,
старший викладач кафедри мовної підготовки
Дніпропетровська медична академія
Міністерства охорони здоров'я України

У статті висвітлено основні підходи до реформування вищої медичної освіти в Україні як визначального чинника системи охорони здоров'я. Вказано на значення механізмів державного управління перебувальною сфери охорони здоров'я. Зауважується, що реформування системи охорони здоров'я веде до змін гуманістичного покликання сучасної медицини і виявляється в особистісній орієнтації підготовки майбутніх лікарів, оскільки основний зміст гуманітаризації медичної освіти може бути зведено до завдання формування у майбутніх лікарів високого рівня людської культури і професійної етики. Зроблено акценти на тому, що сталий розвиток галузі охорони здоров'я потребує висококваліфікованих медичних працівників, підготовлених до надання медичної допомоги. Концепція реформи медичної освіти в Україні чітко визначає поставлену мету: відповідність системи медичної освіти вимогам практичної сфери охорони здоров'я населення; підвищення якості підготовки медичних кадрів шляхом упровадження ефективної системи організації освітнього процесу; гармонізація вітчизняної медичної освіти з вимогами Євросоюзу.

Ключові слова: вища медична освіта, реформування освіти, система охорони здоров'я, підготовка лікарів у вищих закладах освіти.

В статье отражены основные подходы к реформированию высшего медицинского образования в Украине как определяющего фактора системы здравоохранения. Указано на значение механизмов государственного управления перестройкой сферы здравоохранения. Отмечается, что реформирование системы здравоохранения ведет к изменениям гуманистического призвания современной медицины и оказывается в личностной ориентации подготовки будущих врачей, поскольку основное содержание гуманитаризации медицинского образования может быть сведено к задаче формирования у будущих врачей высокого уровня человеческой культуры и профессиональной этики. Сделаны акценты на том, что устойчивое развитие отрасли здравоохранения нуждается в высококвалифицированных медицинских работниках, подготовленных к оказанию медицинской помощи. Концепция реформы медицинского образования в Украине четко определяет поставленную цель: соответствие системы медицинского образования требованиям практической сферы здравоохранения населения; повышение качества подготовки медицинских кадров путем внедрения эффективной системы организации образовательного процесса; гармонизация отечественного медицинского образования с требованиями Евросоюза.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, реформирование образования, система здравоохранения, подготовка врачей в высших учебных заведениях.

Mahrlamova K. H. BASIC APPROACHES TO REFORMING OF HIGHER MEDICAL EDUCATION AS A DETERMINING PERFORMANCE OF THE HEALTH SYSTEMS

The article reflects the main approaches to the reform of higher medical education in Ukraine as the determining factor of the health care system. It is pointed out the importance of public administration mechanisms for the restructuring of the health sector. It is noted that the reform of the health system leads to changes in the humanistic vocation of modern medicine and turns out in the personal orientation of the training of future doctors, since the main content of the humanitarization of medical education can be reduced to the task of forming a high level of human culture and professional ethics for future doctors. Emphasis is placed on the fact that sustainable development of the healthcare sector needs highly qualified medical personnel trained for the work of medical care. The concept of reform of medical education in Ukraine clearly defines the goal: the conformity of the medical education system to the requirements of the practical sphere of public health; improving the quality of training of medical personnel through the introduction of an effective system for organizing the educational process; harmonization of the national medical education with the requirements of the European Union.

Key words: higher medical education, reforming of education, health care system, training doctors in higher education.

Сучасний етап розвитку освіти у світі характеризується особливою інтенсивністю реформістських процесів у галузі вищої освіти, що зумовлюються тенденціями світового розвитку. А це, зокрема, динамічний розвиток суспільства та як наслідок –

необхідність підготовки людей до життя у швидкоплинних умовах дійсності; перехід до інформаційного суспільства, суспільства знань, розширення міжкультурної взаємодії, що актуалізує важливість комунікабельності й толерантності; постіндустріальні



процеси глобалізації, інтернаціоналізації, інформатизації та інтеграції; виникнення та збільшення глобальних проблем, вирішення яких можливо лише у співпраці міжнародної спільноти, а це вимагає формування сучасного мислення в молоді; демократизація суспільства, розширення можливостей політичного й соціального вибору; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення галузей, які потребують некваліфікованої та малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, що зумовлює постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації та перепідготовці кадрів, зростання їхньої професійної мобільності. У межах цих загальних тенденцій здійснюється реформування системи вищої освіти, спільними характеристиками якого є: децентралізація й демократизація управління; розширення автономії університетів з одночасним посиленням контролю з боку суспільства; акцентування на ринкових моделях організації, управління та фінансування вищої освіти [12, с. 11]. У період докорінних перетворень у соціально-економічній сфері України реформування національної галузі охорони здоров'я, адаптації лікувально-профілактичних закладів до умов ринкової економіки зростають роль і значення механізмів державного управління перебуваючи у сфері охорони здоров'я. Широтою і складністю завдань з реформування галузі пояснюється необхідність виконувати ті чи інші функції державного управління з питань охорони здоров'я всіма без винятку органами державної влади України [3, с. 5].

Реформування системи охорони здоров'я веде до змін гуманістичного покликання сучасної медицини і виявляється в особистісній орієнтації підготовки майбутніх лікарів. Основний зміст гуманітаризації медичної освіти може бути зведено до завдання формування у майбутніх лікарів високого рівня людської культури і професійної етики. Результатом має бути професіонал, який зможе поєднати принципи критичного мислення у застосуванні знань з різних галузей медицини; використовувати процес надання лікарської допомоги не тільки для суто медичного догляду, а й для виконання соціокультурних потреб людини; демонструвати найкращі риси медичного фахівця, які відображають медицину як гуманістичну професію, що дбає про людей. Зміни у змісті навчальної програми відповідно до вимог гуманітаризації вимагають також зміни стратегій викладання: від традиційної стратегії, центром якої є викладач, на стратегію, центром якої є студент як особистість, як об'єкт гуманістичної пе-

дагогіки. Головною метою цієї стратегії є навчити студента вчитися. Викладач підтримує бажання студента вчитися, але не втручається в його індивідуальний план та пріоритети щодо вибору предметів і курсів для вивчення. Навчання має носити особистісно зорієнтований характер – воно має передбачати спрямованість на особистість того, хто навчається, на його інтелектуальний і духовний розвиток як цілісної особистості, тому, природно, що воно має базуватися на принципах гуманізації [13, с. 83].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки лікарів, окремі її теоретичні і практичні аспекти були предметом наукового дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. Питання історії становлення медичної освіти України висвітлено у працях Л. Клос, І. Круковської, М. Кушик, М. Шегедин та інших. Фундаментальні питання професійної підготовки майбутніх лікарів, зокрема особливості організації та змісту підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я, вивчають М. Банчук, І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко, Є. Гончарук, Л. Ковальчук, І. Мельничук, О. Мінцер, В. Москаленко, М. Мруга, В. Передерій, Ю. Поляченко та інші. Окремим аспектам зарубіжної практики організації системи вищої медичної освіти присвятили свої публікації О. Авдєєв, І. Булах, Л. Ковальчук, Н. Кучумова, В. Москаленко, І. Паламаренко, Ю. Поляченко та інші [6, с. 8].

Щоб вийти на новий рівень і досягти нових успіхів у тій чи іншій сфері, потрібно, насамперед, реформувати чинну систему, яка не дає позитивних результатів. Вибравши проєвропейський напрям, Україна активно почала займатися ламанням наявного ладу та впровадженням новел у чинне законодавство, проведенням реформ майже у кожній сфері суспільного життя, зокрема у сфері охорони здоров'я. Першим поштовхом для цього стало підписання Угоди, в якій зазначаються необхідність проведення реформ і положення, які показують, на що варто звернути особливу увагу для поліпшення реалій. Проте для нас відкритий досвід усіх європейських країн, які радо ним діляться з метою використання його у розробленні власних напрямів і способів реформування. Відштовхуючись від положень Угоди, Україна взяла за основу Британську страхову модель фінансування сфери охорони здоров'я, яка нині визнана однією з кращих у світі, й хочеться вірити, що і нам вона допоможе забезпечити належний рівень медичного обслуговування і змінить сумні теперішні реалії української медицини [15]. Зауважимо, що



система вищої освіти Великої Британії має тривалі університетські традиції, вона раніше багатьох європейських країн усвідомила та здійснила довгий і складний шлях реформ і впровадження інновацій, що має логічний, послідовний, поміркований, поступовий характер. Основними особливостями реформування сучасної вищої освіти у Великій Британії є, з одного боку, спрямованість на інтеграцію до європейського освітнього простору, а з іншого – намагання зберегти баланс між інноваціями та традиціями. Уряди Великобританії (як консервативний, так і лейбористський) створили міцну законодавчу базу реформи освіти. Провідними тенденціями реформування вищої освіти в країні є: масовість; перехід від елітної моделі вищої освіти, яка була неспроможна забезпечити достатній інтелектуальний рівень суспільства, до бінарної, а потім до єдиної моделі вищої освіти, що орієнтована на потреби ринку праці; посилення контролю та скорочення автономії університетів; підвищення вимог до якості освіти; активна участь у реалізації ідей Болонського процесу, які мають сприяти підвищенню її якості та конкурентоспроможності, формуванню спільного європейського освітнього простору; інтернаціоналізація вищої освіти [12]. Для порівняння, державна політика України в галузі охорони здоров'я – це комплекс прийнятих загальнодержавних рішень чи взятих зобов'язань щодо збереження та зміцнення фізичного і психічного здоров'я та соціального благополуччя населення держави як найважливішого складника її національного багатства шляхом реалізації сукупності політичних, організаційних, економічних, правових, соціальних, культурних, наукових та медичних заходів з метою збереження генофонду української нації, її гуманітарного потенціалу та врахування вимог нинішнього і майбутніх поколінь в інтересах як конкретної людини (особистості), так і суспільства в цілому [3].

Основи державної політики у сфері охорони здоров'я викладено в низці нормативно-правових актів та програмних документів, визначальними з яких є: Конституція України; Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я»; Концепція розвитку охорони здоров'я населення України, затверджена Указом Президента України від 7 грудня 2000 р. №1313; укази Президента України: «Про невідкладні заходи щодо реформування системи охорони здоров'я населення» від 6 грудня 2005 р. № 1694/2005; «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 18 січня 2006 р.»; «Про заходи

щодо підвищення ефективності боротьби з небезпечними інфекційними хворобами» від 14 лютого 2006 р. № 132/2006; постанови Кабінету Міністрів України: Програма діяльності Кабінету Міністрів України «Український прорив: для людей, а не політиків» (затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 10 січня 2008 р. № 4); Програма діяльності Кабінету Міністрів України «Подолання впливу світової фінансово-економічної кризи та поступального розвитку» (затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 20 грудня 2008 р. № 1107); Міжгалузєва комплексна програма «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки (затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2002 р. № 14); Національний план розвитку системи охорони здоров'я на період до 2010 р. (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 13 червня 2007 р. № 815) [7].

Концептуальні положення щодо підготовки сімейних лікарів у ВНЗ викладені в законах України «Про вищу освіту» [4], «Про внесення змін до Основ законодавства України про охорону здоров'я щодо удосконалення надання медичної допомоги» [5], Державній Національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» [2], Національній доктрині розвитку освіти [10, 11], Концепції розвитку охорони здоров'я населення України [9], Концепції реформування системи підготовки лікарів в Україні та проведення її у відповідність з вимогами Болонської декларації [8], Концепції розвитку вищої медичної освіти в Україні, Постанові Кабінету Міністрів України «Про комплексні заходи щодо впровадження сімейної медицини в систему охорони здоров'я» [14], наказах Міністерства охорони здоров'я України «Про затвердження плану поетапного переходу до організації первинної медико-санітарної допомоги на засадах сімейної медицини» і «Про затвердження окремих документів з питань сімейної медицини».

У 2000 році затверджена Постанова Кабінету Міністрів України «Про комплексні заходи щодо впровадження сімейної медицини в систему охорони здоров'я» [14], в якій одним із провідних завдань упровадження сучасного типу медичного обслуговування населення визначено нагальне розроблення заходів, спрямованих на вдосконалення підготовки медичних кадрів. Сталий розвиток галузі охорони здоров'я потребує висококваліфікованих медичних працівників, підготовлених до надання медичної допомоги. Концепція реформи медичної освіти в Україні чітко визначає поставлену мету: відповідність системи медичної освіти ви-



могам практичної сфери охорони здоров'я населення; підвищення якості підготовки медичних кадрів шляхом упровадження ефективної системи організації освітнього процесу; гармонізація вітчизняної медичної освіти з вимогами Євросоюзу [8]. Водночас уряд України основними завданнями розвитку освіти визначив [10, с. 2–4]: системне підвищення якості освіти на інноваційній основі; модернізацію та впровадження професійних стандартів відповідно до світового досвіду, вимог європейського ринку праці, оновлення класифікатора професій; розроблення ефективної системи навчально-методичного забезпечення освіти; створення умов для розвитку індустрії сучасних засобів навчання (навчально-методичних, електронних, технічних, інформаційно-комунікаційних тощо). Розвиток української медичної освіти спрямовано на підготовку висококваліфікованого лікаря, який відповідає сучасному рівню медичної науки і вимогам суспільства, має ґрунтуватися на якісно новій методології організації навчального процесу за міжнародним зразком, в основу якого покладені європейські тенденції та національна стратегія. Зростання освіченості медичних працівників сприятиме підвищенню соціального престижу професії [16].

Загальнодержавна програма «Здоров'я-2020: український вимір», Закон України «Про внесення змін до Основ законодавства України про охорону здоров'я щодо удосконалення надання медичної допомоги» від 7 липня 2011 р. № 3611-VI та відповідні чинні нормативні документи України передбачають реорганізацію та оптимізацію медичної допомоги зі створенням дієвої системи охорони здоров'я, зорієнтованої на пріоритетний розвиток первинної медичної допомоги – сімейної медицини. Пріоритетний розвиток первинної медичної допомоги передбачає перш за все підготовку кваліфікованого лікаря первинної ланки, сімейного лікаря, кваліфікація якого відповідає б міжнародному та європейському рівням [1].

Згідно зі ст. 3 Конституції України здоров'я людини є однією з найвищих соціальних цінностей держави. Однак показники стану здоров'я населення України мають сталу негативну тенденцію (з деяким поліпшенням за останній рік). Причина такої ситуації перебуває у площині саме охорони громадського здоров'я, а точніше, відсутності розуміння на державному рівні значущості й гострої необхідності формування державної політики розвитку громадської охорони здоров'я.

Європейська політика «Здоров'я-2020» спрямована на: визначення загальнонаці-

ональних пріоритетів поліпшення здоров'я; підвищення обізнаності громадськості та розуміння детермінант здоров'я, хвороб, інвалідності та можливостей для прогресу; забезпечення вимірних цілей і завдань, які застосовуються на національному рівні держави й місцевому рівні; залучення різних секторів життя до забезпечення зміцнення політики та вдосконалення практик, для поліпшення наявних фактичних даних і знань про здоров'я населення; визначення пріоритетних досліджень, значення оцінки і потреби збору об'єктивних даних щодо поліпшення здоров'я. Таким чином, європейська політика з охорони здоров'я спрямована саме на забезпечення громадського здоров'я – з чітким розумінням мети і механізмів її досягнення [3].

Практична медицина в Україні – це медична допомога, яка щоденно надається сотням тисяч хворих в амбулаторіях, поліклініках та лікарнях. Це розгалужена система медичних закладів первинного, вторинного і третинного рівнів, об'єднаних єдиною метою – збереження та поліпшення здоров'я пацієнтів. У системі практичної медицини України працюють майже 240 тисяч лікарів, 630 тисяч середніх медичних працівників, стільки ж працівників допоміжних служб, розгорнуто понад 600 тисяч лікарняних ліжок. Незважаючи на це, розвиток медичної допомоги з постійним розширенням спеціалізованих служб не забезпечив належного рівня якісної профілактики, діагностики, лікування та реабілітації, збереження і зміцнення здоров'я громадян України.

Таким чином, зарубіжний досвід виходу з подібних медико-соціальних криз свідчить про необхідність наближення медичної допомоги безпосередньо до родини, об'єднання на рівні родини елементів лікування та профілактики, медичної, психологічної і соціальної допомоги. Удосконалення медичної освіти та медико-санітарної допомоги населенню – одне з першочергових завдань реформування системи охорони здоров'я України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вороненко Ю.В., Шекера О.Г., Ткаченко В.І., Медведовська Н.В., Краснов В.В. Підходи до підготовки сімейних лікарів в Україні та країнах Європи. Український медичний часопис, 3 (101). V/VI 2014. С. 116–120. URL: www.umj.com.ua
2. Державна Національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». URL: http://www.uzakon.com/documents/date_5x/pg_irwjios.htm
3. Державна політика у сфері охорони здоров'я: кол. моногр.: у 2 ч. / кол. авт.; упоряд. проф. Я.Ф. Радиш; передм. та заг. ред. проф. М.М. Білинської,



проф. Я.Ф. Радиша. К.: НАДУ, 2013. Ч. 1. 396 с. URL: http://academy.gov.ua/NMKD/library_nadu/Monogr/457d99ff-a477-4205-baaf-2cee246fe3da.pdf

4. Закон України «Про вищу освіту». / Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37–38, ст. 2004; Із змінами, внесеними згідно із Законом № 76-VIII від 28.12.2014, ВВР, 2015, № 6, ст. 40.

5. Закон України «Про внесення змін до Основ законодавства України про охорону здоров'я щодо удосконалення надання медичної допомоги» № 3611-17 від 07.07.2011 р. / Відомості Верховної Ради України. 2012. № 14, ст. 86.

6. Кліщ Г.І. Професійна підготовка лікарів в університетах Австрії. 13.00.04. Теорія і методика професійної освіти. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Тернопіль 2013.

7. Концептуальні основи національної політики в галузі охорони здоров'я. / В.М. Пономаренко, А.М. Нагорна, Л.І. Ткач, В.С. Гуменний. Укр. мед. вісті. 1997. Квіт. – черв. № 1 (56). С. 28–29.

8. Концепція реформування системи підготовки лікарів в Україні та приведення її у відповідність до вимог Болонської декларації. URL: http://testcentr.org.ua/bolon_proc.php.

9. Концепція розвитку охорони здоров'я населення України: затв. Указом Президента України № 1313/2000 від 7 грудня 2000 р. / URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1313%2F2000>

10. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., № 347/2002. Освіта. 2002. № 26. С. 2–4.

11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

12. Огієнко О.І. Тенденції реформування вищої освіти Великої Британії в контексті євроінтеграційних процесів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014, № 1 (35). С. 10–19.

13. Паламаренко І.О. Урахування досвіду Великої Британії при підготовці сімейних лікарів в Україні. Вісник Національного університету оборони України. 4 (41) /2014 С. 80–86.

14. Про комплексні заходи щодо впровадження сімейної медицини в систему охорони здоров'я: Постанова Кабінету Міністрів України № 989 від 20.06.2000 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/989-2000-p>.

15. Скасків Т. Відповідність медичної реформи вимогам Угоди про асоціацію України з ЄС: погляд юриста. URL: <http://www.umj.com.ua/article/115385/vidpovidnist-medichnoyi-reformi-vimogam-ugodi-pro-asotsiatsiyu-ukrayini-z-yes-poglyad-yurista>

16. Стечак Г. М. Педагогічна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному університеті. 13.00.04. Теорія і методика професійної освіти. Дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. Львів. 2017. 282 с.



УДК 61:378:004.057.5

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛЬВІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО З МЕТОЮ ПІДГОТОВКИ ДО ФАХОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Манюк Л.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри латинської та іноземних мов
Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

Кучумова Н.В., к. пед. н.,
доцент кафедри латинської та іноземних мов
Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

У статті розглянуто сучасний стан і перспективи застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького (ЛНМУ) з метою підготовки майбутніх лікарів до фахової комунікації. Виявлено, що фахова комунікативна підготовка здійснюється впродовж усіх років навчання в ЛНМУ. Доведено, що комплекс навчально-методичних розробок «More English for Medical Students» сприяє ефективному вивченню фахової мови майбутньої спеціальності, готує до фахової комунікації в рідній країні та в іншомовному середовищі, а застосування інноваційних форм навчання та засобів ІКТ забезпечує мотивацію студентів, поліпшення та модернізацію освітнього процесу.

Ключові слова: *підготовка до фахової комунікації, інформаційно-комунікаційні технології, вищий медичний навчальний заклад, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, студент-медик.*

В статье рассмотрено современное состояние и перспективы применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во Львовском национальном медицинском университете имени Данила Галицкого (ЛНМУ) с целью подготовки будущих врачей к профессиональной коммуникации. Выявлено, что профессиональная коммуникативная подготовка осуществляется на протяжении всех лет обучения в ЛНМУ. Доказано, что комплекс учебно-методических разработок «More English for Medical Students» способствует эффективному изучению профессионального языка будущей специальности, готовит к профессиональной коммуникации в родной стране и в иноязычной среде, а применение инновационных форм обучения и ИКТ обеспечивает мотивацию студентов, улучшение и модернизацию образовательного процесса.

Ключевые слова: *подготовка к профессиональной коммуникации, информационно-коммуникационные технологии, высшее медицинское учебное заведение, Львовский национальный медицинский университет имени Данила Галицкого, студент-медик.*

Maniuk L.V., Kuchumova N.V. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL COMMUNICATION TRAINING AT DANYLO HALYTSKYI LVIV NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY

The article reveals a current state and future possibilities of application of information and communication technologies (ICT) in professional communication training at Danylo Halytskyi Lviv National Medical University (LNMU). It has been found that professional communication training lasts throughout all years of study at LNMU. The paper states that the complex of leaning tools «More English for Medical Students» contributes to effective learning of professional language, prepares for professional communication in Ukraine and abroad. The usage of innovative technologies and ICTs provides improved motivation of students and modernizes the academic process.

Key words: *professional communication training, information and communication technologies, higher medical education institution, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, medical student.*

Постановка проблеми. Сучасні освітні процеси зумовлюють нагальну потребу розроблення прогресивних технологій навчання, що передбачає оптимальне поєднання традиційних і новаторських підходів до проблеми підготовки майбутніх лікарів, зокрема із використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Медич-

на практика та освіта ґрунтуються на філософських і психолого-педагогічних засадах пацієнтоцентризму та зосереджені, передусім, на розвитку професіоналізму лікарів, їхньої здатності до забезпечення ефективної фахової комунікації (далі – ФК).

Вивчення основ фахової комунікації передбачено освітньо-професійними



програмами підготовки студентів-медиків [3], проте практика засвідчує недостатню готовність лікарів до фахової комунікації: низький рівень мовленнєвих умінь і навичок, невміння налагоджувати ділові стосунки з колегами, медичним персоналом, небажання виявляти емпатію, будувати доброзичливі, довірливі відносини з пацієнтами та їхніми близькими тощо. Саме тому актуально й доцільно вивчати потреби та досвід комунікативної підготовки майбутніх лікарів під час навчання у вищому медичному навчальному закладі (далі – ВМНЗ) та створювати навчально-методичні ресурси, зокрема електронні, з метою розвитку та поліпшення комунікативних навичок.

Аналіз останніх досліджень. Проблема фахової комунікації майбутніх лікарів є інтересом наукових досліджень І. Гуменної [1], Н. Касевич [4] та ін. Науковець С. Поплавська присвятила своє дисертаційне дослідження аналізу готовності до комунікативної взаємодії молодшого медичного персоналу [8]. Деякі аспекти ФК студентів-медиків висвітлені у наших працях [6; 7]. Проте бракує досліджень, спрямованих на ефективну практичну реалізацію засад ФК в освітньому процесі ВМНЗ. Під час нашого пошуку використані навчально-методичні ресурси (навчальні плани, графіки навчального процесу, електронні навчальні ресурси, робочі програми), що перебувають у відкритому доступі на веб-сайті ЛНМУ [5].

Постановка завдання. Мета цієї праці – описати досвід і стан застосування ІКТ з метою підготовки майбутніх лікарів до фахової комунікації у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького (ЛНМУ), а також виявити перспективи комунікативної підготовки засобами ІКТ впродовж до дипломного періоду навчання у ВМНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим досягненням стосовно розвитку професіоналізму та морально-етичних якостей майбутніх медичних працівників є прийняття сучасного Етичного кодексу лікаря [2]. Питання власне комунікативної взаємодії порушено в статтях, що стосуються: центральної ролі пацієнта під час надання допомоги; поваги і толерантності; чесності й тактовності; налагодження контакту з пацієнтом, установалення довірчих взаємин; інформування пацієнта щодо процедур профілактики, діагностики, лікування, ступеня ризику та можливих наслідків чи ускладнень; уміння вислухати і поважати думку пацієнта; оголошення поганих новин, несприятливого чи смертельного прогнозу; моральної підтримки пацієнтів

у термінальний період їхнього життя; особливостей спілкування з дітьми, пацієнтами похилого віку, пацієнтами із особливими потребами. Усі ці аспекти наголошують на важливості підготовки майбутніх лікарів до фахової комунікації під час навчання у ВМНЗ.

Відповідно до навчальних планів ВМНЗ і наукових досліджень [1; 4; 8] фахова комунікативна підготовка у ВМНЗ нашої країни здійснюється за допомогою вивчення теоретичних дисциплін, спрямованих на розвиток мовних і соціо-гуманітарних компетентностей впродовж усіх років навчання. У результаті проведеного аналізу примірних навчальних програм, затверджених МОН України, робочих програм і тематичних планів дисциплін у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького [5] ми склали перелік дисциплін, орієнтованих на розвиток фахових комунікативних якостей студентів-медиків.

Визначено, що теоретичні засади фахової комунікації вивчаються протягом усіх шести років навчання як компоненти обов'язкових та елективних навчальних курсів, проте кількість цих курсів поступово зменшується з кожним роком. Розвиток теоретичних фахових комунікативних умінь здійснюється кафедрами: 1) *латинської та іноземних мов* (Латинська мова та медична термінологія, Іноземна мова, Іноземна мова за професійним спрямуванням, Іноземна мова – друга (курс за вибором), Англійська мова – курс за вибором); 2) *українознавства* (Українська мова за професійним спрямуванням, Мовленнєва комунікація лікаря; Теорія і практика професійної мовної комунікації, Медицина і художня культура, Наукове мовлення лікаря, Культура мовлення та етикет медика); 3) *філософії та економіки* (Філософія та біоетика, Основи соціальної психології, Етичні проблеми в медицині); 4) *пропедевтики внутрішньої медицини* (Деонтологія в медицині); 5) *організації охорони здоров'я та соціальної медицини* (Історія медицини); 6) *загальної і медичної психології та педагогіки* (Психологія спілкування, Основи психології).

Під час добору дисциплін, що включають елементи фахової комунікативної підготовки майбутніх лікарів, ми брали до уваги такі аспекти: розвиток мовленнєвих знань, розвиток навичок міжособистісної взаємодії, розвиток морально-етичних і соціо-гуманітарних компетентностей. Окрім нормативних дисциплін, студенти-медики мають можливість вибору однієї-двох дисциплін за вибором на кожному курсі.

Таким чином, на першому курсі студентам пропонуються п'ять нормативних дисциплін,



спрямованих на розвиток комунікативних умінь (Латинська мова та медична термінологія, Українська мова за професійним спрямуванням, Іноземна мова) та етичних і поведінкових засад (Філософія та біоетика, Історія медицини), а також сім із тринадцяти доступних курсів за вибором (Іноземна мова (друга), Англійська мова, Медицина і художня культура, Мовленнєва комунікація лікаря, Психологія спілкування, Культура мовлення та етикет медика). Зауважимо, що серед цих курсів три останні стосуються підготовки майбутніх лікарів до ФК.

На другому курсі студенти продовжують комунікативну та соціо-гуманітарну підготовку під час опанування обов'язкового предмета «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» і курсів за вибором: Іноземна мова (друга), Англійська мова, Наукове мовлення лікаря, Деонтологія в медицині. Наголосимо, що ФК лікарів передбачає володіння нормами деонтології та біоетики.

На третьому курсі триває розвиток іншомовних комунікативних умінь (Іноземна мова (друга), Англійська мова) та закінчується соціо-гуманітарна підготовка майбутніх лікарів до професійної діяльності («Основи соціальної психології» та «Етичні проблеми в медицині»). На трьох останніх курсах (4–6) триває вивчення іноземних мов як елективних курсів, а саме: Іноземна мова (друга), Англійська мова та Іноземна мова за професійним спрямуванням.

Аналіз змісту та структури дисциплін, спрямованих на розвиток фахової комунікації засвідчив, що, незважаючи на достатню кількість таких дисциплін у навчальних планах ВМНЗ, особливостям проведення медичної консультації, зокрема, технологіям та етапам прийому пацієнта, приділяється незначна увага.

Застосування на практиці теоретичних засад фахової комунікації відбувається під час безпосередніх контактів із реальними або віртуальними пацієнтами. Практична взаємодія студентів-медиків із пацієнтами відбувається під час 3-тижневих (2 і 3 курси) або 4-тижневих періодів (4 і 5 курси) виробничої практики в різних клінічних відділеннях. Метою практики є ознайомлення зі структурою й організацією роботи в медичному закладі, знання принципів надання планової та невідкладної допомоги, виконання професійних обов'язків, застосування принципів деонтології та медичної етики, а також сучасних технік консультування пацієнтів, що сприяє розвитку ФК майбутніх лікарів.

Оцінювання виробничої практики включає самоаналіз за допомогою ведення

щоденника практики, а також підготовки підсумкового звіту, виконання тестового поточного контролю та підсумкового контролю у формі диференційованого заліку. Підсумковий контроль проводиться в письмовій формі та містить 60 тестових завдань і 2 ситуативні задачі. Усний контроль практичної діяльності та навичок міжособистісної комунікативної взаємодії з пацієнтами, як видно зі змісту робочих програм, не передбачений. Навчальні програми виробничої практики акцентують увагу на розвитку навичок спілкування та взаємодії з пацієнтами відповідно до принципів етики та деонтології. Віртуальні пацієнти та інші ІКТ під час виробничої практики студентів-медиків застосовуються як компоненти неформального навчання, хоча багато ІКТ вже набули статусу обов'язкового атрибуту повсякденної та професійної діяльності фахівців медичної галузі України.

ЛНМУ є одним із лідерів серед львівських ВНЗ і медичних ВНЗ нашої країни та має міцний фундамент для розвитку навчання із використанням новітніх методів і технологій. У процесі дослідження виявлено, що у цьому ВМНЗ навчальні матеріали з використанням ІКТ із гуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін використовуються як допоміжний засіб навчання. На веб-сторінці університету та платформі для електронного навчання розміщені методичні розроблення практичних занять, відео- та аудіоматеріали для ілюстрації або супроводу поданого матеріалу, мультимедійні лекції, методичні рекомендації та матеріали для самостійної роботи студентів [6] тощо.

З метою оптимізації фахової комунікативної підготовки майбутніх лікарів на кафедрі латинської та іноземних мов використовується навчально-методичний комплекс «More English for Medical Students» (Більше англійської для студентів-медиків), розроблений з урахуванням кращого досвіду застосування ІКТ під час підготовки до ФК в університетах США [7], а також реалій вітчизняної вищої медичної освіти. Комплекс призначений для студентів-медиків третього курсу ВМНЗ III-IV рівнів акредитації, які закінчили вивчення англійської мови як основної дисципліни і вивчають її як курс за вибором, однак його компоненти можуть застосовувати студенти-медики, що навчаються на інших курсах або під час самонавчання та самовдосконалення. Мета комплексу – за допомогою ІКТ забезпечити якісну підготовку майбутніх лікарів до фахової комунікації в англомовному середовищі.

Комплекс навчально-методичних розробок складається з чотирьох компонентів,



зокрема: 1) навчально-методичний посібник «More English for Medical Students» [11]; 2) методичні рекомендації для викладачів «English for the 3rd year medical students: Teacher's Book» [10] для оптимізації роботи зі змістом цього посібника; 3) методичні рекомендації для самостійної роботи студентів «English for the 3rd year medical students: Self-study guide» [9] з метою поліпшення роботи з посібником, розвитку навичок самостійного навчання та самоконтролю; 4) навчальну спільноту в ЕСМ Facebook для збагачення навчального матеріалу та доставлення його до студентів у звичному для них навчальному середовищі; 5) електронний навчальний курс, розроблений на основі матеріалу посібника та доповнений вправами на розвиток аудіо-візуального сприйняття релевантної лексики тем курсу та практику навичок комунікативної взаємодії з пацієнтами.

Взаємодія всіх згаданих навчальних ресурсів завдяки комплексу навчальних завдань, спрямованих на формування знань лексико-граматичних механізмів англійської мови, англійської медичної термінології, стратегій, технологій, методів і засобів комунікації з пацієнтами, колегами і науковою спільнотою сприяє модернізації навчального процесу та забезпеченню англомовної комунікативної професійно-орієнтованої компетентності, що є метою вивчення дисципліни «Англійська мова» на III курсі ВМНЗ та складником фахової комунікації лікарів.

Матеріал навчального посібника «More English for Medical Students» спрямований на поступове засвоєння та практику навичок мовлення, читання та письма, а також лексико-граматичних компетентностей. У структурі посібника не передбачено завдань на розвиток навичок аудіо-візуального сприйняття, що зумовлено матеріально-фінансовими, технологічними і дидактичними труднощами, пов'язаними із забезпеченням автентичного матеріалу: запису текстів і діалогів, озвучених носіями мови; організація студії звукозапису тощо. Однак цю проблему було вирішено за допомогою створення електронного навчального ресурсу у формі навчальної спільноти в ЕСМ Facebook, що дало можливість доступу та санкціонованого користування якісними інтернет-ресурсами, що містять аудіо- та відеоматеріали з релевантної тематики. Такий самий підхід було застосовано під час розроблення контенту секцій описаного нижче ЕНК: «Аудіювання» та «Комунікативна взаємодія з пацієнтами». Загальнодоступні в електронній соціальній мережі YouTube ресурси навчального характеру, розроблені провідними ВМНЗ

світу, слугують ідеальним джерелом англійської медичної лексики, термінології та текстів, а також навчальних відеозаписів і відеоуроків медичних консультацій зі стандартизованими пацієнтами.

Адміністрування та кураторство навчальною спільнотою «More English for Medical Students» відбувається за допомогою застосування кращого досвіду американських педагогів [7]. У стрічці розміщуються матеріали, пов'язані з актуальною тематикою дисципліни, у формі відеороликів з авторитетних джерел, невеличких інформаційних повідомлень, пояснень граматичних і лексичних аспектів тем, повідомлень, що містять, окрім навчального змісту, елементи гумору тощо.

Таким чином, навчальний посібник «More English for Medical Students» є основним видом навчальних ресурсів дисципліни «Англійська мова (курс за вибором)» для традиційної та веб-доповненої форм навчання. Його зміст покладено в основу електронного навчального курсу «Англійська мова (курс за вибором)», що розроблений як допоміжний навчальний матеріал, елемент веб-доповненого навчання з метою ефективного вивчення дисципліни. Зазначимо, що матеріал усіх секцій професійно-орієнтований.

Запропонований варіант ЕНК [6] для студентів-медиків має низку переваг, адже використання комп'ютерно орієнтованих технологій поряд із традиційними методами розвиває англомовну комунікативну компетентність, дає можливість сприймати й інтерпретувати автентичні тексти, розвиває здібність запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу, розвиває творчу активність студентів як у навчальний час, так і в позааудиторних видах роботи. Завдання, запропоновані в ЕНК, сприяють засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу уроків і тем, формують навички письма, читання, аудіювання й усного мовлення, дають можливість сформува-ти у студентів необхідні навички роботи з англомовним текстом зі спеціальності, прищепити культуру читання та розвинути навички комунікативної взаємодії з пацієнтами і колегами. Комплексна взаємодія всіх вправ сприяє досягненню практичних цілей навчання англійської мови за професійним спрямуванням, а саме: розвитку лінгвістичних і когнітивних навичок і як результат – формуванню англомовної та загальної професійно спрямованої комунікативної компетентності.

Навчальний матеріал ЕНК та навчального посібника чітко структурований. Першою темою є «Спадковість». Основним навчальним ресурсом тем є фаховий текст, однак у



посібнику – це друкований текст, а в ЕНК – аудіотекст (посилання в YouTube). Вправи на розвиток лексичних і граматичних компетентностей ґрунтуються на матеріалі тексту та спрямовані на його вивчення та закріплення. Окрім цього, граматичні вправи також містять нову лексику теми.

Завдання для обговорення в аудиторії чи у форумі, спрямовані на розвиток розмовної мови, містять цитати та приказки («Який батько такий син», «На дітях природа відпочиває», «Спадковість – це те, в що ми віримо, якщо маємо розумну дитину»). Під час бесіди студенти використовують поданий теоретичний матеріал щодо комунікативних стратегій, що сприяє розвитку впевненого послідовного мовлення. Вивчений матеріал студенти-медики остаточно закріплюють завдяки завданням на практику навичок письма (написання резюме, офіційних повідомлень, доповідей, ділових листів, есе тощо) на релевантну тематику.

Послідовність тематичних розділів посібника та курсу дещо відрізняються, що зумовлено наявністю додаткових секцій в ЕНК, зокрема, «Домашнє читання» та «Комунікативна взаємодія з пацієнтами». В основу останньої покладено навчальні відеофрагменти щодо технологій комунікативної взаємодії лікарів і пацієнтів або безпосередньо навчальні відеозаписи діалогів лікарів і стандартизованих пацієнтів, розроблені педагогами-лікарями провідних американських ВМНЗ. Спеціально розроблений комплекс завдань до цієї секції сприяє кращому запам'ятовуванню та аналізу відео, а також закріпленню вивченого за допомогою ролівої взаємодії в аудиторії.

Отже, завдяки інтеграції англійської мови, матеріалу біомедичного спрямування й оригінальних англомовних навчально-методичних розробок щодо проведення медичних консультацій відбувається ефективно вивчення фахової мови майбутньої спеціальності, підготовка до фахової комунікації в рідній країні та в іншомовному середовищі, а застосування інноваційних форм навчання та засобів ІКТ забезпечує мотивацію студентів, поліпшення та модернізацію освітнього процесу, підвищення якості ВМО, що було метою практичного впровадження результатів нашого дослідження.

Висновки. Фахова комунікативна підготовка засобами ІКТ у ЛНМУ здійснюється за допомогою викладання теоретичних дисциплін та їх електронного методичного забезпечення, що включає розміщення навчального матеріалу на платформах для електронного навчання, створення дистанційних курсів, організацію сторінок і спільнот в електронних соціальних мережах.

Перспективним напрямом підготовки до фахової комунікації є впровадження ІКТ під час практичного клінічного навчання, зокрема використання технології «віртуальний пацієнт» для розвитку навичок міжособистісної взаємодії в професійному середовищі.

Отримані результати дослідження стану застосування ІКТ з метою фахової комунікативної підготовки можуть бути корисними під час розроблення навчальних програм дисциплін з компонентами основ фахової комунікації, а матеріали розробленого комплексу навчально-методичних розробок для дисципліни «Англійська мова» можна використати під час створення аналогічного навчального комплексу рідною мовою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуменна І.Р. Особливості підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. № 1 (48). С. 100–104.
2. Етичний кодекс лікаря. ЛНМУ ім. Д. Галицького. URL: http://meduniv.lviv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=197&Itemid=206&lang=uk
3. Зіменковський Б.С. Положення про організацію освітнього процесу у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького. / Б.С. Зіменковський, М.Р. Гжегоцький, І.І. Солонинко. Львів: ЛНМУ ім. Д. Галицького, 2015. 90 с.
4. Касевич Н.М. Загальний догляд за хворими і медична маніпуляційна техніка: підруч. для студ. вищ. мед. навч. закл. I–III рівнів акредитації. / За ред. В.І. Литвиненка. К.: Медицина, 2008. 422 с.
5. ЛНМУ імені Данила Галицького: Веб-сайт. Електронні дані. URL: http://meduniv.lviv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=161&Itemid=237&lang=uk
6. Манюк Л.В. Структура й зміст електронного дистанційного курсу з англійської мови для студентів-медиків. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності: зб. наук. пр. 2013. № 7. С. 275–280.
7. Манюк Л.В. Структура й зміст фахової комунікативної підготовки майбутніх лікарів в університетах США. Порівняльна професійна педагогіка. № 3 (Т. 6). Хмельницький: ХНУ, 2016. С. 109–115.
8. Поплавська С.Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2009. 21 с.
9. Manyuk L.V. English for the 3rd year medical students: Self-study guide. Danylo Halytskyi Lviv National Medical University. Lviv, 2016. 51 p.
10. Manyuk L.V. English for the 3rd year medical students: Teacher's Book. Lviv: Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, 2016. 53 p.
11. Manyuk L.V. More English for Medical Students: Textbook. Lviv: Danylo Halytskyi Lviv National Medical University, 2014. 160 p.



УДК 377.5:37.013

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ З ТЕХНОЛОГІЇ ХАРЧУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Маятіна Н.В., старший викладач
кафедри інформаційно-технічних та природничих дисциплін
Київський кооперативний інститут бізнесу і права

У статті обґрунтовано оптимальність застосування акмеологічного підходу до формування готовності майбутніх техніків-технологів з технології харчування до професійної самореалізації. Розглядається сутність акмеології як самостійної науки та дається характеристика її основних принципів. Розкриті різні аспекти акмеологічного підходу. Описані аксіологічний та культурологічний аспекти в акмеологічному підході стосовно формування готовності майбутніх працівників сфери харчової промисловості до професійної самореалізації. Дається визначення понять «компетентність» та «акмекомпетентність». Розкрито суть акмекомпетентності «як образу та результату реалізації професійної підготовки».

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний підхід, формування готовності до професійної самореалізації, компетентність, акмекомпетентність.

В статье обоснована оптимальность применения акмеологического подхода к формированию готовности будущих техников-технологов по технологии питания к профессиональной самореализации. Рассматривается сущность акмеологии как самостоятельной науки и дается характеристика ее основных принципов. Раскрыты разные аспекты акмеологического подхода. Описаны аксиологический и культурологический аспекты в акмеологическом подходе касательно формирования готовности будущих работников сферы пищевой промышленности к профессиональной самореализации. Даны определения понятий «компетентность» и «акмекомпетентность». Раскрыта суть акмекомпетентности «как образа и результата реализации профессиональной подготовки».

Ключевые слова: акмеология, акмеологический подход, формирование готовности к профессиональной самореализации, компетентность, акмекомпетентность.

Maiatina N.V. ACMEOLOGICAL APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF FUTURE FOOD TECHNOLOGY TECHNICIAN-TECHNOLOGISTS' PREPAREDNESS FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

The emphasis is given to the popularity of the acmeological approach to the development of professional self-realization preparedness of future food technology technician-technologists. The article gives an overview of acmeology as an independent science and characterizes its main principles. Different aspects of the acmeological approach are reviewed. The article describes the axiological and culturological aspects of the acmeological approach as it relates to the preparedness development of future food industry workers for professional self-realization. The definition of the terms "competence" and "acme competence" was done. The usage of the term "acme competence" "as a form and result of realization of professional development" is substantiated.

Key words: acmeology, acmeological approach, preparedness development for professional self-realization, competence, acme competence.

Постановка проблеми. Під час вирішення питання формування готовності майбутніх техніків-технологів з технології харчування до професійної самореалізації з метою підготовки компетентних конкурентоспроможних фахівців найбільш оптимальним буде застосування до навчального процесу акмеологічного підходу. Це зумовлене тим, що акмеологія – наука про вершинність, а підхід до навчального процесу з точки зору акмеології у зазначеному контексті означає досягнення випускниками ЗВО піку розвитку у професійній сфері, тобто підготовку висококваліфікованих спеціалістів.

Аналіз останніх досліджень. Науковою проблематикою, пов'язаною з акмеологією, займалися зарубіжні та вітчизняні

науковці: К.О. Альбуханова, В.М. Антонов, О.О. Бодальов, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, І.О. Ніколаєску, В.О. Огневюк, Н.Г. Сидорчук та ін. Акмеологічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів у вітчизняній науці розглядали: С.С. Вітвицька, О.М. Галус, М.М. Греб, О.В. Іванова, О.М. Добош, О.А. Дубасенюк, Л.В. Козак, Н.В. Лалак, Н.М. Носовець, Н.В. Ольхова, Р.О. Пріма, О.М. Пинзеник, Г.М. Романова, Т.А. Щєбликіна. Проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців з інших спеціальностей на засадах акмеологічного підходу порушували такі українські вчені: О.Є. Антонова, В.Г. Заєць, О.М. Кабанкова, С.М. Калаур, Р.А. Кубанов, А.О. Майборода, О.Ф. Мельник, Н.М. Миколаєнко, А.В. Опольська, Р.В. Чубук та ін.



Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців харчової галузі цікавила І.А. Дрозіч, Л.В. Козловську, Т.П. Сергееву, І.А. Філімонову. Питанням професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій займалися А.Ю. Шаура, Н.В. Волкова, Ю.В. Гвоздецька, Н.С. Недосекова, О.Я. Сердюкова, С.І. Ткачук. Дослідження підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до професійної діяльності проводили А.В. Долуда, Т.А. Лазарева. Формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів харчової промисловості досліджували О.Ф. Мельник, Н.С. Сичевська. Проблему формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю вивчала В.М. Кобзар.

Невиділені раніше частини загальної проблеми. Огляд літературних джерел з професійної підготовки майбутніх фахівців з технології харчування дав змогу зробити висновок, що проблема формування готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів з технології харчування на засадах акмеологічного підходу не була предметом спеціального наукового дослідження. Крім цього, останнім часом у нашій країні виникають певні суперечності між зростаючими потребами держави у висококваліфікованих фахівцях з технології харчування та реальним рівнем підготовки названих спеціалістів. Враховуючи вищесказане, вивчення та вирішення цієї проблеми є актуальним і нагальним питанням професійної освіти.

Мета статті – проаналізувати літературу з питання професійної підготовки фахівців на засадах акмеологічного підходу та визначити теоретичні аспекти й особливості акмеологічного підходу у формуванні готовності майбутніх техніків-технологів до професійної самореалізації.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння сутності акмеологічного підходу щодо формування готовності майбутніх техніків-технологів з технології харчування до професійної самореалізації розглянемо спочатку основні положення акмеології. Український акмеолог В.М. Вакуленко розглядає акмеологію як самостійну наукову дисципліну, яка має власний об'єкт, предмет і завдання; вивчає закономірні зв'язки та залежності між рівнями продуктивності й професіоналізму; аналізує умови та фактори, від яких залежить професійна самореалізація; займається проектуванням моделей готовності до професійної діяльності; має такі характеристики, як фундаментальність, інтеграція, гуманістична спрямованість. Фундаментальність виражається у

визначенні законів і закономірностей науки, інтеграційний характер визначається широкими міждисциплінарними зв'язками, гуманістична спрямованість акмеологічних досліджень виявляється в направленості на користь конкретної людини. В.М. Вакуленко зазначає, що ця наука є як теоретичною, так і прикладною дисципліною, тому що «на основі фундаментальних закономірностей вона розробляє практично орієнтовані технології, за допомогою яких здійснюється діагностика, корекція та розвиток професійного становлення особистості» [1].

На засадах акмеології формується акмеологічний підхід. У контексті акмеологічного підходу найбільш поширеними загальнонауковими методологічними принципами В.М. Вакуленко вважає такі: системності, комплексності, розвитку, соціальної детермінації особистості та гуманізму. Вчена вважає основну сутнісну характеристику акмеологічного підходу в прагненні «до відновлення цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в усіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти досягненню вищих професійних рівнів». Базисну методологічну програму вона називає прогностичною тому, що завдяки їй дослідник зорієнтований на прогнозування результативності та аналіз продуктивності досвіду підготовки фахівця, на виділення факторів, які впливають на його формування, на вивчення акмевершин у професійній діяльності та на проектування продуктивних моделей готовності до неї [1].

В.М. Вакуленко підкреслює індивідуальну спрямованість акмеологічних технологій, оскільки вони використовуються для професійного зростання конкретної особистості. Вона наголошує на важливості створення «акмеологічного середовища» і називає такі його компоненти: комунікативний, гностичний, конструктивний, проектувальний, корекційний та управлінсько-організаційний, які сприяють формуванню відповідних вмінь, високий рівень сформованості яких, своєю чергою, і забезпечує продуктивність освітнього процесу. Дослідниця виділяє п'ять рівнів розвитку у студентів готовності до професійної діяльності: високий, достатній, середній, низький, мінімальний, але тільки перші два рівні забезпечують випускників ЗВО продуктивний саморозвиток [1].

Я.В. Чаплак наголошує, що за допомогою акмеологічного підходу є можливість описати працю спеціаліста як цілісний феномен, який складається з певної сукупності компонентів об'єктивного і суб'єктивного



характеру. Він вважає, що акмеологічний підхід зорієнтований на принципи, згідно з якими вивчаються процеси становлення творчого потенціалу, наслідком чого є успіх у професійній діяльності, завдяки чому спеціаліст досягає оптимальної стадії творчої майстерності у своєму розвитку і певного суспільного визнання. Важливою психологічною особливістю успіху Я.В. Чапак називає те, що він завжди очевидний і конкретний та є результатом тривалого і суперечливого розвитку особистості. Він наголошує на важливості розвивати здібності людини ставити собі завдання, виконувати їх, а також розв'язувати різні життєві та професійні питання із прагненням досягти значних результатів [2].

Л.Б. Служинська вважає основною метою застосування акмеологічного підходу до фахової підготовки студентів у формуванні у них умінь вирішувати різноманітні акмеологічні проблеми і завдання, зокрема стосовно їхньої майбутньої професійної діяльності. Вона стверджує, що підготовку майбутніх фахівців на основі цього підходу можна вважати процесом досягнення кожним студентом максимуму розвитку теоретичної і практичної досконалості у навчанні, а шлях впровадження акмеологічного підходу у підготовку майбутніх спеціалістів до професійної самореалізації вбачає у вмінні навчатися. Саме невміння навчатися викликає відставання у навчанні. Одним із засобів запобігання невмінню навчатися Л.Б. Служинська пропонує індивідуальну систему навчання [3].

На думку вченої, акмеологічний підхід стосовно сучасної професійної освіти забезпечує зусилля професійної мотивації, стимулює творчий потенціал, виявляє особистісні ресурси майбутніх фахівців. Тому завданням ЗВО у цьому напрямі є підготовка студентів до успішної професійної діяльності не лише за допомогою системи професійних знань та вмінь, але й за допомогою актуалізації їхнього творчого потенціалу. Насамперед, Л. Б. Служинська вважає, що у підготовці майбутніх фахівців акмеологічний підхід реалізовує аксіологічний аспект (загальнолюдські цінності) і культурологічний аспект (культурні ідеали), раціональну організацію і творче самовдосконалення, свободу самовираження в професійній діяльності [3].

Ми вважаємо, що ціннісний (аксіологічний) аспект в акмеологічному підході у формуванні готовності техніків-технологів з технології харчування означає формування ціннісного ставлення до здорового способу життя та до свого здоров'я в цілому, а через специфіку професійної діяльності –

до здорового харчування та здоров'я всієї нації. У процесі підготовки майбутніх спеціалістів харчової галузі до професійної діяльності вкрай важливо сформуванню валеологічну компетентність майбутніх працівників харчової промисловості, підвести до осмислення цінності людського здоров'я як однієї з найважливіших загальнолюдських цінностей.

Загальнолюдські цінності в акмеологічному підході тісно пов'язані з культурними ідеалами. Погоджуючись з В.В. Литневою, Л.Б. Служинська вважає, що в акмеологічному підході культурологічний аспект забезпечує можливість розглядати: формування особистості майбутнього фахівця в процесі взаємодії духовної і матеріальної культури, спільної діяльності його учасників; кожного учасника спільної діяльності як суб'єкта культури, як активну індивідуальність, що зорієнтована на вільну творчість; індивідуальну діяльність викладача і студентів як культуру, що визначає пріоритетні її види і способи здійснення. Дослідниця підкреслює, що викладач і студент, які «перебувають у творчій взаємодії та співпраці, забезпечують успіх один одному у своїй самореалізації, в розвитку духовно-морального потенціалу особистості» [3].

На нашу думку, культурологічний аспект в акмеологічному підході у формуванні готовності техніків-технологів з технології харчування передбачає розвиток загальної культури поведінки працівника в цілому та культури обслуговування клієнтів зокрема, а також естетики подачі (презентацій) приготованих страв. Процес формування готовності техника-технолога з технології харчування до професійної самореалізації на основі запровадження акмеологічного підходу передбачає його професійне зростання в цілому як особистості та фахівця.

Акмеологічний підхід у процесі формування готовності майбутніх техніків-технологів до професійної самореалізації спирається на теоретичні положення акмеологічної концепції розвитку професіонала. Професіоналізм розвивається завдяки сформованій системі найважливіших властивостей та вмінь – акмеологічних інваріант професіоналізму. До загальних властивостей та вмінь відносяться сила особистості, високий рівень саморегуляції, креативність, вміння приймати ефективні рішення, висока мотивація досягнень тощо. Специфічні акмеологічні інваріанти професіоналізму визначаються специфікою професіональної діяльності. Їх врахування, на думку З.В. Румянцевої, стимулює ефективне формування системи професійно значущих якостей, які забезпечують високу продуктивність та



стабільність професійної діяльності. І взагалі, на її думку, залучення ідей і положень акмеології розширює можливості вивчення педагогічних явищ та ситуацій, розкриває взаємодію методологічних, педагогічних та психологічних резервів в організації підготовки студентів у ЗВО [4].

У контексті дослідження проблеми вдосконалення професійної підготовки сучасного фахівця Н.Г. Сидорчук також стверджує, що процес становлення молодого спеціаліста супроводжується не тільки оцінкою рівня його професійної кваліфікації, а й оцінкою певних професійно значущих якостей особистості, які підвищують рівень його самореалізації, та обґрунтовує використання поняття акмекомпетентності як образу та результату реалізації професійної підготовки. Хоч компетентність пов'язана зі знаннями, вміннями та навичками – вона є більш широким поняттям. Дослідниця визначає компетентність «як робочий образ та осучаснений результат підготовки майбутніх фахівців, в основу застосування якого покладено універсальний підхід до розуміння сутнісної характеристики поняття компетентності як властивості особистості, що, з одного боку, пов'язана з базовою кваліфікацією, з іншого – дозволяє людині орієнтуватися у широкому колі питань, не обмежених вузькою спеціалізацією, забезпечує соціальну та професійну мобільність особистості, відкритість до змін та творчого пошуку, здатність до самовираження та самотворення, готовність оновлювати свої знання тощо» [5]. А отже, до самореалізації у професійній діяльності.

Підтримуючи думку М.А. Чошанова, Н.Г. Сидорчук виділяє три основні компетентності: критичність мислення, мобільність знання, варіативність методу. Компетентністю вона називає таку властивість особистості, що «пов'язана з базовою кваліфікацією через низку освітніх орієнтирів (знання, уміння, навички, досвід діяльності тих, хто навчається) та забезпечує стійкі відношення між знаннями та дією в людській практиці з перспективою їх використання для прийняття власних рішень шляхом саморегуляції та узгодження дій учасників освітнього процесу (керівників, викладачів, студентів) протягом усього циклу навчання, який задовольняє заздалегідь визначеним вимогам» [5].

Для оцінки результативності професійної підготовки студентів

ЗВО Н.Г. Сидорчук пропонує ввести поняття акмекомпетентності, тобто компетентності, яка орієнтована на успіх, на досягнення вершин професійної самореалізації. Вона розглядає акмекомпетентність

«як складний системний феномен, своєрідну комплексну компетентність, що включає: ціннісно-змістовну орієнтацію особистості; систему професійно значущих знань, умінь та алгоритмів дій, що формуються під час професійно-педагогічної підготовки та впливають на успішність майбутньої професійної діяльності». Н.Г. Сидорчук важливим засобом формування акмекомпетентності вважає розвиток освітніх систем, а механізмом її модернізації – впровадження в професійну освіту ефективних моделей, які «забезпечують високий рівень

продуктивності професійної діяльності, інтеграції знань, умінь, ділових та особистісних якостей майбутнього фахівця, стратегій випереджувального підходу, спрямованих на його адаптацію в сучасному динамічному суспільстві, збереження й примноження духовних і життєвих сил, реалізацію власного творчого потенціалу» [5].

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Виходячи із вищесказаного, можна зробити такі висновки:

– з огляду на те, що акмеологія – це наука про вершинність, для досягнення високого рівня підготовки майбутніх техніків-технологів з технології харчування у коледжах ми вважаємо акмеологічний підхід найбільш ефективним способом вивчення природничих дисциплін, що сприятиме високому рівню їхньої професійної самореалізації;

– реалізація аксіологічного аспекту акмеологічного підходу у підготовці майбутніх фахівців з технології харчування – це формування ціннісного ставлення до здорового способу життя та свого здоров'я в цілому, а через специфіку професійної діяльності – до здорового харчування та здоров'я всієї нації;

– культурологічний аспект акмеологічного підходу у підготовці майбутніх фахівців з технології харчування реалізується через розвиток загальної культури поведінки працівника в цілому та культури обслуговування клієнтів зокрема, а також естетики подачі (презентацій) приготованих страв.

Перспективами подальших розвідок буде робота над визначенням педагогічних умов та створенням моделі формування готовності майбутніх техніків-технологів з технології харчування до професійної самореалізації у коледжах.

Сучасні техніки-технологи харчової галузі мусять уміти розкривати свій творчий потенціал, постійно прагнути до вдосконалення своїх умінь та навичок, коригувати набуті знання та засвоювати нові, а також розвивати здібність виділяти ключові



професійні завдання та успішно вирішувати їх, бути стресостійкими, пристосовуватись до нових умов і, створюючи здорову конкуренцію зі своїми колегами, формувати своє «акме» та йти до вершин професійної самореалізації. Підготовку саме таких спеціалістів-професіоналів нового формату держава вважає першочерговим завданням системи сучасної професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вакуленко В.М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт.: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2008. 46 с.

2. Чапак Я.В. Формування готовності майбутніх практичних психологів до роботи зі старшокласниками: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2006. 24 с.

3. Служинська Л.Б. Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації: дис. канд.: 13.00.04. Тернопіль, 2012. 281 с.

4. Румянцева З.В. Акмеологический подход как вектор в совершенствовании профессиональной подготовки педагога-музыканта. Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. URL: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/2513/6726/>.

5. Сидорчук Н.Г. Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як засіб формування акмекомпетентності у контексті єдиного європейського освітнього простору. Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. с. 260–298.

УДК 378.1:355.232.2

«Я-ОБРАЗ» ПІЛОТА ЯК СИСТЕМОТВІРНИЙ І МОТИВАЦІЙНИЙ ФАКТОР НАБУТТЯ ЛЬОТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КУРСАНТАМИ ВВНЗ

Невзоров Р.В., к. пед. н., старший викладач
кафедри льотної експлуатації і бойового застосування літаків

Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

У статті розглянуто проблему формування «Я-образу» пілота як системотвірного й мотиваційного фактора набуття курсантами льотних компетентностей. Визначено динаміку психоемоційних стереотипів, установок та раціональних складових професійного самоусвідомлення у процесі здобуття вищої освіти і при тренажерній підготовці зокрема.

Ключові слова: «Я-образ» пілота, раціональна складова «Я-образу», емоційна складова «Я-образу», інтенція особистості, динаміка, концептуальні категорії, компетентності.

В статье рассмотрена проблема формирования «Я-образа» пилота как системообразующего и мотивационного фактора приобретения курсантами летных компетентностей. Определена динамика психологических стереотипов, установок и рациональных составляющих профессионального самосознания в процессе получения высшего образования и при тренажерной подготовке, в частности.

Ключевые слова: «Я-образ» пилота, рациональная составляющая «Я-образа», эмоциональная составляющая «Я-образа», интенция личности, динамика, концептуальные категории, компетентности.

Nevzorov R.V. „I AM” THE IMAGE OF A PILOT AS A SYSTEM-BASED AND MOTIVATIONAL FACTOR IN ACQUIRING FLYING COMPETENCIES BY CADETS OF UNIVERSITIES

In the article analyzed the problem of forming of „Self-image” as a system formative and motivational factor of the acquisition of flight competence of cadets. Certain loud speaker of mental and emotional stereotypes, options and rational constituents of professional consciousness at process of receipt of higher education and at trainer preparation in particular.

Key words: „Self-image” of the pilot, rational component of „Self-image”, emotional component of „Self-image”, intention of the individual, dynamics, conceptual categories, competence.

Постановка проблеми. У рамках нової парадигми вищої освіти, яка має бути затверджена на законодавчому рівні найближчим часом, перед прийняттям нового Закону України «Про вищу освіту», необхідно переглянути ключові підходи до підготовки майбутніх військових пілотів на базі

вітчизняних ВВНЗ. Ця проблема постає також у світлі суперечностей між сучасними потребами у висококваліфікованих військових кадрах, з одного боку, й застарілих засобах навчання, – з іншого; вимагає, передовсім, трансформації власне методичної, інтелектуально-інформаційної бази, зміни



педагогічних умов й поглиблення гуманітарної складової у змісті освіти, яку здобувають майбутні спеціалісти військового напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна гуманітарна парадигма вищої освіти передбачає системний особистісно орієнтований антропологічний підхід при набутті військових спеціальностей. Так, О. Панфілов та Л. Петрова, вивчаючи психологічні особливості формування сучасного військового, зазначають: «військова освіта має забезпечувати умови для формування та самореалізації особистості, гнучкість і варіативність навчання, виважену гуманітарну спрямованість, значущість та престиж військової служби. Кінцевим результатом діяльності усіх рівнів військової освіти є всебічно освічена особистість, яка адекватно сприймає реальність, має системний світогляд і аналітичне мислення, здатна приймати оптимальні рішення відповідно до профілю своєї військово-професійної діяльності» [1, с. 204].

Особистість льотчика у процесі становлення її окремих аспектів неодноразово ставала об'єктом дослідження педагогів вищої школи. Так, науковці А. Ворона, В. Пономаренко, Д. Гандер, В. Козлов описували психолого-педагогічні основи авіаційної підготовки, навчіння керуванню літаком, убезпечення пілота тощо [2–4]. Для нашого дослідження релевантними також виступають науково-педагогічні роботи, в яких аналізуються окремі аспекти формування професійно важливих якостей, що, інтеріоризуючись, komponують раціонально-емоційний «Я-образ» пілота. Так, Є. Суркова вивчає принципи просторового орієнтування і пов'язані з цим професійні якості, проте зосереджується переважно на професії авіадиспетчера [5, с. 184–189]. С. Асриян досліджувала проблему формування спеціальних умінь у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній на основі міжпредметних зв'язків технічних дисциплін [6]; Л. Зеленська розробила методiku навчання дисципліні «Безпека польотів» майбутніх пілотів у вищих навчальних закладах [7]. Формування професійної надійності висвітлено у роботах таких дослідників, як Є. Дерев'яно, В. Мильніков, Ю. Воронцов, В. Кузнецов, В. Кодола тощо.

Ці теорії є релевантними для нашого дослідження, але ми мусимо визнати наявність у системі підготовки пілота формальної підсистему (усі зовнішні елементи освітнього процесу) й мотиваційно-смыслову, внутрішню, яка, можливо, і важливіша за першу. Тому природно уявляти системний підхід як комплекс заходів з організації до-

цільного для майбутнього пілота освітнього й особистого простору. З цього приводу В. Ягупов зазначає: «важливо пам'ятати: особистість військового фахівця – це продукт не тільки впливу ззовні, вона розвивається та вдосконалюється у процесі власної активної діяльності» [8, с. 12]. Такий зв'язок між поведінкою, діяльністю й особистістю був у загальних аспектах описаний О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, Г. Костюком та іншими, проте цілісна особистість пілота у плані її самоформування й самоусвідомлення («Я-образ») ще не була об'єктом спеціальних досліджень.

Постановка завдання. Метою даного дослідження є окреслення, експериментальна праця, принципи оцінювання й формування методичних рекомендацій щодо упродовж здобуття формування «Я-образу» пілота у курсантів льотних факультетів ВВНЗ України освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» на початковому і поточному етапах здобуття вищої освіти. Теоретичною гіпотезою експерименту виступає сформульована теза: якщо у конкретному інструментально-процесуальному випадку визначальну роль займає професійна компетенція, то для успішного здійснення стратегічних цілей свого особистого розвитку найважливішою для майбутнього військового виступає, на нашу думку, професійна свідомість, що реалізується у таких етапах: професійний вибір – професійна підготовка – професійна компетенція і свідомість – професійний досвід (найвища характеристика, що не має верхньої якісної межі й формується впродовж всього життя).

Виклад основного матеріалу дослідження. Досягненню вищевказаної дидактичної мети заважає, насамперед, застарілість технічних засобів підготовки. Так, вітчизняна підготовка майбутніх пілотів обмежена кількістю льотних годин та наявністю у матеріальній базі ВВНЗ (вищих військових навчальних закладів) переважно тренажерів літака Л-39 (КТЛ-39), які не передбачають повного ефекту польоту (симуляції акселераційних навантажень на курсанта), тому важливо звернути максимальну увагу на психологічно-педагогічні аспекти такої підготовки. Остання є базою загального системного підходу до формування професійної готовності майбутніх пілотів.

Задля подолання наявних проблем з повною симуляцією бойового польоту необхідно більше уваги приділити внутрішньому усвідомленню особистого професійного образу курсантів льотно-технічних напрямів ВВНЗ. З іншого боку, на сучасному етапі трансформації вищої освіти у



нашій державі необхідно також переглянути навчальні програми факультетів льотної підготовки з метою розширення змісту профільних та загальних дисциплін. Це пов'язано з тим, що при формуванні у курсантів-пілотів системи компетентностей з вирішення професійних завдань (розумові дії і мисленнєві реакції, готовність до виконання бойових польотів) необхідно розширювати гуманітарну складову освітнього процесу, перетворюючи курсантів на споживачів інтелектуального продукту. Це у майбутньому має збалансувати інтелектуальну й технічну складові освітнього процесу і сприяти рефлексії кожного курсанта у напрямку вибудовування абстрактного й особистого (Я-образ) образу пілота.

Зрозуміло, що проектування навчально-пізнавальної діяльності пілотів має забезпечувати високу стабільність особистісного успіху. Перехід до компетентної моделі формування готовності до виконання бойових польотів робить пріоритетними такі технології, які дозволяють трансформувати зміст військової освіти у цілісний проект майбутньої професійної діяльності через постановку та вирішення системи завдань, проблемних ситуацій. Відповідно до вищевказаного, наявне розмаїття ідей щодо навчання й виховання особистості в умовах сучасної освіти зводиться до того, що система освіти має перебудовуватися відповідно до психологічних особливостей курсанта чи студента, його інтересів і прав, тобто ставати особистісно центричною. Відповідно, для формування особистості військовослужбовця актуальні поняття: «індивідуалізація навчання», «індивідуальний розвиток», «індивідуальний стиль педагогічної діяльності» (усіх її суб'єктів). Проблемним є факт, що паритетність суб'єкта-курсанта і суб'єкта-викладача створюють проблеми у розробці моноцентричної системи освіти, тому методологи вищої школи не вирішеність цієї проблеми компенсують системним введенням інновацій, передовсім, – інноваційної компетентності та інноваційної мети освіти, що співвідносяться як компетентності з використання нових педагогічних технологій у роботі і створення відповідних сприятливих умов.

З іншого боку, професія льотчика, на відміну від інших технічно-соціонімічних спеціальностей, найбільш відповідальна та передбачає, порівняно з іншими, підвищену самосвідомість, наявність постійної внутрішньої напруги і постійного самовдосконалення, тому основою усвідомлення свого професійного «Я» має бути підтримання у собі перманентної активності або готовності до включення і реалізації ос-

новних процесуальних компетентностей. Одним зі шляхів їх формування є сприяння самоусвідомленню й виробленню у рамках освітнього процесу конкретних і абстрактних цілей, які на психологічному рівні складатимуть так званий «Я-образ» пілота. Гіпотетично припускаємо у рамках експерименту, що задля досягнення вищевказаної мети доцільною буде не тільки зміна освітнього середовища, а й запровадження паралельного ведення індивідуального щоденника (курсантом) та індивідуальної картки курсанта (викладачем, куратором, інструктором), які будуть порівнюватися на поточному і рубіжному етапах. У робочому варіанті експериментальних програм така спостережувальна діяльність передбачає навчально-побутове планування близько 60% освітнього часу (навчання і поза навчальна активність) майбутнім пілотом.

Досвід викладання професійних дисциплін підказує: базовий Я-образ майбутнього професіонала, а особливо здатність до постійної відносної активності, напруги і прагнення до самовдосконалення, гіпотетично має виробитися упродовж 1–2 року навчання. Проте пропедевтична діагностика засвідчує, що екстравертний, відповідальний, активний і креативний Я-образ пілота первинно формується ще на етапі допрофесійної (навчання льотній справі) підготовки. У подальшій освітній діяльності концентрація часу та звання до напруги мають сформувати й підвищувати такі необхідні для виконання бойових завдань якості, як сміливість, відповідальність, інтерес до нового, технічно-гуманітарну інтенцію особистості. Ці якості в ідеалі мають бути наявними вже на початковій, фактично на рівні абітурієнта, фазі навчання.

У рамках експерименту було сформульовано основні властивості особистості майбутнього пілота, а також шляхи їх формування за допомогою доцільної модифікації освітніх умов; виокремлено маркери й критерії оцінки їхнього становлення. Отже, розглянемо основні складові «Я-образу» пілота, які упродовж навчання, а потім – професійного зростання впродовж життя інтегруватимуться крізь особисті модальності життя кожного курсанта в індивідуальний професійний стиль.

Опираючись на праці провідних науковців, а також на особистий викладацький досвід, виокремлюємо такі психолого-дидактичні складові «Я-образу» майбутнього військового пілота: а) усвідомлення, інтерес і потреба у плануванні й фактичній здатності продуктивно працювати у напрямку набуття системи знань, умінь і можливостей розв'язувати професійні льотні задачі; у реалізації



виконання розумових дій та готовності до виконання бойових завдань; б) зорієнтованість курсанта на дидактичну сенситивність до впровадження сучасних технологій навчання і засвоєння ІТ-технологій, зацікавленості у передових технічних удосконаленнях; в) суб'єктивне бачення себе як високопрофесійного й високо мотивованого фахівця в обраній сфері; г) об'єктивне бачення й оцінка інструкторсько-викладацьким складом зовнішніх (психологічних) професійних властивостей курсанта. Ці властивості зростають і удосконалюються.

Об'єктивна дидактична складова, що формуватиме «Я-образ» пілота, включає: теоретичну основу льотної справи; змістову частину (цілі навчання, зміст навчального матеріалу відповідно до стандартів підготовки пілотів, усвідомлення достатніх компетентностей); процесуальну частину (організація навчального процесу, методи й форми навчальної діяльності курсантів та викладачів, управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу); потенційно відкрити незавершену частину (набуття досвіду у процесі професійної діяльності, зорієнтованість на освіту впродовж життя).

Коригування професійно важливих якостей майбутніх пілотів, а також проблема професійного вдосконалення льотної складу під час експерименту вирішувалися у рамках стимулювання аналітичного стилю мислення з опорою на емоційні, оцінні та

інші ірраціональні особисті підходи до набуття професії. Прагматичний аспект було доповнено формуванням ієрархії професійних навичок у рамках наземної підготовки: теоретичної, фізичної і тренажерної.

Автором статті, виходячи з багаторічного досвіду, було сформульовано етапи набуття достатнього інтеріоризованого суб'єктивного «Я-образу» пілота, що включає ірраціональну суб'єктивну, раціональну суб'єктивну і раціональну об'єктивну складові. Задля перевірки гіпотези та експериментального формування такого образу було імплементовано низку психолого-дидактичних методів та практик.

Так, на початку діагностувального експерименту було здійснено пропедевтичну діагностику початкового «Я-образу» пілота серед першокурсників Харківського національного університету повітряних сил імені Івана Кожедуба шляхом підбору інтерв'юєрами словесних та образних асоціацій щодо очікуваного у майбутньому образу свого професійного «Я». Аналіз результатів цього діагностування засвідчив переважно ірраціональну складову базового (наївного) образу пілота, який був кваліфікований як образ очікуваного професійного «Я». Його квінтесенцію можна сформулювати у вигляді концептуальних категорій РОМАНТИКА, ПРЕСТИЖ, КРАСА (зовнішні ознаки, пов'язані зі стереотипами щодо льотних та військових професій, наявність усталених символів й атрибутів: уніформа, авіаційне

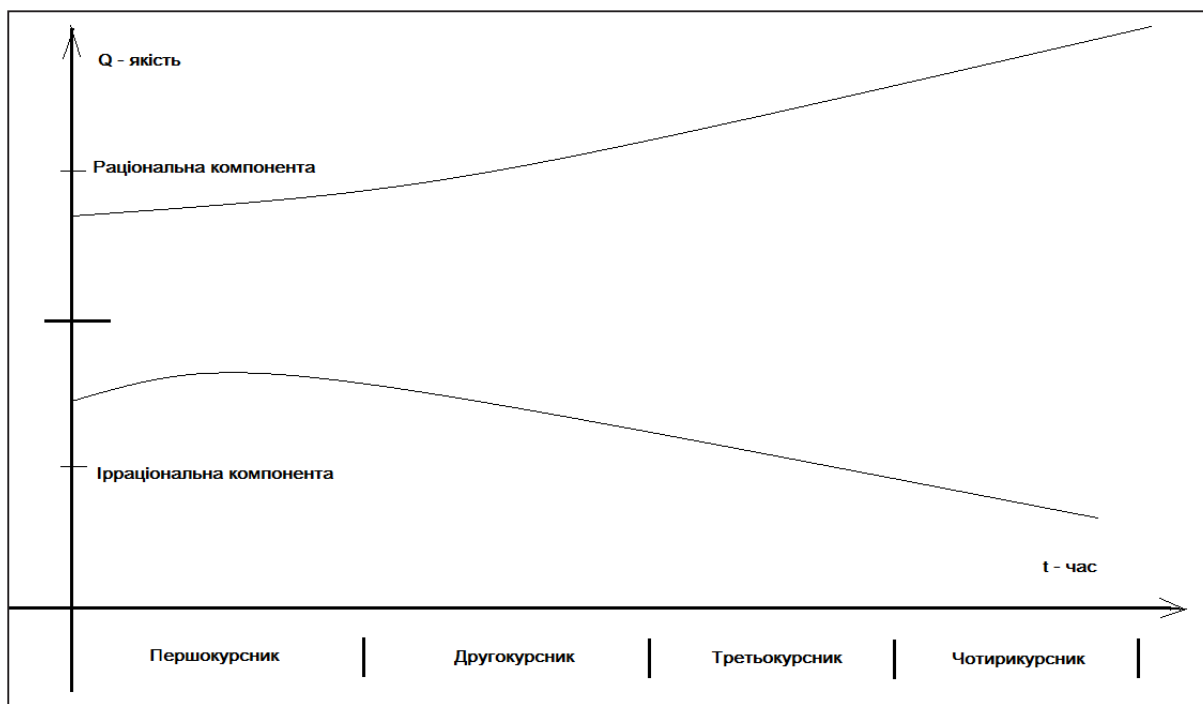


Рис. 1. Динаміка складових «Я-образу» пілота під час навчання



спорядження, літак як символ та інструмент подолання звичних фізичних параметрів); НЕБО, ГЕРОЇЗМ, ЕЛІТАРНИСТЬ (внутрішні, особистісно значущі цінності, що сприяють самоствердженню й викликають повагу серед оточення).

У рамках діагностувально-експериментальної частини здійснено також перевірку прикінцевого усвідомленого професійного я-образу серед студентів 4-го року навчання перед етапом отримання освітнього рівня «бакалавр». Вихідні результати пропедевтичного та проміжного (4-й курс) діагностування усвідомленого «Я-образу» пілота було піддано аналізу за динамікою раціональних (більш об'єктивних) та ірраціональних компонентів, результати аналізу яких можна навести на рисунку 1:

Рисунок демонструє відмінність між динамікою раціональних та ірраціональних компонентів «Я-образу». Так, якщо зростання усвідомлених (раціональних) складових професійного «Я-образу» виявляє із набуттям компетентностей практично лінійне зростання, то емоційна ірраціональна складова зазнає максимуму на першому році навчання, а потім – лінійного спадання. При цьому 32% курсантів вказують на розчарування у первинному стані очікувань. Отримані дані свідчать, що на першому-другому році навчання необхідно максимально враховувати співвідношення емоційного й раціонального бачення свого професійного «Я».

Окремим важливим напрямком вирошення у курсантів усвідомленого професійного «Я» вважається тренажерна підготовка, яка має великий потенціал при діагностуванні та коригуванні професійно важливих якостей. Її основний недолік – це усвідомлення курсантом симулятивності, «несправжності» польоту, що знижує емоційну напругу при симулятивному польоті й, відповідно, слабо підкріплює емоційну складову «Я-образу». З'ясовано, що близько 36% учасників експерименту, які мають відносно лабільну психіку, під час тренажерної підготовки виявляють емоційне напруження близьке до показників при реальному польоті (збільшення частоти серцевих скорочень, суб'єктивні показники хвилю-

вання та внутрішньої напруги). Саме для цієї категорії курсантів тренажерна підготовка близька за психоемоційним впливом до реального польоту.

І. Смирнова вважає, що використовувати у наш час методики тренажерної підготовки не достатньо ефективно через процесуальну й психологічну розрізненість засобів наземної підготовки (теоретичної, фізичної, тренажерної [9]). Крім того, недолік вищезазначених теорій полягає у кореляції «окрема якість – окремий засіб», тому ми намагатимемося дотримуватися холистичного погляду на системність у підготовці пілотів військової авіації. На нашу думку, в основі миттєвих і правильно прийнятих рішень при виконанні бойових завдань лежить інтегрально-універсальна якість пілота почуватися впевнено в усіх сферах і ситуаціях, що неможливо без розширеної свідомості й інтелекту, а значить, жоден окремий елемент освітньої системи не може бути визначальним при підготовці курсанта.

Багатоаспектне вивчення складових «Я-образу», які як фактори впливу на курсанта можна розглядати як зовнішні та внутрішні інформаційно-енергетичні ресурси, доцільно подати у вигляді візуалізованої схеми:

Схема демонструє два діаметрально протилежні типи внутрішніх інтенцій курсанта (дуги АВ та CD). Так, сектор АВ зображає деструктивну інтенцію курсанта, сфера інтересів й мотивів особистості якого звужена й розширюється у бік ентропійного (інформа-

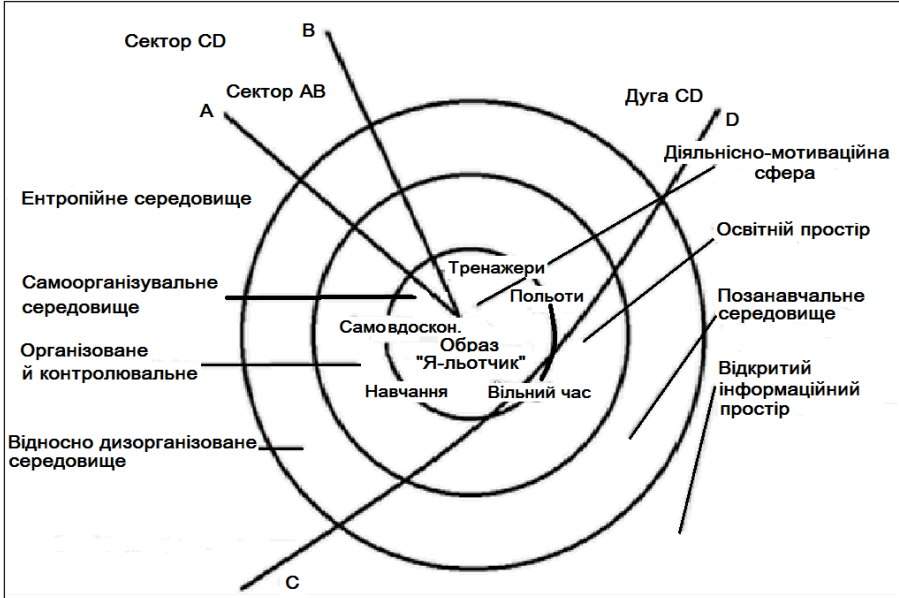


Схема 1. Системне бачення підготовки пілота з урахуванням інтенції особистості, педагогічних і непедагогічних факторів впливу



ційно розсіяного) середовища. Причина перебування таких студентів у центрі освітньої системи, як правило, не іманентна й не мотивована глибоким романтично-практичним прагненням стати військовим пілотом. Дуга CD демонструє інтенцію успішного студента з розширеним кругозором. Вершина кривої, як і вершина сектору АВ, також перебуває у центрі формування «Я-образу пілота», але його іманентність, природність, вмотивованість і бачення дозволяє успішно засвоюючи програму, виходити за позапедагогічне середовище і черпати знання й досвід для розширення кругозору як зі спеціально організованого, так і з ентропійного середовища.

Це пояснюється психологічною проблемою, яку можна назвати «проблемою студента»: типовий студент свідомо або несвідомо уявляє свої інтереси антагоністами щодо навчального процесу і викладача. Студент уникає управління й тяжіє, за схемою, до зовнішніх позапедагогічних кіл. Доцільним засобом подолання вищевказаних деструктивних інтенцій є формування установок, за якими льотна професія розвиває всі найкращі якості особистості. Тобто курсант має зрозуміти, що саморозвивається, самонавчається і, як наслідок, «опанувавши повітря» з легкістю входить у широкі позапедагогічні й позапрофесійні кола й упорядковує для себе їхню емоційну й інформаційну ентропію. Остання спіралью ще більше розширює горизонти і надає професійної впевненості. У цьому й полягає синергетичний ефект правильно вибраної інтенції й глибокої вмотивованості.

Можна зробити висновок, що раціональне усвідомлення очікуваних професійних якостей зростає майже лінійно упродовж усього періоду навчання, тоді як ірраціональна компонента зростає в уявлюваному більшості респондентів власного «Я-образу» тільки до середини першого року навчання. Після цього настає суб'єктивне переживання «розчарування» у зовнішніх складових (атрибутах, престижі, романтиці) «Я-образу» пілота, і надалі емоційна складова лінійно спадає паралельно зі зростанням раціональної, тобто власне компетентної складової.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, упродовж експерименту було діагностовано, що найбільший емоційний мотиваційний потенціал зберігає початкове переживання й хвилювання курсантом престижності майбутньої професії, «романтичність» власне польоту або його імітації на тренажері. Найтісніший психоемоційний зв'язок, що мотивує курсанта у професійному зростанні й формуванні власного фа-

хового образу, можна виразити двома корельованими концептами Я – ПОЛІТ, що експлікуються у таких суб'єктивних судженнях: а) ПОЛІТ – це небезпека, захоплення, перемога, велич, романтика, напруга, відповідальність; б) Я – особливий, героїчний, долаю внутрішні психологічні перешкоди, герой, воїн, хвилююся, готовий / готуюся до виконання бойових завдань, маю престиж, що є більшим, порівняно з наземними військами. Вказаний емоційний компонент залишається стійким, і його потрібно утримувати й розвивати. Раціональний компонент професійного «Я» майбутнього пілота амбівалентний: він містить раціональні установки і стереотипи щодо місця людської і власне особистої участі у льотній військовій справі, а з іншого боку, він «обростає» власне професійними компетентностями, навичками й установками, що набуваються впродовж навчання. Саме останні психолого-дидактичні феномени послаблюють первинне романтичне забарвлення очікуваного «Я-образу», проте формують нові професійні емоційні якості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Панфілов О.Ю., Петрова Л.О. Система військової освіти України як рамкова умова формування особистості військового керівника. Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил. 2016. Вип. 3. С. 201-204.
2. Ворона А.А., Гандер Д.В., Пономаренко В.А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава: учеб. пособ. М.: МАПЧАК, 2000. 340 с.
3. Макаров Р.Н., Недилько С.Н., Бамбуркин А.П., Григореецкий В.А. Авиационная педагогика: учебник. М.; Кировоград: МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. 433 с.
4. Козлов В.В. Безопасность полётов: от обеспечения к управлению. М.: Оперативная полиграфия, 2010. 270 с.
5. Суркова Е.В., Ломакина М.Е. Методологические основы сравнительного исследования профессиональной подготовки будущих авиадиспетчеров. Проблемы современной науки: сб. науч. трудов. Ставрополь: Логос, 2013. Вып.7, Ч. 1. С. 184-189.
6. Асриян В.Л. Формирование специальных умений у будущих пилотов международных авиалиний на основе межпредметных связей технических дисциплин: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Кировоград, 2007. 163 с.
7. Зеленская Л.М. Методы обучения дисциплине «Безопасность полетов» будущих пилотов в высших учебных заведениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кировоград, 2006. 169 с.
8. Ягупов В.В. Військова психологія: підручник. К.: Тандем, 2004. 656 с.
9. Смирнова И.Л. Формирование интегративных теоретических знаний по специальным дисциплинам у будущих пилотов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кировоград, 2007. 181 с.



УДК 378.14(410):81'27

ОСНОВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРІЇ

Олексієнко Л.А., аспірант
кафедри психології, педагогіки та філософії

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського

У статті розглянуто основні методи навчання майбутніх перекладачів в університетах Австрії. Проаналізовано використання методів навчання перекладачів. Визначено особливості методів навчання перекладу. З'ясовано, що переважна кількість навчальних занять у навчальних планах підготовки перекладачів в австрійських вишах мають практичний характер і спрямовані на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: професійна підготовка перекладачів, методи навчання, методи навчання перекладу, активні методи навчання, Австрія.

В статье рассмотрены основные методы обучения будущих переводчиков в университетах Австрии. Проанализировано использование методов обучения переводчиков. Определены особенности методов обучения переводу. Выяснено, что подавляющее количество учебных занятий в учебных планах подготовки переводчиков в австрийских вузах имеют практический характер и направлены на всестороннюю активизацию учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка переводчиков, методы обучения, методы обучения переводу, активные методы обучения, Австрия.

Oleksiienko L.A. THE MAIN TEACHING METHODS OF FUTURE TRANSLATORS' TRAINING AT THE UNIVERSITIES OF AUSTRIA

The article describes the main methods of teaching of future translators at the universities of Austria. Different teaching methods of translators' training have been analyzed. The peculiarities of methods of teaching translation have been determined. It has been found out that most of the lessons in the Austrian universities curriculum have practical focus and aimed at the enhancement of educational and cognitive students' activities.

Key words: training of translators, teaching methods, methods of teaching translation, active learning methods, Austria.

Постановка проблеми. У процесі глобалізації відбувається розширення кроскультурних контактів і переклад стає важливим інструментом у взаєморозумінні людей з різним культурним корінням, а перекладач стає посередником у контакті між різними культурами. Останні роки попит на висококваліфікованих перекладачів значно виріс, а разом з тим змінилися і вимоги до професійної підготовки майбутніх перекладачів. Здви́г парадигми від орієнтованої на викладача до навчання, орієнтованого на студента, вимоги до більшої автономії студента, потребують впровадження нових методів навчання перекладачів та розробки нових методів навчання перекладу. З цією метою вітчизняні та зарубіжні педагоги почали розробку нових методик викладання, які можуть задовольнити попит на висококваліфікованих перекладачів, а інтеграція України у світове співтовариство викликає необхідність вивчення і аналізу досвіду професійної підготовки перекладачів у зарубіжних країнах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню професійної підготовки перекладачів присвячено роботи вітчизняних на

зарубіжних науковців: В. Балабіна, В. Карабана, В. Комісарова, І. Корунця, Т. Кошманової, М. Новикової, А. Паршиної, Є. Пасова, Л. Пуховської, К. Райс, О. Сергєєвої, Л. Черноватого, А. Янковця тощо.

Постановка завдання. У процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів в університетах Австрії велика увага приділяється вибору методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів. Метою та завданням статті є розглянути та проаналізувати основні методи навчання майбутніх перекладачів в університетах Австрії.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на те, що переважна кількість навчальних занять у навчальних планах підготовки перекладачів в австрійських вишах мають практичний характер і спрямовані на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, за якої неможлива пасивність студента при виконанні колективних завдань і які передбачають взаємодію всіх учасників, австрійські науковці віддають перевагу активним методам навчання.

Активні методи навчання австрійські та німецькі науковці розділяють на «великі», які



відносяться до базової концепції навчального процесу (макроструктури) і пропонуються для інтеграції частини активних студентів (в індивідуальній чи груповій роботі) і викладачів, та «мали», які використовуються на певній стадії навчального заняття або позначені як техніка (прийом). «Великі» методи навчання включають конструктивістські методи навчання: проблемно-орієнтоване PBL (Problem-based Learning), коуч-навчання, портфоліо, кейс-метод, мультимедійні засоби та мережеві технології навчання. В основі цих методів лежить аспект самовизначення студентів, який стимулюється і заохочується викладачем. Серед «малих» методів викладачі надають перевагу методу мозаїки, рольовим іграм тощо, тобто методам, при використанні яких виникає позитивна залежність студентів один від одного, вони вчать відповідальності і роботі у колективі [1].

Особлива увага у професійній підготовці перекладачів в університетах Австрії приділяється проблемно-орієнтованому навчанню PBL (Problem-based Learning), яке спрямоване на самостійну індивідуальну або кооперативну роботу студентів у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою, на виконання певного завдання і моделювання процесу перекладу. Використовують два види PBL: навчання, засноване на проблемі (Problem-Based Learning), і навчання, засноване на проекті (Project-Based Learning).

При роботі над проектами (Project-Based Learning) студентів залучають у створення викладачем пошукову навчально-пізнавальну діяльність, чітко формулюють завдання, застосовують методи виконання проекту з використанням певної стратегії, виконанням проекту керує викладач. Проекти, які виконують студенти, можуть як імітувати професійну діяльність перекладача, так і відбуватись у реальних умовах їх практичної діяльності [1; 2].

За тематикою проекти (Project-Based Learning) розподіляються на:

- уявні подорожі, які можуть переслідувати різноманітні цілі (навчання мовним структурам, мовним кліше, специфічним термінам, діалоговим висловам, міркуванням, умінням і навичкам з інших галузей знань);

- культурологічні, метою яких є ознайомлення з культурою, історією, політикою, мистецтвом, літературою, традиціями і побутом країн, мова яких вивчається;

- імітаційно-соціальні, де студенти виконують різні соціальні ролі (політичних лідерів, економістів, медиків, соціальних працівників, журналістів тощо);

- імітаційно-ділові, що моделюють професійні, комунікативні ситуації, які максимально наближають ігрову ситуацію до реальної.

Як зазначає Д. Киралі (Kiraly), особлива увага приділяється аспекту автентичності (справжності) проектів, тобто для виконання проектів представляються або імітуються справжні робочі місця з реальними клієнтами, що відображає всю складність процесу перекладу [2]. На думку науковця, виконання автентичних проектів максимально сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх перекладачів, особливо міжособистісної та соціальної.

Проблемне навчання (Problem-Based Learning) має схожі цілі з навчанням на основі проектів (Project-Based Learning), однак навчальні ситуації обираються із тематичних досліджень [1]. У разі навчання, заснованого на проблемі, способи вирішення і виконання визначаються цілком і повністю студентами. Студентам пропонується певна задача/проблема з реального життя і набір «інструментів» для її вирішення, при чому серед засобів вирішення поставленої проблеми, описаних у лекційному матеріалі, не буде найнеобхідніших. Тобто студенти мають заповнити прогалини самостійно, що виводить студентів зі стану пасивного сприйняття й розуміння інформації, а викладач тільки допомагає вирішенню задачі/проблеми.

Використання проблемно-орієнтованого навчання PBL вчить студентів мислити, і іноді нестандартно, стимулює та створює умови творчого саморозвитку та самореалізації студентів, допомагає оволодіти навичками роботи у групі, вчить розраховувати час, формує соціальну мобільність, розвиває навички автономного навчання, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні у XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні.

Проблемно-орієнтоване навчання, засноване на проекті (Project-Based Learning), є одним із поширених видів роботи при автономному навчанні в австрійських вищих навчальних закладах.

Уваги заслуговує коуч-навчання – метод, який об'єднує у собі самонавчання, сумісну роботу, консультації з викладачем (переважно використовується на тьюторіумах), передбачає високий ступінь відповідальності, працездатності та комунікативності студентів [3]. У класичному варіанті коуч-навчання складається з етапів: вивчення підручника, довідникового матеріалу за поставленим викладачем завданням / проблемою (самостійне навчання за матеріалами, наданими



викладачем); повідомлення вивченого матеріалу іншим студентам групи, відповідь на питання, які можуть бути задані, подальше обговорення поставленого завдання / проблеми, надання пропозицій щодо його вирішення кожним з учасників групи, з'ясування невирішених питань та обов'язкове складання списку цих питань для обговорення з викладачем (етап роботи у команді); коуч-зустріч з викладачем або тьютором для розв'язання невирішених питань поставленого завдання / проблеми (етап консультації); остаточне рішення задачі / проблеми; презентація на семінарі результатів вирішення завдання / проблеми [1; 3]. Для реалізації цього методу викладачі розробляють відповідні навчальні тексти – структурований навчальний матеріал з прикладами, графічними елементами, вправами, питаннями для самоперевірки. Викладач виступає у ролі тренера / консультанта, який контролює досягнення мети навчання, правильності виконання завдання / проблеми. Для ефективного проведення коучінг-сесій її модерацію контролюють студенти.

Методом, який відображає індивідуальні досягнення майбутнього перекладача і який широко використовується при підготовці перекладачів в Австрії, є метод портфоліо. Науковець М. Дегенхардт (Degenhardt) зазначає, що портфоліо майбутнього перекладача складається із його найкращих пробних робіт – продукт-портфоліо (Produktportfolios) та обов'язково роздумів студента про процес його професійного навчання – процес-портфоліо (Prozessportfolio). Процес-портфоліо дозволяє відслідкувати розвиток процесу професійного становлення, може містити робочі, не обов'язково кращі, зразки робіт студента, коментарі до перекладу, анотовані коригування текстів перекладу, анотовані глосарії, аналіз ринку, коментарі до рекомендованої літератури. Метод портфоліо є важливим для практики перекладу, особливо для початківців, дозволяє вести оцінку особистих досягнень та забезпечує розвиток мотивації саморозвитку, самооцінки, відповідальності за виконану роботу. Технологія портфоліо інтегрується з інформаційно-комунікаційними технологіями у вигляді Web-портфоліо, яке студенти старших курсів чи магістратури розміщують у мережі Інтернет [4].

Для формування навичок тлумачення інформації різних комунікантів в університетах Австрії на практичних заняттях використовують кейс-метод. Це переважно міні кейси – навчальні конкретні ситуації, які спеціально розробляються на основі фак-

тичного матеріалу і пропонуються на практичних заняттях, в яких зміст ситуацій подається у паперовій, усній чи електронній формах [5]. Робота над запропонованою ситуацією здійснюється поетапно: усвідомлення студентами сутності проблеми та важливості її вирішення, можливих варіантів її вирішення, аналізу наслідків застосування кожного з рішень, вибору найбільш доцільного рішення у конкретній ситуації. Використання кейс-технологій стимулює процеси мислення (аналіз, порівняння, узагальнення, синтез), вчить майбутніх фахівців коректно ставити питання, відрізняти думки від фактів, приймати обґрунтовані рішення, формує навички асертивної поведінки (позитивної поведінки людини, яка демонструє самоповагу і повагу до інших, до слухача і яка розуміє і намагається досягти робочого компромісу).

Зазначимо, що сьогодні потребують впровадження не тільки нові методи навчання перекладачів, а і нові методи навчання перекладу, але їх використання не повинно повністю витіснити ефективні традиційні методи навчання перекладу.

Одним із традиційних методів навчання перекладу, який використовується в австрійських університетах переважно у 1 та 2 семестрах, на початку вивчення першої та другої іноземних мов, у разі роботи над раніше невідомими текстами, які необхідно перекласти за короткий термін без допоміжних засобів, є метод «речення за реченням» або пофразовий переклад («Satz-für-Satz'-bbersetzens»). Німецький науковець В. Орбан (Orban) так характеризує цей метод: викладач вибирає приклади текстів для перекладу студентами. На основі хибних перекладів викладач визначає прогалини знань і лексико-семантичні проблеми у навичках студентів, обирає неправильні сегменти перекладу і виправляє їх як приклад перед усіма студентами. При цьому викладач виступає як «депо» правильних перекладацьких еквівалентів і стратегій. Необхідні методологічні та лінгвістичні знання передаються учням за дидактично підготовленим способом «по шматку». Від студентів очікується, що вони готують переклади розданих додому текстів індивідуально, потім читають вголос на занятті свої пропозиції і виправляють свої переклади, використовуючи приклад (зразок) перекладу викладача [6]. Метод «речення за реченням» орієнтований на викладача.

Альтернативним методом «речення за реченням» («Satz-für-Satz -bbersetzens») є метод творчого письма, який реалізується на практичних заняттях підготовки пере-



кладачів. Сутність його полягає у тому, щоб вирватися зі звичного способу мислення, знайти більш різноманітні і не завжди прямі рішення проблем перекладу, розбити одновимірну категорію мислення «правильно-неправильно» на користь більш широкого кола можливих рішень [7].

Для підвищення активної участі студентів у перекладацьких вправах використовується метод навчальних станцій – інтерактивна технологія, при якій студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, що упорядкований у вигляді станцій. Цей метод використовують переважно на етапі використання та закріплення знань [8]. Сутність цього методу полягає у наступному: студенти діляться на мікрогрупи, які можуть включати студентів із різним рівнем знань, тексти або фрагменти текстів розподіляються по станціях, кожна група отримує маршрутний лист (Laufzettel) з переліком станцій і завдань, на виконання яких відводиться певний час, за який група повинна здійснити переклад, отримати «кінцевий продукт» без допомоги викладача, розмістити його на E-Campus (онлайн-платформі на базі Moodle) та його захистити. Робота організовується таким чином, що кожен член мікрогрупи вносить свій вклад у «кінцевий продукт». При використанні даного методу студенти вчать планувати свій час, отримують навички самооцінки, аналізу власного навчального успіху, планування та проведення етапів роботи.

Одним із методів групового автономного навчання у підготовці перекладачів в університетах Австрії є тандем-метод вивчення іноземної мови (tandem language learning). Найважливішими принципами тандем-методу є обопільність та автономність. Тобто кожен з партнерів зацікавлений у спілкуванні один з одним, при чому чітка структура або заздалегідь окреслений зміст спілкування відсутній, партнери мають значну свободу стосовно теми спілкування, у виборі завдань та вправ, видів зворотного зв'язку та способу виправлення помилок. Тандем-метод використовують на практичних заняттях в аудиторії та під час самостійного навчання використовуючи e-mail, чати, skype тощо.

На початкових етапах (1-3 семестри) навчання тандем-метод є ефективним при постановці вимови і сприйнятті іноземної мови на слух, формуванні мовної компетенції (систематичного знання граматичних правил, словникових одиниць і фонології). У 4-5 семестрах бакалаврату та під час навчання у магістратурі тандем-метод допомагає скорегувати помилки при вивченні мови, сформувати здатність побудови

цілісних, зв'язаних і логічних висловлювань різних функціональних стилів в усній і письмовій формі. Погоджуючись з думкою науковців Б. Хельмінг (B. Helmling) та К. Клеппін (K. Kleppin), можна зазначити, що на будь-якому етапі вивчення іноземної мови тандем-метод є ефективним способом формування культурної та комунікативної компетенції – знання культурних особливостей носія мови, його звичок і традицій, норм поведінки й етикету і вміння їх розуміти і використовувати у процесі комунікації, соціальної компетенції – здатності вибирати і використовувати відповідні мовні засоби залежно від ситуації і мети спілкування [9].

Для студентів бакалаврату, які тільки починають опановувати професію усного та письмового перекладача, в університетах Австрії впроваджено метод Д. Жіля (Gile) «Комплексний звіт про проблеми і рішення» (Integrated Problem and Decision Report) [10]. Сутність методу полягає у коментуванні студентами проблем, які виникають при виконанні практичних завдань та розробці стратегій, які вони використовують для їх вирішення. Свої коментарі студенти здають викладачам разом зі своїми перекладами. Реалізація цього методу стимулює студентів до багатогранних роздумів про власні перекладацькі дії як про процес вирішення проблем і полегшує викладачеві класифікувати помилки студентів [1].

Ефективним методом вивчення іноземних мов, який використовується для підготовки перекладачів в університетах Австрії, є метод EuroCom (сім сит), який заснований на концепції європейського взаєморозуміння, що базується на паралельному вивченні споріднених мов (Х.Г. Кляйн; Ф.Й. Майснер). EuroCom, скорочена форма поняття EuroComprehension, акронім «Європейське порозуміння у межах трьох великих мовних груп Європи» (Europäische Intercomprehension in den drei großen Sprachgruppen Europas) – романської, германської і слов'янської. Концепція EuroCom розглядається у мовно-політичній (прагнення закріпити європейську багатомовність у структурі навчальних модулів та з орієнтацією на професійну діяльність і потребу у мобільності), мовнодидактичній та лінгвістичній площинах. Мовно-політичний вимір впливає на розробку мовно-дидактичних концепцій (формування мовної компетенції на засадах дидактики трансферу іншомовних знань (Transversaldidaktik)), що, у свою чергу, спонукає до вивчення зв'язків, встановлення спільностей і відмінностей між спорідненими мовами (Interkomprehensionsforschung) і викори-



стання результатів лінгвістичних досліджень у навчанні іноземних мов [11; 12].

Механізм засвоєння декількох мов одночасно полягає у трансфері знань однієї мови на цілий ряд споріднених з нею мов шляхом встановлення зв'язків і виявлення схожих рис між ними. Навчання відбувається на основі тексту різними мовами [13, с. 33]. Через сім сит просіюються лексика, граматичні явища, синтаксичні структури – все те, що може підлягати трансферу.

На відміну від традиційних підходів до вивчення іноземних мов, Eurocom не ставить за мету досягти мовної досконалості на рівні носіїв мови (так звана «near native competence») і виходить із визнання цінності і значущості часткових знань безлічі іноземних мов. Навчання за цим методом використовують як вступні курси до традиційного плану викладання, для того, щоб закласти основи побудови багатомовної компетенції і полегшити перехід від мови-посередника до вивчення безлічі споріднених мов, що веде до усвідомлення взаємозв'язку і єдності європейських мов і культур [15].

Проект EuroCom розроблено для різних мов, але для його ефективної реалізації необхідно готувати педагогічні кадри. З цією метою в Інституті перекладознавства Інсбрукського університету імені Леопольда і Франца пропонується вивчення методу EuroCom як одного із факультативних модулів, який студент може обрати для ознайомлення.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, австрійські науковці віддають перевагу активним методам навчання майбутніх перекладачів в університетах Австрії, які спрямовані на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, передбачають моделювання реальних ситуацій, спрямованих на спільне вирішення проблем, дозволяють створити атмосферу мотивованого, творчого навчання. Переважна більшість методів навчання перекладачів спрямовані на кооперативну роботу студентів у групах, об'єднаних спільною навчальною метою, студент стає суб'єктом взаємодії і сам активно приймає участь у процесі навчання. Але використання активних методів не повинно повністю витіснити ефективні традиційні методи навчання перекладу. Поєднання актуальних активних методів навчання перекладу з

традиційними методами дозволяє підготувати висококваліфікованого фахівця у відповідності до вимог сучасного ринку праці. У перспективі ставимо за мету розглянути позитивний австрійський досвід підготовки майбутніх перекладачів у нашій державі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Canfora C. Aktivierende Lehrmethoden für die Übersetzer Ausbildung: Erfahrungen mit ausgewählten Methoden in heterogenen Lerngruppen. Diss. Universitätsbibliothek Mainz, 2016.
2. Kiraly D. Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta: Translators' Journal*. 2005. Vol. 50, № 4. P. 1098–1111. p. 1102.
3. Ackermann D. Erprobung neuer Lernkonzepte mit Lernteamcoaching. In *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre*, hg. v. Anja von Richthofen und Michael Lent. *Blickpunkt Hochschuldidaktik* 119. Bielefeld: Bertelsmann, 2009. S. 183-198.
4. Degenhardt M. *Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. Drei Säulen eines persönlichen Lernprozess-Begleiters*. *Neues Handbuch Hochschullehre*, Kapitel C 2.13., 2008. S. 1 – 42.
5. Егоян С.Г. Развитие базовых переводческих компетенций. *Русский язык в современном мире*. М.: Высшая школа перевода (факультет) Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова №1, 2013. С. 378-385.
6. Orbán W. Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft: kooperatives Übersetzen als kommunikations- und prozessorientierte Handlungsform des Übersetzers. *WVT Wissenschaftlicher Verlag*, 2008.
7. Kußmaul P. *Übersetzen-nicht leicht gemacht: Beiträge zur Translation*. Saxa-Verlag, 2009. 174 s.
8. Petrova A. Steigerung der aktiven Beteiligung von Studierenden in den Übersetzungsübungen. *Universitas Mitteilungsblatt*, 2009. № 4. S. 19-21.
9. Helmling B. *Peergruppenarbeit–Tandems lernen von Tandems. Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. 2. Auflage. Tübingen, Stauffenberg Verlag, 2005. – S. 83-91
10. Gile D. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins Publishing Company, 2009. 283 p. P. 14.
11. Klein H.G. *Neue Wege zur Mehrsprachigkeit in Europa: Eurocomprehension*. URL: www.eurocomresearch.net/lit/innsbruck.pdf.
12. Hufeisen B. *EuroComGerm-Diesieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker, 2007. 370 S.
13. Hufeisen B. *Fit für Babel. Gehirn und Geist*, 2005. № 6. S. 28–33. S. 33.
14. Klein H.G., Stegmann T.D. *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker, 1999. 287 S.



УДК 378:355.(147):(477):37-(057:88)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ПЕРСОНАЛОМ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Павлюк Т.Г., ад'юнкт кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін факультету іноземних мов і гуманітарних дисциплін
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Стаття присвячена проблемі формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників. Визначено зміст поняття «професійна готовність до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників». На основі аналізу змісту поняття «професійна готовність до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників» та специфіки їх професійної діяльності, автор виокремив педагогічні умови щодо її формування, а саме: розвиток у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь і навичок роботи з персоналом на основі контекстного навчання; відбір та структурування змісту навчальних дисциплін відповідно до завдань та особливостей роботи з персоналом у ДПСУ; активізація мотиваційно-ціннісного та рефлексивного ставлення майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом; підготовка науково-педагогічних працівників до навчання майбутніх офіцерів-прикордонників щодо формування умінь і навичок роботи з персоналом.

Ключові слова: професійна готовність, робота з персоналом, майбутні офіцери-прикордонники, педагогічні умови, педагогічні умови формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників.

Стаття посвячена проблеме формирования профессиональной готовности к работе с персоналом будущих офицеров-пограничников. Определено содержание понятия «профессиональная готовность к работе с персоналом будущих офицеров-пограничников». На основе анализа содержания понятия «профессиональная готовность к работе с персоналом будущих офицеров-пограничников» и специфики их профессиональной деятельности, автор выделил педагогические условия для ее формирования, а именно: развитие у будущих офицеров-пограничников умений и навыков работы с персоналом на основе контекстного обучения; отбор и структурирование содержания учебных дисциплин в соответствии с задачами и особенностями работы с персоналом в ДПСУ; активизация мотивационно-ценностного и рефлексивного отношения будущих офицеров-пограничников к работе с персоналом; подготовка научно-педагогических работников к обучению будущих офицеров по формированию умений и навыков работы с персоналом.

Ключевые слова: профессиональная готовность, работа с персоналом, будущие офицеры-пограничники, педагогические условия, педагогические условия формирования профессиональной готовности к работе с персоналом будущих офицеров-пограничников.

Pavliuk T.H. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS TO WORK WITH PERSONNEL OF FUTURE OFFICERS-BORDERS

The article is devoted to the problem of formation of professional readiness for work with personnel of future officers-border guards. The content of concepts "professional readiness to work with personnel of future officers-border guards" is determined. On the basis of the analysis of the content of the concept of "professional readiness to work with the personnel of future officers-border guards" and the specifics of their professional activities, the author highlighted pedagogical conditions for its formation, namely: the development of skills and abilities of work with personnel on the basis of context-based learning in future officers-border guards; Selection and structuring of the contents of educational disciplines in accordance with the tasks and specifics of work with personnel in the SBGS; activating the motivational-value and reflexive attitude of future border guards officers to work with personnel; preparation of scientific and pedagogical workers for the training of future officers in the formation of skills and work skills of personnel.

Key words: professional readiness, work with personnel, future officers-border guards, pedagogical conditions, pedagogical conditions for formation of professional readiness for work with personnel of future officers-border guards.

Постановка проблеми. Забезпечення суверенітету України та її територіальної цілісності, активна протидія проявам зовнішньої агресії на українських кордонах посилюють актуальність проблеми реформування національної освітньої та виховної системи військовослужбовців,

впровадження комплексу заходів щодо роботи з персоналом. Робота з персоналом є тією діяльністю, яку здійснюють усі органи управління та посадові особи всіх рівнів у прикордонному відомстві України. Зазначена робота передбачає проведення правових, організаційних, педагогічних,



психологічних, інформаційних, культурно-просвітницьких та соціальних заходів, що дають змогу забезпечити відповідний рівень морально-психологічної готовності персоналу Державної прикордонної служби України (надалі – ДПСУ) щодо виконання оперативно-службових завдань за будь-яких умов та обстановки.

Успішна реалізація роботи з персоналом залежить від низки факторів, зокрема: удосконалення змісту виховної роботи зі сторони командирів, начальників, військових педагогів і службовців усіх рівнів, а також суттєвого підвищення рівня дисциплінованості й освіченості особистості. У зв'язку із цим перед педагогічною наукою, командирами та їх заступниками по роботі з персоналом постають проблеми, вирішення яких потребує значного підвищення ефективності виконання функціональних обов'язків.

Варто наголосити на тому, що про актуальність підвищення якості роботи з персоналом свідчать результати аналізу практики діяльності підрозділів ДПСУ. Зокрема, в органах і підрозділах несуть службу офіцери, котрі не мають достатнього рівня військово-педагогічної підготовки, мають серйозні прорахунки у навчанні та вихованні особового складу. Крім того, результати аналізу науково-педагогічних джерел свідчать про те, що досвід роботи з персоналом в органах і підрозділах ДПСУ вивчено й узагальнено недостатньо, а передовий досвід кращих підрозділів використовується неефективно, низьким є рівень інформаційного забезпечення цієї роботи.

Метою статті є виділення та обґрунтування змісту педагогічних умов щодо формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування і розвитку професійної готовності привертала увагу вітчизняних і зарубіжних учених.

Зокрема, у наукових працях В. Андрущенка, І. Беха, О. Дубасенюка, І. Зязюна, С. Карпенчука, М. Лещенка висвітлено положення щодо професійної підготовки майбутніх фахівців до виховної роботи. Аналіз праць Ю. Бабанського, В. Беспалька, Т. Габая, П. Гальперіна, Б. Гершунського, Б. Кедрова, Н. Кузьміної, Н. Селезньової, Н. Тализіної свідчить про вивчення проблеми формування готовності у професійній підготовці майбутніх фахівців. Сучасні українські дослідження представлені працями таких науковців, як І. Галушак (формування готовності до професійної діяльності майбутніх економістів), О. Гусак (формування психофізичної готовності військовослуж-

бовців), Ю. Корнійчук (формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями) тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ретельний аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури засвідчив існування різноманітних тлумачень поняття «готовності до виконання діяльності», як то: наявності здібностей; синтез якостей особистості, які визначають її придатність до діяльності; знання про професію та практичні вміння і навички; якість особистості.

Вивчення наукових джерел [4; 8; 10] дало можливість розкрити сутність поняття «професійна готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом» – як властивість чи ознаку окремої особистості, а також концентрований показник діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників, міру їх професійних здібностей.

Професійна готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом – це сукупність професійних знань, умінь, навичок, здібностей, особистісного потенціалу щодо реалізації системи організаційних, морально-психологічних, інформаційних, педагогічних, правових, культурно-просвітницьких та військово-соціальних заходів, спрямованих на формування і розвиток у військовослужбовців-прикордонників професійно необхідних якостей, моральної самосвідомості, що має забезпечити високий рівень оперативно-службової діяльності, згуртованість військових колективів.

Усвідомлення актуальності та необхідності пошуку шляхів вирішення проблеми формування *професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників* спонукає до виокремлення та обґрунтування відповідних педагогічних умов.

У процесі визначення та обґрунтування педагогічних умов формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників нами враховано специфіку і характер майбутньої професійної діяльності охоронців кордону, її структуру та зміст, а також наявну практику вирішення цієї проблеми у сучасних науково-педагогічних дослідженнях [9].

З метою обґрунтування педагогічних умов формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників необхідно звернутись до змісту понять «умова» та «педагогічна умова». Наприклад, великий тлумачний словник у визначенні поняття «умова» використовує такі суттєві ознаки: по-перше, це обставина, що дає змогу здійснювати,



створювати що-небудь; по-друге, це обставини об'єктивної реальності, завдяки яким відбувається або здійснюється що-небудь; по-третє, це є правила, що стосуються тієї чи іншої сфери життя та забезпечують нормальне функціонування чого-небудь [1, с. 1506]. Таким чином, поняття «умова» є досить універсальним за своїм змістом, оскільки використовується дослідниками у контексті категорій та явищ, що потребують вивчення.

Відповідно до педагогічних умов, то теоретичний аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що вони виступають як реалізація об'єктами навчання тих обставин, які є взаємопов'язаними та взаємозгодженими між собою та спрямованими на розв'язання пріоритетної педагогічної мети [6; 9; 11; 12].

У проблемі формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників під педагогічними умовами слід розуміти ті умови, які свідомо реалізуються в освітньому процесі та забезпечують одержання ефективного запланованого результату.

Узагальнений аналіз наукових педагогічних праць із проблеми формування готовності фахівців різних галузей та реалізації роботи з персоналом дозволяють нам стверджувати, що основними педагогічними умовами формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників є:

- розвиток у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь і навичок роботи з персоналом на основі контекстного навчання;
- відбір та структурування змісту навчальних дисциплін відповідно до завдань та особливостей роботи з персоналом у ДПСУ;
- активізація мотиваційно-ціннісного та рефлексивного ставлення майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом;
- підготовка науково-педагогічних працівників до навчання майбутніх офіцерів-прикордонників щодо формування умінь і навичок роботи з персоналом.

Щодо першої педагогічної умови (*розвиток у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь і навичок роботи з персоналом на основі контекстного навчання*), то з-поміж інноваційних технологій, що сприяють розвитку умінь та навичок роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників, досить продуктивним є контекстне навчання. Проблема впровадження контекстного підходу була у центрі уваги наукових праць таких дослідників, як А. Вербицький [2], І. Демченко [3], В. Желанова [5], В. Левківський [7], С. Скворцова [14] та ін. Однак,

на наш погляд, недостатньо досліджені окремі теоретичні та практичні питання впровадження контекстного навчання у процес формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виконання педагогічної умови щодо розвитку у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь і навичок роботи з персоналом на основі контекстного навчання можливе на основі такого виду діяльності як квазіпрофесійна діяльність. Тобто науково-педагогічні працівники в аудиторних умовах здійснюють моделювання обставин, змісту та динаміки реальної професійної ситуації у роботі з персоналом прикордонного відомства. Моделювання квазіпрофесійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників можливе завдяки проведенню ділових та рольових ігор, використанню кейс-технології, моделювання реальних проблемних ситуацій, застосуванню контекстуалізованих діалогів, проведенню інформаційних та інтерактивних лекцій, диспутів та дебатів тощо.

Змістом другої педагогічної умови є *відбір та структурування змісту навчальних дисциплін відповідно до завдань та особливостей роботи з персоналом у ДПСУ*.

Своєрідність сучасного періоду розвитку українського суспільства впливає на переосмислення підходів до реалізації роботи з персоналом в органах охорони державного кордону. Застарілі інтерпретації змісту відповідних дисциплін, не сприяють формуванню професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників. У зв'язку із цим процесу структурування навчального матеріалу відводиться одне з головних місць.

У проблемі відбору та структурування навчальних дисциплін відповідно до завдань та особливостей роботи з персоналом у Державній прикордонній службі України (надалі – ДПСУ) можна виділити декілька важливих аспектів, зокрема: складність створення логічної несуперечливої інформаційної системи за окремими дисциплінами; недовговічність існування згаданої системи, що пояснюється появою нових наукових знань, їх безперервним розвитком, що спричиняє трансформацію побудованої системи; необхідність подолання відповідної соціальної статичності освіти.

Результати наукових досліджень щодо підходів стосовно структурування змісту освіти свідчать, що вчені по-різному тлумачать сутність процедури структурування [15]. Питання структурування змісту навчальних дисциплін досліджували також такі сучасні вітчизняні науковці як П. Сікорський [13], А. Сохор [15] та багато інших.



Врахування наявних тенденцій щодо відбору та структурування змісту навчальних дисциплін сприяло виділенню таких підходів: емпіричного (враховує особистий досвід спілкування та варіативність) та теоретичного (новий навчальний матеріал для суб'єктів учіння).

З метою формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників, необхідно зібрати розрізнені та хаотичні знання, пов'язані з зазначеною роботою, тобто здійснювати удосконалення змісту відповідних навчальних дисциплін («Кадровий менеджмент», «Корпоративна культура», «Педагогіка», «Соціологія», «Морально-психологічне забезпечення професійної діяльності» тощо) шляхом уточнення їх нормативної частини, розширення національно-регіонального компоненту, використання резервів додаткової та факультативної частини змісту цих навчальних дисциплін.

У запропонованому дослідженні структурування змісту навчальних дисциплін досягається внаслідок адекватного відображення цілей освітньої діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників. Під адекватністю слід розуміти включення у зміст навчальних дисциплін знань, умінь і навичок, що забезпечують соціально-професійну адаптацію випускника-прикордонника, а також формування його професійної готовності до роботи з персоналом.

Відбір та структурування навчальних дисциплін відповідно до завдань та особливостей роботи з персоналом у прикордонному відомстві передбачає виділення у кожній темі ключових інформаційних елементів.

Таким чином, відбір та структурування змісту навчальних дисциплін відповідно до завдань та особливостей роботи з персоналом необхідно проводити на основі виокремлення дидактичних одиниць, розташування цих одиниць за рангами та функціональним змістом (ідеї, поняття, закони, принципи тощо).

Третьою педагогічною умовою є *активізація мотиваційно-ціннісного та рефлексивного ставлення майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом.*

Мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом передбачає активізацію потреб, інтересів й мотивів професійної діяльності; загальнолюдських та професійно-особистісних цінностей; ціннісне ставлення до нововведень у роботі з персоналом, до конструювання відповідного процесу; а також мотиваційну готовність майбутнього офіцера-прикордонника до

здійснення власної професійної діяльності, зокрема роботи з персоналом. Свідченням активізації мотиваційно-ціннісного ставлення до роботи з персоналом є наявність стійких мотивів і професійно-ціннісних орієнтацій, які забезпечують цілеспрямоване оволодіння зазначеною діяльністю.

Рефлексивне ставлення курсантів-прикордонників виступає як здатність до рефлексії професійної діяльності, до здійснення самоконтролю та професійної самооцінки, сформованість вмінь у майбутніх офіцерів-прикордонників щодо прогнозування; наявність рефлексивної позиції щодо усвідомлення себе відповідним офіцером.

Змістом четвертої педагогічної умови є *підготовка науково-педагогічних працівників до навчання майбутніх офіцерів-прикордонників щодо формування умінь і навичок роботи з персоналом.*

Враховуючи особливості професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників та вимоги до роботи з персоналом у прикордонному відомстві, пропонуємо акцентувати увагу на підготовці представників науково-педагогічного складу до навчання майбутніх офіцерів-прикордонників щодо формування умінь і навичок роботи з персоналом.

Фахівці у галузі філософії, естетики, культурології, психології та педагогіки займаються вивченням проблеми підвищення рівня педагогічної майстерності, яка є виявом оптимального рівня педагогічної діяльності. Варто зауважити, що професіоналізм лежить в основі педагогічної майстерності.

Таким чином, з урахуванням наукових доробок, присвячених проблемі підвищення рівня професіоналізму та професійної майстерності, нами виділено такі вимоги щодо підготовки науково-педагогічних працівників навчання майбутніх офіцерів-прикордонників щодо формування умінь і навичок роботи з персоналом: сформованість професійної компетентності, наявність системи професійних та духовних цінностей; високий рівень вмінь щодо використання професійних засобів та технологій (інноваційних технологій, методик, прийомів, методів); високий рівень володіння психолого-педагогічними та фаховими знаннями; розвиненість професійного мислення; здійснення постійного наукового пошуку; систематичне поповнення фахових знань тощо.

Реалізація педагогічної умови щодо підготовки науково-педагогічних працівників до навчання майбутніх офіцерів-прикордонників щодо формування умінь і навичок



роботи з персоналом можлива завдяки самоусвідомленню викладачами значущості педагогічної самоосвіти та самовиховання; увага професійному самовдосконаленню; створення програми професійного самовдосконалення та планування заходів її реалізації; практична діяльність щодо вирішення поставлених завдань самовдосконалення; самоконтроль та самокорекція.

Таким чином, поданий вище зміст педагогічних умов спрямований на формування високого рівня професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників.

Висновки. Таким чином, процес формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників буде протікати успішно, якщо реалізувати відповідні педагогічні умови.

У контексті розв'язання проблеми формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників, актуальними є питання відповідної методики та технології формування зазначеної готовності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.
2. Вербицький А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС. 2004. 84 с.
3. Демченко І.І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 45. С. 40–49.
4. Дьяченко М.И., Кандибович Л.А. Психологическая проблема готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976.
5. Желанова В.В. Динаміка середовищеутворення у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Педагогічний процес: теорія і

практика: Збірник наукових праць. Київ: ЕДЕЛЬВЕЙС, 2014. Вип. 4. С. 27–32.

6. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогическом исследовании: Методология педагогических исследований. М.: НИИ ОП, 1980. 105 с.

7. Левківський М.В. Нові навчальні технології. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 1999. № 3. С. 14–18.

8. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Педагогіка і психологія. № 1, 1995, С. 125–132.

9. Михайліченко І.В. Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Кіровоград, 2004. 20 с.

10. Пелех Ю.В. Дослідження впливу аксіологічної константи на розвиток особистості майбутнього педагога у працях зарубіжних учених. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2011. № 3. С. 153–156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_3_34

11. Пожидаєв А.О. Формування організаторських здібностей курсантів у позанавчальній діяльності вищого навчального закладу системи МВС України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 21 с.

12. Радванський А.І. Педагогічні умови формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх офіцерів-правоохоронців. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: збірники наукових праць НТУ «ХПИ». 2010. № 27. С. 201–207.

13. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: навч. посіб. К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. 127 с.

14. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2010. Випуск 35. С. 66 – 71.

15. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / под ред. М.А. Данилова. М.: Педагогика, 1974. 192 с.



УДК 614.8(078.8)

ОРГАНІЗАЦІЯ І КОНТРОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ З ОСНОВ ОХОРОНИ ПРАЦІ ТА БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Семенець Л.М., к. пед. н.,
доцент кафедри охорони праці та цивільної безпеки
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Васильєва Р.Ю., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри охорони праці та цивільної безпеки
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Малинівська Л.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри охорони праці та цивільної безпеки
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розкрито дидактичні засади організації самостійної роботи студентів ВНЗ, на основі яких висвітлено етапність їхньої самопідготовки з нормативної дисципліни «Основи охорони праці та безпеки життєдіяльності», а також окреслено форми та засоби контролю навчальних досягнень.

Ключові слова: самостійна робота студентів, організація самостійної навчальної роботи студентів, навчальний процес, основи охорони праці та безпеки життєдіяльності, фактори, контроль.

В статье раскрыты дидактические основы организации самостоятельной работы студентов вузов, на основе которых определены этапность их самоподготовки по нормативной дисциплине «Основы охраны труда и безопасность жизнедеятельности», а также обозначены формы и средства контроля знаний.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, организация самостоятельной учебной работы студентов, охрана труда и безопасность жизнедеятельности, факторы, контроль.

Semenets L.M., Vasyliieva R.Yu., Malynivska L.I. ORGANIZATION AND CONTROL OF INDEPENDENT WORK OF THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE STUDY OF "FUNDAMENTALS OF LABOUR AND LIFE SAFETY"

The article considers the didactic foundations of the organization of independent work of the students of Higher Educational Institution. The stages of the students' self-preparation in the process of studying the normative academic subject "Fundamentals of Labour and Life Safety" are determined. Forms and means of control of the students' learning achievements are defined.

Key words: independent work of the students, organization of the students independent work, educational process, fundamentals of labour and life safety, factors, control.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до навчального середовища вищих навчальних закладів орієнтовані на розвиток у студентів здібностей, пов'язаних із самостійним оволодінням знань і формуванням умінь навчатися впродовж життя. У зв'язку з цим актуальною стає проблема організації контролю самостійної роботи студентів та її методичного забезпечення.

Вища освіта з нормативної дисципліни «Основи охорони праці та безпеки життєдіяльності» спрямована на одержання фундаментальних знань, умінь і навичок, формування поглядів, цінностей і поведінки з метою запобігання виникненню ризику життю й здоров'ю людей [1]. Одним з основних компонентів навчального процесу з названого курсу є самостійна робота, яка має контролюватися, перевірятися та оцінюватися. Однак дотепер мало вивченими залишаються питання організації контролю

самостійної роботи студентів ВНЗ у процесі вивчення курсу «Основи охорони праці та безпеки життєдіяльності».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми самостійної роботи студентів у навчальному процесі присвячено науковій праці С. Величко, О. Дубасенюк, Г. Костюк, І. Шимко тощо. Методика її організації досліджувалася в роботах Є. Белкіна, Б. Єсипової, О. Мороза, П. Підкасистого та ін. Організацію самостійної роботи студентів у процесі вивчення нормативних дисциплін висвітлено в працях Г. Гнитецької, О. Гурської, Н. Журавської та ін. Актуальні питання організації навчання студентів основам охорони праці та безпеки життєдіяльності порушено в роботах С. Гвоздів, Д. Зеркалова, О. Запорожця, І. Іванової, Т. Лаврук, О. Кобилянського та ін. У той же час чимало питань зазначеної наукової проблеми залишаються мало вивченими.



Постановка завдання. Метою нашого дослідження є з'ясування дидактичних заasad організації самостійної роботи студентів ВНЗ із курсу «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності», виділення етапності самопідготовки майбутніх фахівців та окреслення специфіки контролю їхніх навчальних досягнень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «самостійна робота студента» (СРС) у сучасній дидактиці обов'язково співвідноситься з організуючою роллю викладача. Під самостійною роботою в дидактиці розуміють різні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними під час аудиторних і позааудиторних занять. Як зазначають В. Король, В. Мусієнко, Н. Токіва, метою самостійної роботи студентів є сприяння у формуванні самостійності як риси особистості та важливої професійної якості молодій людині, суть якої полягає у вміннях систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без допомоги і контролю з боку викладача. Завданнями самостійної роботи можуть бути засвоєння певних знань, умінь, навичок, закріплення й систематизація набутих знань, застосування отриманих знань для розв'язання практичних завдань та виконання творчих робіт [2, с. 216]. Отже, у навчальному процесі вищої школи має передбачатися багатоаспектна самостійна робота студентів. Оскільки саме вона забезпечує високий рівень загальнокультурної й спеціальної підготовки випускників, зумовлює готовність майбутніх фахівців до професійного, компетентного входження в ринок праці зі сформованими потребами в постійній професійній самоосвіті та само розвитку.

Самостійна робота – це різноманітні види індивідуальної й колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [3, с. 203]. На наш погляд, можна виокремити такі її основні види:

- 1) робота на лекційних, практичних, індивідуальних заняттях, консультаціях;
- 2) самостійне опрацювання студентами тем лекційних і практичних занять, на яких вони були відсутні;
- 3) підготовка доповідей до практичних занять, написання рефератів, виконання різнорівневих завдань, а також виконання завдань творчого характеру (розв'язання проблемних ситуацій);
- 4) підготовка до аудиторних, модульних контрольних робіт, іспитів;

5) робота з основною та додатковою літературою.

Упродовж останніх років у вищих навчальних закладах спостерігається тенденція до збільшення самостійної роботи студентів, яка базується на активній навчально-пізнавальній діяльності. Розвитку пізнавальної діяльності й самостійності студентів сприяють практичні заняття, круглі столи, науково-практичні конференції. Вони є одними з ефективних засобів активізації самостійної роботи студентів. Студенти вчать правильно працювати з літературою, аналізувати наукові тексти, узагальнювати, робити повідомлення, обговорювати поставлені проблеми, доводити правильність висунутого положення. Розвитку творчої думки та самостійності сприяють міжпредметні зв'язки. У навчальному процесі варто використовувати міжпредметні завдання. Вони можуть мати проблемно-пошуковий характер та включати проблемні питання [4, с. 31]. Компонуючи ці завдання, варто враховувати рівень пізнавальної активності й здатність студентів працювати самостійно. Різноманітне розв'язання проблемних ситуацій активізує та самоорганізує понятійно-теоретичну діяльність студентів.

Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення дисципліни «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності» набуває дедалі більш актуального значення. Загальновідомо, що навчальний матеріал засвоюється краще, а навички пізнавальної діяльності формуються в студентів інтенсивніше саме під час самостійної роботи. Варто зазначити, що саме цей вид діяльності викликає в студентів багато труднощів. Як показують результати анкетування, яке проводилося серед студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка, менше третини студентів здатні спланувати та організувати самостійну роботу з основ охорони праці та безпеки життєдіяльності.

Самостійна робота студентів із курсу «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності» здійснюється шляхом опрацювання рекомендованої основної та додаткової літератури з метою поглибленого вивчення змісту тем дисципліни відповідно до планів лекційних, практичних занять, у процесі підготовки до поточного, модульного контролю та іспиту, яка передбачає:

- глибоке засвоєння навчального матеріалу під час опрацювання рекомендованої літератури;
- стимулювання використання телекомунікаційних засобів (комп'ютерних програм, мережі Internet тощо) у процесі вивчення навчального матеріалу;



– стимулювання володінням культурою мови, логічним мисленням, умінням самостійної роботи;

– формування широкого світогляду, позитивних моральних засад.

Це створює умови для інтенсифікації навчального процесу, сприяє успішному засвоєнню знань і прискорює процес вивчення предмета студентами. Самостійне вивчення окремих питань, тем не тільки формує в студентів навички роботи з навчальною літературою, але й сприяє формуванню власного погляду, думки, спонукає до моделей поведінки та засобів захисту в разі виникнення надзвичайних ситуацій. Працюючи самостійно, студент, по-перше, засвоює навчальний матеріал, узагальнює, розвиває навички контролю й самоконтролю, по-друге, робить спробу застосувати на практиці теоретичні знання, по-третє, набуває навичок роботи з навчальною літературою. Треба зауважити, що самостійна робота студента є результатом правильно організованої навчальної діяльності на занятті, що мотивує його до самостійного здійснення цієї діяльності за межами навчальної аудиторії.

О. Біда та О. Савченко зазначають, що для ефективності самостійної роботи необхідно виконати ряд умов, а саме: забезпечення правильного сполучення обсягу аудиторної і самостійної роботи; методично вірна організація роботи студента в аудиторії й поза нею; забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення процесу самостійної роботи на процес творчий; контроль за організацією й ходом самостійної роботи, що заохочує студента якісно її виконувати.

Ще одна умова – це методично раціональна організація роботи. Важливо поступово змінювати відносини між студентом і викладачем. Якщо на перших курсах викладачу належить активна творча позиція, то мірою просування до старших курсів пріоритет треба надати спонуканню студента працювати самостійно, активно прагнути до самоосвіти. Виконання завдань самостійної роботи має привчити студентів мислити, аналізувати, урахувати умови, ставити задачі, вирішувати виникаючі проблеми, тобто процес самостійної роботи поступово має перетворюватися на творчий.

Наступна умова – це забезпечення студента відповідною навчально-методичною літературою [5].

У контексті нашого дослідження ми вважаємо, що ефективність самостійної роботи студентів значною мірою залежить від таких факторів:

– мотивація самостійної роботи;

– розроблення структури самостійної роботи та системи контролю за нею;

– наявність засобів об'єктивної діагностики знань студентів;

– визначення видів консультаційної допомоги;

– методичне забезпечення самостійної роботи.

Однією з умов, що забезпечує ефективність самостійної роботи студентів, є дотримання етапності як в її організації, так і в проведенні. Ми виділяємо кілька етапів керованої самостійної роботи студентів.

Перший етап – підготовчий, що включає складання навчальної й робочої програм на навчальний рік із виділенням кількості годин на СРС із кожної теми, підготовку методичного забезпечення, систему засобів контролю з метою перевірки виконаної навчальної роботи студентами.

Другий етап – проектувальний: обґрунтовує цілі, зміст, завдання СРС, які доводяться до відома всіх студентів на вступній лекції. Встановлюються відповідні терміни та форми контролю самостійної роботи.

Третій етап – діяльнісний передбачає організацію індивідуальної навчально-професійної діяльності студентів із метою розв'язання поставлених завдань у самостійній роботі.

Четвертий етап – контроль-оцінний, в основі його оцінка та корекція індивідуальних, групових звітів студентів за результатами самостійної роботи.

П'ятий етап – рефлексивний передбачає звіт студентів (усна чи письмова форми) про обсяг виконаної самостійної роботи, її зміст, досягнення поставлених цілей; реалізацію методів і способів індивідуальної навчально-професійної діяльності, самооцінку ефективності сформованих способів дій, набутих знань, умінь, навичок для подальшої професійної діяльності.

З огляду на визначену етапність, організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення курсу «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності» здійснюється таким чином:

на першому етапі згідно з розробленою робочою програмою виділяється 60/82 годин(-и) (денна, заочна форми навчання) на самостійну роботу, яка включає:

– підготовку теоретичних питань до практичних занять;

– виконання індивідуальних (професійно орієнтованих) завдань;

– підготовку до поточного контролю, аудиторної контрольної роботи;

– підготовку до іспиту.

На цьому ж етапі планується система контролюючих засобів: виконання тестових, індивідуальних і групових завдань.



На другому етапі – на вступній лекції з курсу «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності» – висвітлюються цілі та завдання вивчення цієї дисципліни, розкривається її зміст і структура, оголошується графік консультацій, вказуються усні та письмові форми контролю.

На третьому етапі здійснюється реалізація програми діяльності відповідно до розробленої системи завдань. Виконуються діагностика й контроль сформованих способів навчально-професійних дій, самооцінка процесу учіння (навчально-професійного пізнання).

На четвертому етапі викладач виконує діагностику оволодіння студентом навчальним матеріалом. Виконується оцінка та корекція засвоєних студентом способів розв'язання різнотипних задач з основ охорони праці та безпеки життєдіяльності.

На п'ятому етапі студенти виконують самооцінку процесу учіння основ охорони праці та безпеки життєдіяльності: визначають рівень засвоєння теоретичного матеріалу (змістова самооцінка, що пов'язана з розумінням основних понять, термінів, формул на визначення коефіцієнта природного освітлення, величини ризику небезпек, обчислення відносної, абсолютної вологості повітря); встановлюють рівень засвоєння способів дій під час розв'язування навчальних задач (процесуальна самооцінка). Разом із викладачем студенти проєктують зміст подальшої самостійної роботи.

Основною формою організації самостійної роботи студентів із цього курсу є індивідуальні завдання. На початку семестру студентам повідомляють про те, що кожен має виконати індивідуальну роботу, яка передбачає: розроблення рекомендацій щодо створення в організації системи управління охороною праці; положень про службу охорони праці та комісію з охорони праці організації; аналіз основних причин нещасних випадків організації та розроблення основних заходів щодо профілактики виробничого травматизму й професійних захворювань; аналіз наявності та стан первинних засобів пожежогасіння в організації, а також стан систем попередження пожеж і захисту; розв'язування задач на визначення ступеня ризику через вірогідність безпечної роботи; за схемою моделі загроз скласти модель загроз (варіанти завдань пропонуються); розглянути запропоновані ситуації та схарактеризувати модель поведінки; визначити, чи можна безпечно перебувати в приміщенні, якщо в повітрі є хімічні речовини в заданих концентраціях.

Студенти одержують картки, в яких вказано завдання, форма контролю, графік

складання, рекомендовану літературу. Таким чином, організована самостійна робота студентів дає змогу краще осмислити теоретичний матеріал, сформувані вміння й навички у процесі індивідуальних завдань, планувати процес самопідготовки.

Одним із найважливіших компонентів процесу навчання є перевірка й оцінювання знань студентами навчального матеріалу та формування вмінь контролю засвоєних способів дій. Самостійна робота студентів за відсутності контролю за її виконанням втрачає значення [6, с. 32–34]. Як зазначають науковці, чим більше місця і ролі відводиться самостійній роботі студентів, тим «більш дієвим і різнобічним має бути контроль як основна форма, за допомогою якої викладачі можуть стежити за характером і успішністю роботи студентів, щоб належним чином коригувати і спрямовувати її» [7, с. 69]. Тому метою кожної індивідуальної роботи є формування в студентів умінь самоаналізу, самоконтролю та самооцінки, тобто змістово-теоретичних дій, що ґрунтуються на рефлексії.

Одним із перспективних напрямів у галузі педагогічного контролю на сучасному етапі розвитку української системи освіти є тестування. Адже це дає змогу за короткий проміжок часу перевірити знання всіх студентів, виявити рівень засвоєння навчального матеріалу, з'ясувати сформованість елементарних умінь і навичок.

Висновки з проведеного дослідження. У контексті нашого дослідження самостійна робота визначається як вид навчальної діяльності, спрямованої на формування пізнавальних здібностей студентів, їхню особистісну спрямованість на безперервну самоосвіту. Для результативності самостійної роботи студентів необхідні умови, серед яких найвагомішою є наявність відповідної навчально-методичної бази, чітка організація, діагностика й самоаналіз виконаної колективної, групової та індивідуальної навчально-професійної діяльності студентів.

Дотримання вищезазначених вимог дає змогу активізувати та стимулювати навчальну роботу студентів, підвищити продуктивність практичних занять, посилити контроль за навчальними досягненнями кожного студента. Ефективність визначення етапів організації самостійної роботи студентів із курсу «Основи охорони праці та безпека життєдіяльності» значною мірою залежить від психолого-педагогічних умов індивідуальної навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців, що має бути предметом наших подальших досліджень.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція освіти з напрямку «Безпека життя і діяльності людини» / Кузнецов В.О., Мухін В.В., Буров О.Ю., Сидорчук Л.А., Шкробець С.А., Заплатинський В.М. Інформаційний вісник: Вища школа. Київ. 2001. № 6. С. 6–17.
2. Король В.М., Мусієнко В.П., Токова Н.Т. Організація самостійної роботи студентів. Черкаси: ЧДУ, 2003. 216 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2010. 456 с.
4. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. К.: НМК ВО, 1990. 62 с.
5. Біда О.А., Савченко О.П. Сучасні тенденції в організації самостійної роботи студентів ВНЗ. Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». 2010. № 2. С. 14. URL: <http://intellect-invest.org.ua/>
6. Черних В.П., Кайдалова Л.Г., Зупанець І.А. [та ін.]. Самостійна робота студентів: методичні рекомендації для викладачів. Харків: НФаУ, 1999. 36 с.
7. Калашник Н.Г., Вертегел В.Л. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання: навчально-методичний посібник з питань формування естетичних смаків студентської молоді навчально-виховному процесі. Запорізький національний університет, 2005. 326 с.

УДК 377.3

СУЧАСНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ

Стойчик Т.І., к. пед. н.,
заступник директора з навчально-виробничої роботи
Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей

У статті здійснено науковий аналіз досліджень із проблеми управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців та зроблено висновок про їх перспективність. Порушена проблема конкурентоздатності фахівця автором розглядається «як рушійна сила пошуку нових можливостей економічного розвитку». Проведений ґрунтовний аналіз досліджень психологічних наук доводить, що науковцями розглядається більшість проблем, що стосуються взаємодії, взаємовпливу людини і середовища, та акцентує на недостатньому вивченні соціопсихологічних аспектів підготовки фахівців, що негативно позначається на взаємодії: особа – роботодавець – навчальний заклад.

Ключові слова: конкурентоздатний фахівець, заклад професійної освіти, управління якістю підготовки, наукові дослідження.

В статье осуществлен научный анализ исследований по проблеме управления качеством подготовки конкурентоспособных специалистов и сделан вывод об их перспективности. Затронутая проблема конкурентоспособности специалиста автором рассматривается «как движущая сила поиска новых возможностей экономического развития». Проведенный подробный анализ исследований психологических наук доказывает, что учеными рассматриваются в большинстве проблемы, касающиеся взаимодействия, взаимовлияния человека и среды, и акцентирует внимание на недостаточном изучении социопсихологических аспектов подготовки специалистов, что отрицательно сказывается на взаимодействии: личность – работодатель – учебное заведение.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, заведение профессионального образования, управления качеством подготовки, научные исследования.

Stoichyk T.I. MODERN DIRECTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCHES MANAGING QUALITY OF PREPARATION OF COMPETITIVE PROFESSIONALS

The author of the scientific article conducted a scientific analysis of research with problems of quality management in training of competitive specialists and a conclusion about their prospects is made.

In the article a competitive expert is considered by the author as “how the driving force behind the search for new opportunities for economic development”. The author conducted a detailed analysis of Psychological Science (carried out by the author of a detailed analysis of research psychology) proves that the scholars are considering most of the problems interaction, mutual influence of man and environment and emphasizes on insufficient study of socio psychological aspects of training specialists, which negatively affects the interaction: the person – the employer – the educational institution.

Key words: competitive expert, institution of professional education, quality management, scientific research.



Постановка проблеми. Система управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців – складне і динамічне явище, яке з часу отримання Україною незалежності стало предметом особливої уваги держави [6]. Основними причинами посиленої уваги держави до системи управління якістю підготовки стали: стратегічний курс України на інтеграцію в європейський та світовий простір; нові типи закладів професійної освіти (далі – ЗПО) в Україні; принципові відмінності в системі управління якістю у ЗПО в Україні та за її межами; складність в отриманні відповідної роботи за кордоном випускникам вітчизняних ЗПО.

Усі ці причини зумовлені специфікою суспільного ладу, притаманного попередньому періоду розвитку України. Тотальний державний контроль за системою підготовки фахівців відокремив вітчизняну систему професійної освіти від процесів розвитку систем освіти інших держав, а отже, від розвитку системи управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців та надання якісних освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. порушена проблема знайшла своє відображення у положеннях науковців, які здійснювали дослідження щодо пошуків шляхів формування конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу (Ю.М. Атаманчук, М.Ю. Россоха), фахівця-освітянина (Т.Ю. Андріяко, В.І. Бондар, Т.Д. Дем'янюк, Ю.І. Завалевський, С.В. Мудра, О.С. Пономарьов, С.М. Резнік, О.Г. Романовський, О.О. Романовська, Л.А. Руденко, Л.М. Сергеева), якості освітніх послуг та конкурентоспроможності фахівців (В.В. Зайченко, Т.В. Гавриленко).

Постановка завдання. Мета статті полягає у глибокому аналізі сучасних напрямів наукових досліджень з управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування конкурентоздатного фахівця пов'язано зі сферою наукових пошуків і узагальненням кращого та експериментального досвіду. Визначальним принципом сучасної педагогічної науки має стати антропоцентризм психолого-педагогічних знань, втілення якого в освітній процес людини, що навчається і стоїть перед вибором, має відкрити потенційний зміст унікальності людського буття.

Нині дедалі помітнішими стають зміни у масовій соціально-економічній свідомості. Зона найбільшої невизначеності ринкової інформації стає ареною прориву в майбутнє, де розгортається конкуренція, яка розуміється як пошук нових можливостей,

знань, досягнення успіху в роботі. У цьому контексті рушійною силою пошуку інноваційних можливостей є конкурентоздатний фахівець, який прагне досягти найбільш ефективного симбіозу своїх унікальних знань із ринковою ситуацією і тим самим забезпечити першість у конкуренції на ринку праці.

Якість підготовки конкурентоздатних фахівців для різних галузей промислового, сільськогосподарського виробництва та сфери послуг у різні часи здійснювалася на різних організаційно-методичних засадах, котрі не могли бути незмінними. Варто об'єктивно визнати, що на попередніх етапах у реалізації знайдених підходів було багато позитивного.

Наукові дослідження з проблем теорії і методики професійної освіти, теорії виховання, дидактики матимуть випереджувальний характер і спрямовуватимуться на прогнозування розвитку професійно-технічної (професійної) освіти, професійного навчання персоналу на виробництві, безробітних громадян, обґрунтування та проектування нових організаційно-педагогічних форм підготовки робітників, змісту професійної освіти, інноваційних технологій навчання і професійного виховання.

Розширення експериментальної роботи з цих проблем забезпечує експериментальну перевірку та експертизу інновацій у професійному навчанні, створення умов для впровадження результатів досліджень у практику роботи професійних та інших навчальних закладів. Здійснення наукових досліджень має ґрунтуватися на об'єднанні зусиль Національної академії наук, Національної академії педагогічних наук України, інших галузевих академій наук, науково-дослідних установ міністерств, відомств і підприємств, а також вищих навчальних закладів [5, с. 40].

Упродовж останніх років ХХІ ст. почали з'являтися наукові дослідження в галузі управління освітою загалом та окремих напрямів управління (організація, планування, фінансування тощо).

У наукових дослідженнях в Україні домінує економічний підхід при розгляді конкурентоспроможного підприємства та підготовки конкурентоздатного фахівця у процесі професійної освіти.

Серед наукових праць виділимо докторські дисертації Н.І. Верхоглядової «Управління конкурентоспроможністю вищої освіти в процесі формування людського капіталу» (2005) та О.С. Шніпка «Конкурентоспроможність України в умовах глобалізації» (2008). Дослідники розглянули сутність, чинники, тенденції та суперечності



постіндустріальної глобалізації, показали значення державної підтримки вітчизняного виробника як засобу забезпечення його конкурентоспроможності, розробили концептуальні підходи до визначення конкурентоспроможності освіти як складової частини процесу забезпечення національних інтересів. Оцінено трансформацію процесу підготовки людського капіталу в розрізі регіонів, контексті результативності, сфері вищої освіти та розробленні методологічних підходів до оцінки ефективності вищої освіти [3, 7].

Наукові розвідки з економічних наук стосуються здебільшого досліджень із проблем підвищення конкурентоспроможності підприємств, а саме: дисертації О.О. Мезенцевої «Напрями підвищення конкурентоспроможності металургійних підприємств України» (2014); Т.В. Федорової «Підвищення конкурентоспроможності підприємств хлібопекарної галузі» (2015); І.М. Алтухової «Конкурентоспроможність продукції металургійного підприємства» (2010); О.В. Павлової «Конкурентоспроможність продукції підприємств сільськогосподарського машинобудування» (2008); Н.П. Вандяк «Конкурентоспроможність продукції цукробурякового виробництва і стратегія її підвищення» (2014).

Серед дисертаційних досліджень з економічних дисциплін нашу увагу привертають розвідки О.Я. Горинь «Управління конкурентоспроможністю освітніх послуг у сфері вищої освіти» (2016), І.М. Леган «Конкурентоспроможність молоді на ринку праці: шляхи забезпечення та напрями підвищення» (2015); Д.Г. Ратнікової «Підвищення конкурентоспроможності трудового потенціалу найманих працівників в умовах глобалізації» (2010), І.М. Геращенко «Конкурентоспроможність людських ресурсів на ринку праці» (2010).

Аналіз результатів дисертаційних досліджень останніх років дає змогу стверджувати, що мало уваги приділяється вивченню соціопсихологічних аспектів їх підготовки. Відсутність такого аналізу з використанням результатів цих розвідок впливає на досягнення оптимальної взаємодії «особа – роботодавець – навчальний заклад» у виборі стратегії і тактики підготовки конкурентоспроможних фахівців, їх використанні і відтворенні. Л.А. Дудко «Конкурентоспроможність спеціаліста в умовах ринкової економіки» (2004). Дослідниця вперше в соціологічній літературі показала значення конкурентоспроможності спеціаліста як інтегральної характеристики професійно-кваліфікаційних, особистісних і трудових властивостей індивіда та обґрунтувала

потребу й необхідність використання інноваційних педагогічних технологій у процесі відбору абітурієнтів, виявила мотиваційні чинники, які стимулюють формування конкурентоспроможного спеціаліста, навчання студентів [4].

Для нашого дослідження становлять науковий інтерес погляди психологічних наук на питання взаємодії людини і сервовища, їхнього взаємовпливу і детермінації. Зокрема, кандидатські дисертації: О.І. Алексєєвої «Психологічне забезпечення розвитку конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності» (2016), де проаналізовано психологічні особливості розвитку конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності, наведено психологічні проблеми щодо розвитку конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності, психологічні типи конкурентоздатності управлінського персоналу, висвітлено результати ефективності впровадження системи тренінгів; Л.В. Галаган «Психологічні особливості розвитку конкурентоздатності безробітних-майбутніх підприємців» (2015); В.П. Хапілової «Соціально-психологічні умови формування конкурентоздатності майбутніх менеджерів» (2006), в якій дослідниця здійснила аналіз соціально-психологічних умов формування конкурентоздатності майбутніх менеджерів; О.А. Філь «Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді» (2006), де здійснено аналіз особливостей формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді, розроблено систему тренінгових програм для формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді, наведено результати її експериментального впровадження.

Важливою проблемою також є підготовка конкурентоспроможного спеціаліста як інноваційна потреба в умовах докорінних соціально-економічних суспільних змін: цілей трудової діяльності, умов їх досягнення, інтересів і потреб суб'єктів даного процесу, механізмів їх регулювання та ін.

Наукові розвідки, безумовно, базувались на досягненнях загальної теорії управління, напрацюваннях освітнього менеджменту. У класифікаторі наукових спеціальностей спеціальність 13.00.06 – теорія і методика управління освітою як галузь педагогічної



науки, яка досліджує методологічне, теоретичне і прикладне забезпечення функціонування і розвитку всіх рівнів управління освітньою галуззю з'явилась у 2006 р. (Постанова Президії вищої атестаційної комісії № 6-06/8 від 14.09.2006 р. «Про затвердження переліку паспортів у галузі педагогічних наук»).

Не залишилася поза увагою дисертація В.О. Бикової «Управління процесом формування конкурентоздатного фахівця в умовах диверсифікації освіти», спеціальність – 13.00.06 (2013), де дослідниця здійснила наукове обґрунтування системи управління процесом формування конкурентоздатного фахівця у вищому навчальному закладі, розробила організаційно-педагогічне забезпечення функціонування та розвитку системи управління його формуванням. Автор наукової розвідки визначила конкурентоздатність фахівця як складну, багаторівневу інтегральну властивість, яка дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних властивостей, потреб, прагнень брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах у вибраній сфері професійної діяльності; визначила структурні компоненти конкурентоздатності фахівця (аксіологічний, когнітивний, особистісний, професійний), детерміновано рівні сформованості досліджуваного феномена (низький, середній, високий) та розкрито їх зміст [2].

Останніми роками теорія і методика професійної освіти (13.00.04) отримала результати наукового дослідження С.М. Безбородих «Формування конкурентоспроможних майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки» (2016). У рукописі на основі аналізу наукової літератури визначено стан розробленості проблеми формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, теоретико-методологічні засади її формування, розкрито сутність та структуру досліджуваного феномена; обґрунтовано педагогічні умови формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки [1].

Варто наголосити, що нині в Україні продовжуються наукові дослідження з напрямку управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців. Так, у Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології Національної академії педагогічних наук України закординовано теми:

– «Педагогічні умови формування конкурентоспроможності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки» (13.00.04), дослідник І.В. Бобирська;

– «Педагогічні умови підготовки конкурентоздатних кваліфікованих робітників сфери морського туризму в професійному навчанні (13.00.04), О.В. Кантур;

– «Формування конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників у професійних навчальних закладах сфери послуг» (13.00.04), О.М. Лісовська;

– «Формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у технічних коледжах» (13.00.04), О.В. Скорнякова;

– «Управління розвитком конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу» (13.00.06), А.М. Літкевич;

– «Психологічні особливості розвитку конкурентоспроможності фахівців туристичного бізнесу (19.00.10), І.Ю. Жовнер.

Протягом останніх років збільшилася кількість праць, де мова вже йде про підготовку конкурентоздатних фахівців і, відповідно, необхідність готувати конкурентоздатних випускників у ЗПО.

В.М. Кожеваткін приділив увагу розробці педагогічних умов формування конкурентоспроможності менеджерів туризму; В.В. Листопад – підготовці конкурентоздатного фахівця економічного профілю; А.Є. Спицина – формуванню конкурентоздатності економістів у процесі вивчення фахових дисциплін; Л.М. Сергеева – підготовці науково-педагогічних працівників; О.В. Штепа – підготовці конкурентоздатних управлінських кадрів; О.Є. Чуба – розвитку конкурентоздатності викладача вищої школи тощо. Проте залишаються мало розробленими багато питань щодо пошуку оптимальної моделі управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців.

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити висновки про перспективність напрямів та тенденцій наукових досліджень з управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців. Збагачується предметне поле досліджень за рахунок фундаментальних проблем наук, пов'язаних із глобалізацією, трансформацією соціальних відносин, новим етапом науково-інформаційних змін, зростанням ролі ринкових відносин тощо. На жаль, мало висвітлюються спадкоємність досліджень та критичне переосмислення інтелектуальних досягнень попередників, що стає підґрунтям для подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безбородих С.М. Формування конкурентоспроможних майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Старобільськ, 2016. 272 с.



2. Бикова В.О. Управління процесом формування конкурентоздатного фахівця в умовах диверсифікації освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Дніпропетровський ун-т ім. А. Нобеля. Дніпропетровськ, 2013. 215 с.

3. Верхоглядова Н.І. Управління конкурентоспроможністю вищої освіти в процесі формування людського капіталу: дис. ... д-ра екон. наук: 08.02.03 / Дніпропетровський національний ун-т. Дніпропетровськ, 2005. 503 с.

4. Дудко Л.А. Конкурентоспроможність спеціаліста в умовах ринкової економіки: дис. ... канд. соціолог. наук: 22.00.04 / Інститут соціології. Київ, 2004. 196 с.

5. Сергеева Л.М. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: теорія і методика: монографія. Херсон: Айлант, 2013. 452 с.

6. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах: навч. посіб.: у 2 ч. Ч. 1: Теоретичні засади формування систем управління якістю надання освітніх послуг / кол. авт.; за заг. ред. чл.-кор. НАН України В.С. Загорського. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2011. 136 с.

7. Шнипко О.С. Національна конкурентоспроможність: сутність, проблеми, механізми реалізації. Київ: Наукова думка, 2003. 324 с.

УДК 378.147:376-051

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ

Федорова Н.В., старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені професора Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті аналізуються концептуальні засади формування гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів у процесі професійної підготовки. Гуманістична педагогічна професійна позиція майбутнього логопеда розглядається як установка на особистість дитини, її розуміння і прийняття та здатність здійснювати різні види міжсуб'єктної взаємодії. Визначаються компоненти та критерії гуманістичної педагогічної позиції майбутнього логопеда та рівні її сформованості у студентів. Описуються методи діагностики та аналізується рівень сформованості когнітивного компонента гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів.

Ключові слова: гуманістична педагогічна позиція, компоненти та критерії гуманістичної педагогічної позиції майбутнього логопеда, методи діагностики, когнітивний компонент.

В статье анализируются концептуальные основы формирования гуманистической педагогической позиции будущих логопедов в процессе профессиональной подготовки. Гуманистическая педагогическая профессиональная позиция будущего логопеда рассматривается как установка на личность ребенка, его понимание и принятие и способность осуществлять различные виды межсубъектного взаимодействия. Определяются компоненты и критерии гуманистической педагогической позиции будущего логопеда и уровни ее сформированности у студентов. Описываются методы диагностики и анализируется уровень сформированности когнитивного компонента гуманистической педагогической позиции будущих логопедов.

Ключевые слова: гуманистическая педагогическая позиция, компоненты и критерии гуманистической педагогической позиции будущего логопеда, методы диагностики, когнитивный компонент.

Fedorova N.V. DIAGNOSTICS OF THE COGNITIVE COMPONENT'S COMPATIBILITY OF THE HUMANISTIC PEDAGOGICAL POSITION OF FUTURE SPEECH THERAPISTS

The article analyzes the conceptual principles of forming the humanistic pedagogical position of future speech therapists in the process of vocational training. The humanistic pedagogical professional position of the future speech therapist is seen as focus on the personality of the child, understanding and accepting him, as well as the ability to perform various types of inter-subjective interaction. The components and criteria of the humanistic pedagogical position of the future speech therapist and the level of its formation in students are determined. The methods of diagnostics are described and the level of formation of the cognitive component of the humanistic pedagogical position of future speech therapists is analyzed.

Key words: humanistic pedagogical position of future speech therapists, components and criteria of the humanistic pedagogical position of the future speech therapist, the methods of diagnostics, cognitive component.

Рівень свідомості нації та ступінь розвитку суспільства визначається рівнем підтримки, гуманізму і толерантності у ставленні до осіб з особливими потребами. Саме тому нині відбувається орієнтація

українського суспільства на демократичні принципи, гуманізацію навчально-виховного процесу, впровадження інклюзивного освітнього середовища. Законом України Про освіту в новій редакції (2017), а



саме його ст. 19 «Освіта осіб з особливими освітніми потребами», передбачається створення умов для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечення державою підготовки фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти [3].

Цілком закономірно, що у зв'язку з цим державою висуваються якісно нові вимоги до фахівців системи спеціальної освіти. Сучасній системі корекційно-освітніх послуг нині вкрай необхідні педагоги-професіонали, здатні вирішувати завдання всебічного гармонійного розвитку особистості дитини з вадами мовлення, психолого-педагогічної корекції, соціалізації, адаптації особистості підростаючої людини з вадами мовлення, навчання та виховання майбутніх повноцінних, активних та творчих громадян нашого суспільства, що є неможливим без толерантного, небайдужого, активного – гуманістичного ставлення педагога до своїх вихованців. Тобто для розв'язання названих вище завдань визначальне значення має особистість вчителя-логопеда з активною гуманістичною професійною педагогічною позицією, сформованою в результаті професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Провідними сучасними українськими вченими в галузі спеціальної освіти розроблений проект стандарту вищої освіти України зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» (С.П. Миронова, Н.Г. Пахомова, С.В. Федоренко, М.К. Шеремет) [7], яким передбачається формування гуманістично орієнтованих компетентностей майбутніх фахівців.

Аналіз загальних та спеціальних психолого-педагогічних джерел, присвячених підготовці майбутніх логопедів, свідчить про те, що ця проблема досліджувалася в таких аспектах: *обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки педагогів* (Н. Бібік, В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зяюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Семиченко, А. Троцко); *висвітлення сутності спеціальної освіти* (І. Бгажнокова, Г. Дульнев, Г. Кумарина, В. Лубовський, В. Мохова, М. Певзнер); *розкриття сутності професійної діяльності вчителя-логопеда* (А. Богомолова, Л. Волкова, М. Фомічова, Т. Філічева, Г. Чірка, М. Шеремет); *висвітлення деяких шляхів підготовки вчителів-логопедів* (В. Акименко, В. Дудьєв, О. Жукотинська, О. Китик, Н. Харченко).

Дослідження свідчать про те, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх

логопедів у вищих навчальних закладах спрямована на формування у них системних знань і педагогічних умінь, готовності до інноваційної діяльності, готовності до безперервного збагачення професійних можливостей та удосконалення особистісних якостей, на формування *активної, гуманістичної професійної позиції логопеда* [1; 2; 6].

У нашій статті ми розглядаємо одне з найважливіших завдань професійної підготовки майбутніх логопедів – формування гуманістичної педагогічної позиції логопеда, яку розуміємо як особистісний феномен, який інтегрує в собі цінності та смисли педагогічної діяльності гуманістичної спрямованості.

Мета статті – визначити компоненти та критерії гуманістичної педагогічної позиції майбутнього логопеда та рівні її сформованості у студентів, описати методи діагностики, які застосовувалися під час дослідження, та проаналізувати рівень сформованості когнітивного компонента гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів.

На основі глибокого і всебічного аналізу наукової літератури з філософії, етики, педагогіки, психології нами визначено сутність гуманістичної педагогічної позиції, її компоненти, критерії та показники.

Відповідно до завдань дослідження під час констатувального експерименту визначено основні можливості навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі для формування гуманістичної педагогічної позиції, а також рівні її сформованості в майбутніх логопедів.

Аналіз програм і підручників свідчить про те, що навчальний процес у вищому навчальному закладі має великі можливості для формування гуманістичної педагогічної позиції у майбутніх логопедів, але вони не повною мірою реалізуються, не завжди використовується гуманістичний потенціал змісту навчальних предметів, методів і прийомів педагогічного процесу, орієнтованого на гуманістичну взаємодію викладачів і студентів, можливості більш гнучкого підходу до вибору тем і розподілу навчального часу.

Для вивчення рівнів сформованості гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів використовувався комплекс взаємопов'язаних методик (анкетування, бесіди, тривале спостереження, проєктивні методики), що дають змогу визначити рівень теоретичних знань майбутнього логопеда, які впливають на формування гуманістичної педагогічної позиції, якість цього рівня, резерви його підвищення; рівень практичного



застосування знань як основи формування гуманістичної педагогічної позиції, що веде до глибоких особистісних утворень, конкретних дій і вчинків і впливає на потреби студентів у самовдосконаленні.

Аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури, реальної педагогічної практики дав змогу сформулювати критерії сформованості гуманістичної педагогічної позиції у майбутніх логопедів: сукупність знань про гуманістичну педагогічну позицію; здатність до визнання значущості, переживання гуманістичної педагогічної позиції; гуманістична спрямованість соціокультурної поведінки.

Зазначені критерії відображають сутнісні характеристики гуманістичної педагогічної позиції у майбутніх логопедів і є, на нашу думку, необхідними для визначення її сформованості в процесі навчання у вищому навчальному закладі на основі вивчення курсу педагогічних дисциплін.

Таким чином, у процесі дослідження нами були виділені **компоненти, критерії та показники сформованості гуманістичної педагогічної позиції як особистісного інтегралу** (Таблиця 1):

Проаналізуємо **когнітивний** компонент гуманістичної педагогічної позиції майбутнього логопеда, орієнтуючись на визначені критерії та показники.

З метою виявлення ставлення досліджуваних студентів до феномена гуманістичної педагогічної позиції, рівня їх теоретичної обізнаності, з ними було проведено бесіду на тему «**Позиція**», що включала сім запитань:

1. Що таке «педагогічна позиція»?
2. Гуманізм – це:
 - толерантність, терпимість до інакшості;
 - культура поведінки;
 - визнання прав і свобод інших;
 - добре, турботливе ставлення?
3. Дайте визначення поняттю «гуманістична педагогічна позиція».
4. Світогляд – це:
 - уявлення про правильні та неправильні вчинки;
 - віра у краще життя;
 - система поглядів на світ та себе;
 - знання про довкілля?
5. Чим відрізняються між собою поняття «мораль» та «моральність»?
6. Що характеризує продуктивність людського життя?
7. Що засвідчує життєвий успіх?

Результати опитування продемонстрували достатній рівень знань щодо феномена гуманістичної педагогічної позиції навіть у студентів-випускників. Так, 28% студентів

IV курсу не знають, що таке «гуманістична позиція»; тільки 54% ствердно відповіли, що таке гуманізм. При цьому на прохання «Дайте визначення поняттю «гуманістична педагогічна позиція» зі згаданих 54% теж не дали позитивної відповіді, не пояснивши, чим це взагалі зумовлено. Тільки 40% досліджуваних дали ґрунтовне пояснення терміна «світогляд» (уявлення про правильні та неправильні вчинки, віра у краще життя, система поглядів на світ та себе, знання про довкілля), оскільки обговорювали під час вивчення багатьох навчальних дисциплін.

Не побачили різниці між поняттями «мораль» та «моральність» 45% опитуваних під час відповіді на запитання «Чим відрізняються між собою поняття «мораль» та «моральність»? Відповідь на запитання «Що засвідчує життєвий успіх?» була поєднана з майбутньою професією лише у 15% респондентів.

Після проведеної бесіди студентам було запропоновано скласти два ряди особистісних рис: перший – у контексті їх професійного «Я-реального», другий – у контексті професійного «Я-ідеального», тобто було використано опитування в його проєктивній формі. При цьому респондентам давалася інструкція такого змісту: «Поділіть аркуш паперу на дві колонки. Ліворуч напишіть усі наявні у вас риси характеру та поведінки, важливі з точки зору вашої майбутньої професійної діяльності. Праворуч зазначте всі ті особистісні риси, які мають бути у педагога з гуманістичною педагогічною позицією, хоча ви ще ними досконало не володієте».

Опитуванням було охоплено 160 студентів. З'ясувалося, що основні якості, виділені респондентами, є такими: любов до дітей – 63,1%, правдивість, справедливість, порядність, чесність – 52,2%, знання предмета, який викладається, – 65,3%, привітність, почуття гумору, артистизм, зовнішня привабливість – 53,1%, педагогічний такт, культура педагогічного спілкування – 31%, саморегуляція – 25%, мовна культура – 45,1%, педагогічні здібності – 54,3%, вольові якості – 37,4%, організаційні здібності – 48,1%. Якості ідеального педагога (відповідно до їх власних уявлень), якими респонденти ще не оволоділи: громадянська відповідальність, соціальна активність; справжня інтелігентність – високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі викладання предмета, ерудиційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень; потреба в знаннях, у систематичній самоос-



віті; здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу (перелічили 62,3% опитаних).

Отримані та узагальнені результати порівнювалися з даними аналізу спеціальної

літератури, в якій подано характеристику гуманістичної педагогічної позиції. Унаслідок цього з'ясувалося, що знання респондентів переважно є поверхневими, часто не стосуються майбутньої діяльності.

Таблиця 1

Компоненти, критерії та показники гуманістичної педагогічної позиції майбутнього логопеда

Компоненти, показники гуманістичної педагогічної позиції	Критерії гуманістичної педагогічної позиції
<p>КОГНІТИВНИЙ – обсяг, глибина, широта знань щодо:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сторін позиції (світоглядної, морально-етичної, поведінкової); – себе як особистості та професіонала; – своєї професії (особливості, вимоги до неї, відповідність їй); – дитини (чесноти-вади, індивідуальні особливості, сприйняття педагога). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Збалансованість знань, ставлень та поведінки (збалансовані з позитивною модальністю +; збалансовані частково; незбалансовані). 2. Гармонійне поєднання світоглядної, морально-етичної та поведінкової сторін (поєднуються гармонійно з позитивною модальністю +; щось сформовано краще, щось гірше; усі сторони сформовані посередньо; щось зі вказаного сформовано на низькому рівні). 3. Повнота представленості в інтегралі особистісно-професійних якостей як свідчення ставлень: до себе (самоповага), професії (педагогічна рефлексія), дитини (толерантність) 4. Усі ставлення позитивні і представлені повно; усі ставлення сформовані посередньо; щось сформовано краще, щось – гірше: сформоване на низькому рівні усе. 5. Стабільність проявів ставлень.
<p>ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ визнання значущості, переживання щодо:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сторін позиції (світоглядної, морально-етичної, поведінкової та їх важливості); – себе як особистості та професіонала; – своєї професії (особливостей, вимог до неї, своєї відповідності); – дитини (її чеснот-вад, індивідуальних особливостей, сприйняття нею педагога). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Збалансованість знань, ставлень та поведінки (збалансовані з позитивною модальністю +; збалансовані частково; незбалансовані). 2. Гармонійне поєднання світоглядної, морально-етичної та поведінкової сторін (поєднуються гармонійно з позитивною модальністю +; щось сформовано краще, щось – гірше; усі сторони сформовані посередньо; щось зі вказаного сформовано на низькому рівні). 3. Повнота представленості в інтегралі особистісно-професійних якостей як свідчення ставлень: до себе (самоповага), професії (педагогічна рефлексія), дитини (толерантність) 4. Усі ставлення позитивні і представлені повно; усі ставлення сформовані посередньо; щось сформовано краще, щось – гірше; сформоване на низькому рівні усе. 5. Стабільність проявів ставлень.
<p>ПОВЕДІНКОВИЙ</p> <ul style="list-style-type: none"> – реальні реакції, прояви ставлення майбутнього фахівця до: різних сторін позиції (світоглядної, морально-етичної, поведінкової); – себе як особистості та професіонала; – своєї професії (особливостей, вимог до неї, своєї відповідності); – дитини (її чеснот-вад, індивідуальних особливостей, сприйняття нею педагога). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Збалансованість знань, ставлень та поведінки (збалансовані з позитивною модальністю +; збалансовані частково; незбалансовані). 2. Гармонійне поєднання світоглядної, морально-етичної та поведінкової сторін (поєднуються гармонійно з позитивною модальністю +; щось сформовано краще, щось – гірше; усі сторони сформовані посередньо; щось зі вказаного сформовано на низькому рівні). 3. Повнота представленості в інтегралі особистісно-професійних якостей як свідчення ставлень: до себе (самоповага), професії (педагогічна рефлексія), дитини (толерантність) 4. Усі ставлення позитивні і представлені повно; усі ставлення сформовані посередньо; щось сформовано краще, щось – гірше; сформоване на низькому рівні усе. 5. Стабільність проявів ставлень .



Узагальнюючи, можемо стверджувати, що використане нами опитування було тільки попереднім, пілотним підходом, який дає дуже приблизне уявлення готовності респондентів до здійснення гуманістичної педагогічної позиції, тому він був доповнений комплексом інших методик.

Подальші дослідницькі кроки передбачали з'ясування того, якими конкретно навичками та уміннями, а також рівнями їх розвитку володіють студенти вищого педагогічного навчального закладу. Крім того, постали й додаткові запитання: наприклад, чи сприймають вони себе як себе як особистість та професіонала, чи знають вони особливості своєї професії вимоги до неї, чи відповідають їй; відповідно до своєї професії, що вони знають про дитину: чесноти-вади, індивідуальні особливості, сприйняття педагога.

З метою глибшого дослідження ставлення майбутніх логопедів до своєї професії була використана анкета «Професія». Анкетуванням було охоплено 300 респондентів.

1. Чи кожна людина може стати логопедом? Обґрунтуйте відповідь:

30 респондентів констатували, що кожен може бути логопедом, 150 – тільки окремі особи, 20 – тільки ті, хто має глибоку професійну підготовку;

2. Проранжуйте подані нижче властивості логопеда залежно від їхньої пріоритетності:

- приємна зовнішність,
- загальна культура,
- правильна звуковимова,
- грамотне й чітке мовлення,
- моральні якості (відповідальність, чуйність),
- сила волі,
- емоційна виразність та врівноваженість,
- загальні й спеціальні знання,
- методична грамотність,
- комунікабельність,
- зацікавлене ставлення до дітей, щирість,
- уважність, спостережливість,
- самостійність, креативність,
- об'єктивність, самокритичність, вимогливість до себе.

Цікавими виявилися результати ранжування, які теж свідчать про досить неоднотипне та не зовсім професійне трактування перелічених якостей.

3. Що засвідчує гуманістичну педагогічну позицію логопеда?

32% опитаних не зрозуміли сутності гуманістичної педагогічної позиції логопеда; 50%

опитуваних стверджують, що професійні якості фахівця, 20% – особистісні якості логопеда, 80% стверджують, що поєднання професійних та особистісних якостей спеціаліста.

Результати ранжування властивостей логопеда в залежності від їхньої пріоритетності: (300 осіб)

№ п/п	Властивості логопеда – професійно та життєво значущі характеристики	Частотність висловлювань	
		Кількість респондентів	%
1.	приємна зовнішність	28	65,0
2.	загальна культура	65	54,17
3.	правильна звуковимова	90	35,84
4.	грамотне й чітке мовлення	90	30,0
5.	моральні якості (відповідальність, чуйність)	43	19,17
6.	сила волі	20	16,67
7.	емоційна виразність та врівноваженість	28	15,0
8.	загальні й спеціальні знання	80	8,34
9.	методична грамотність	80	7,5
10.	комунікабельність	20	4,17
11.	зацікавлене ставлення до дітей, щирість	50	4,17
12.	уважність, спостережливість	20	3,34
13.	самостійність, креативність	21	
14.	об'єктивність, самокритичність, вимогливість до себе	22	

4. Що спільного (відмінного) у діяльності логопеда та вихователя дошкільного закладу?

26% опитаних вважають, що нічого спільного немає, 67% респондентів висловлюються про те, що це педагогічні професії, 25% констатують, що найчастіше вони працюють із дітьми дошкільного віку.

5. Ви вибрали професію логопеда, тому що:

- вона вам подобається,
- вважаєте її необхідною,
- маєте попередній досвід відповідної роботи,
- сімейні традиції (династія)
- престижність професії
- була змога вступити саме на цей факультет,



- так мені порадили авторитетні люди (батьки, знайомі, друзі),
- наслідування друзів
- сталося випадково,
- інший варіант відповіді (назвіть його).

Результати дослідження професійно та життєво значущих характеристик особистості студентів (300 осіб)

№ п/п	Властивості логопеда – професійно та життєво значущі характеристики	Частотність висловлювань	
		Кількість респондентів	%
1.	вона вам подобається	178	65,0
2.	вважаєте її необхідною	145	54,17
3.	маєте попередній досвід відповідної роботи	43	35,84
4.	сімейні традиції (династія)	36	30,0
5.	престижність професії	23	19,17
6.	була змога вступити саме на цей факультет	20	16,67
7.	так мені порадили авторитетні люди (батьки, знайомі, друзі)	18	15,0
8.	наслідування друзів	10	8,34
9.	сталося випадково	9	7,5
10.	інший варіант відповіді (назвіть його)	5	4,17

6. Обрана професія відповідає вашим здібностям та інтересам:

- повністю відповідає здібностям – 120 студентів;
- в основному відповідає здібностям – 55 студентів;
- лише певною мірою відповідає здібностям – 68 студентів;
- не відповідає відповідає здібностям студентів – 55 студентів.

7. По закінченні факультету ви:

- працюватимете логопедом – 140 студентів;
- ймовірніше за все, працюватиму логопедом – 65 студентів;
- ймовірно, не працюватиму логопедом – 45 студентів;
- не працюватиму логопедом – 65 студентів.

8. Чинники, що впливатимуть на ваше рішення працювати / не працювати логопедом:

- престиж професії (високий – 120 студентів / низький – 120 студентів)
- заробітна плата (висока – 120 студентів; задовільна – 120 студентів; низька – 120 студентів;)
- наявність вільних місць у закладі – 60 студентів;
- психологічний клімат в установі – 140 студентів;
- інший варіант (назвіть його): близьке розташування установи до місця проживання: 10 студентів.

9. Ви схиляєтесь до роботи логопедом:

- у державній установі – 140 студентів;
- у приватному закладі – 120 студентів;
- шляхом приватної індивідуальної роботи з дитиною – 40 студентів.

10. Вибір професії логопеда є вашим вибором на усе життя:

- безсумнівно, так – 236 студентів;
- ймовірніше, так – 38 студентів;
- ймовірніше за все, ні – 14 студентів;
- ні – 12 студентів;
- важко відповісти – 10 студентів.

Відповідно до результатів студентської вибірки за допомогою результатів бесіди та анкетування були визначені групи респондентів із різним рівнем сформованості когнітивного компонента гуманістичної педагогічної позиції в контрольних та експериментальних групах. Таких рівнів було виокремлено чотири: I – 319 балів – низький (деструктивно-репродуктивний) рівень (39 осіб). Знання у студентів поверхневі. Дуже часто непрофесійні. Не пов'язані із майбутньою спеціальністю.

II – 320–369 балів – середній (*амбівалентний, суперечливий*) (50 осіб). Респонденти цієї категорії дуже рідко висловлюють судження щодо майбутньої професії. Вони не оцінюють себе як професіонала.

III – 370–399 балів – оптимальний (*конструктивно-репродуктивний*) (20 осіб). Такі респонденти в загальному самокритично ставляться до себе як до майбутнього логопеда. Вони поважають себе як особистість, відстоюють професійно думку, але не завжди до кінця, з інтересом ставляться до дітей.

IV – 400 балів – високий (*конструктивно-творчий*) рівень (11 осіб). Респонденти критично ставляться до себе, до майбутньої професії. Вони виявляють глибокі судження, що стосуються роботи логопеда. Професійно розповідають про особистість дитини, виділяючи її чесноти і вади.

Висновки з проведеного дослідження. Результати діагностики сформованості когнітивного компоненту гуманістичної педагогічної позиції в майбутніх логопедів за-



свідчили недостатню його сформованість: високий рівень виявлено у 11,8% майбутніх логопедів, оптимальний, відповідно, – у 35,%, середній – у 38,1%, низький – у 14,4% студентів. Такі висновки спонукають до вивчення ефективних шляхів із формування когнітивного компонента гуманістичної педагогічної позиції в майбутніх логопедів, у чому ми вбачаємо перспективу подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Нова педагогічна позиція як предмет наукового осмислення. Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: зб. м-лів Всеукр. наук.-практ. конф. Мелітополь, 2002. Т. 1. С. 4–14.

2. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності: монографія / за наук. ред. Т.І. Поніманської, І.М. Дичківської. Рівне: Волинські обереги, 2012. 208 с.

3. Про освіту: Закон України. URL: http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-19.htm.

4. Пахомова Н.Г. Рефлексивно-оцінна діяльність у контексті інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів. Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. Випуск двадцять дев'ятий. Частина 2. Педагогіка. С. 131–141.

5. Пінчук Ю.В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2005. 220 с.

6. Поніманська Т.І. Формування гуманістичної особистісно-професійної позиції у процесі підготовки вихователя. Духовність особистості. 2013. Вип. 6. С. 143–150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_6_19. – Назва з екрану.

7. Стандарт вищої освіти України з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта (проект). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoi-osviti.html>

УДК 378.011.3-051:004]:37.015.311(045)

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Фоменко Л.М., аспірант кафедри
креативної педагогіки та інтелектуальної власності
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті порушено проблему розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики. Акцентовано увагу на необхідності переосмислення завдань і змісту їхньої професійної підготовки у зв'язку з інформатизацією всіх сфер людської діяльності, зокрема й освіти. Виявлено проблеми, що виникають під час навчання майбутніх учителів інформатики в педагогічному виші. Наголошено на важливості розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики. Запропоновано для її розвитку використати потенціал математичної підготовки як складової професійної підготовки.

Ключові слова: *пізнавальна активність, майбутні вчителі інформатики, професійна підготовка, математична підготовка, розвиток.*

В статье затронута проблема развития познавательной активности будущих учителей информатики. Акцентировано внимание на необходимости переосмысления задач и содержания их профессиональной подготовки в связи с информатизацией всех сфер человеческой деятельности, в том числе и образования. Выявлены проблемы, возникающие в процессе обучения будущих учителей информатики в педагогическом вузе. Подчеркнута важность развития познавательной активности будущих учителей информатики. Предложено для её развития использовать потенциал математической подготовки как составляющей профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *познавательная активность, будущие учителя информатики, профессиональная подготовка, математическая подготовка, развитие.*

Fomenko L.M. DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS AS A TOPICAL PEDAGOGICAL PROBLEM

The article deals with the problem of cognitive activity development of future computer science teachers. The attention is paid to the need to rethink the tasks and content of their professional training in connection with the informatization of all spheres of human activity, including education. Problems that arise in the process of training future computer science teachers in the pedagogical higher education institutions are revealed. The importance of the development of cognitive activity of future computer science teachers is emphasized. It is proposed to use the potential of mathematical training as a component of professional training for its development.

Key words: *cognitive activity, future computer science teachers, professional training, mathematical training, development.*



Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційних технологій, процеси інформатизації та глобалізації практично всіх сфер людської діяльності, прийняття законів «Про освіту», «Про вищу освіту» вимагають від сучасної системи педагогічної освіти переосмислення завдань і змісту професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики, якому відводиться ключова роль у забезпеченні якісної інформатичної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що сприяє підготовці значної частини населення до життя в інформаційному суспільстві.

Реалії сучасної вищої педагогічної освіти вказують на зниження престижу педагогічної освіти; низький рівень підготовки абітурієнтів, які вступають до педагогічних вишів; небажання студентів до самоосвіти, саморозвитку; невміння самостійно отримувати знання, спрямовувати власну діяльність на подолання труднощів, що виникають в освітньому процесі; інтелектуальну пасивність студентів тощо. Наразі особливо актуальним є питання: як за таких умов підготувати вчителя інформатики, здатного провадити ефективну професійно-педагогічну діяльність, орієнтуватися у швидкоплинному інформаційному просторі, керувати власним розвитком, проявляти активність і самостійність, творчо застосовувати отримані знання й передавати ці знання дітям. У зв'язку з цим постає проблема розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі навчання в педагогічному виші й пошук ефективних засобів для її розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням професійної підготовки майбутніх учителів інформатики приділяється значна увага у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях; зокрема, таким проблемам: формуванню професійної (Г. Монастирна, К. Осадча, Я. Сікора, В. Шовкун), науково-пізнавальної (Ж. Кожухар), інформатичних (М. Рафальська), предметних (К. Колос) компетентностей, медіакомпетентності (І. Наумук); організації навчальної (Ю. Горошко, В. Єфименко, Н. Кириленко, К. Колос, В. Олексюк, Т. Отрошко, О. Спірін, Г. Стеценко, В. Франчук) та самостійної діяльності (С. Переяславська, М. Умрик); окремим аспектам професійної підготовки (Л. Брескіна, М. Золочевська, Л. Кутепова, Н. Морзе, С. Овчаров, Т. Тихонова, О. Усата, Г. Шліхта) тощо.

Питання розвитку пізнавальної активності особистості в процесі навчання завжди було й залишається актуальним, про що свідчить значна кількість наукових розвідок у цьому напрямі. Аналіз наявних досліджень у галузі професійної педагогіки

показав, що лише невелика кількість цих досліджень присвячена розвитку пізнавальної активності студентів у процесі навчання (П. Лузан, О. Пиндик, В. Рахманов, Т. Темерівська, О. Федик, Т. Хоменко), зокрема й майбутніх учителів (Т. Алексеєнко, Ф. Аліпханова, А. Воевода, О. Єгорова, С. Лаврентьев, Л. Мамедлі, Д. Соменко та інші). Проте проблема розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики не була предметом окремого наукового дослідження, хоча є актуальною.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування актуальності дослідження проблеми розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики й пошук шляхів її розв'язання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значення інформатики як навчальної дисципліни в умовах переходу від індустріального до інформаційного суспільства важко переоцінити, оскільки діяльність людей та організацій залежить від поінформованості й здатності використовувати наявну інформацію; постійно зростають, вдосконалюються та з'являються нові засоби роботи з інформацією; сучасне виробництво й усі сфери життєдіяльності потребують інформаційного обслуговування, переробки значних обсягів інформації. Головним завданням загальної середньої ланки освіти стає підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві.

Погоджуємося з думкою Н. Морзе, що «місце курсу інформатики серед шкільних дисциплін можна порівняти з місцем філософії в загальній системі наук» [1, с. 35].

У процесі навчання інформатиці в школі потрібно сформуванню в учнів теоретичну базу знань з основ інформатики, уміння й навички ефективного використання сучасних комп'ютерно-інформаційних технологій у своїй діяльності, що забезпечить формування у випускників школи основ інформаційної культури та інформатичної компетентності [2].

Для того щоб забезпечити якісну шкільну освіту, сформувати в учнів навички, які необхідні для життя в сучасному інформаційному суспільстві, потрібно звернути особливу увагу на підготовку вчителів інформатики, здатних відстежувати постійні зміни в навчальних програмах з інформатики, тенденції розвитку цифрових технологій, освоювати нові програми та сервіси, консультувати колега-вчителів із питань впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, проводити роз'яснювальну роботу з батьками учнів, бути відкритими до спілкування та мати активну життєву позицію [3, с. 27].



Означене передбачає всебічний розвиток особистості майбутнього професіонала, здатного до здійснення ефективної професійно-педагогічної діяльності й навчання впродовж усього життя, готового запроваджувати інформаційні технології в освітній процес.

С. Овчаров наголошує, що на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства вчитель інформатики повинен мати фундаментальні знання в галузі інформатики й обчислювальної техніки, ґрунтовно володіти новими інформаційними й телекомунікаційними технологіями, бути здатним використовувати їх у майбутній професійній діяльності [4, с. 74].

Для провадження ефективної професійно-педагогічної діяльності підготовка вчителя не обмежується лише здобуттям освіти в педагогічному ВНЗ, йому необхідно навчатися все життя, відслідковувати зміни, що відбуваються в апаратному та програмному забезпеченні цифрових пристроїв, нових засобів роботи з інформацією, засвоювати передовий педагогічний досвід із метою виявлення нових тенденцій в освіті, інноваційних методик і технологій для покращення й інтенсифікації процесу навчання, опрацьовувати матеріали нарад, семінарів, конференцій тощо. На думку А. Харківської, майбутній педагог повинен бути готовим розв'язувати не лише ті завдання, які сьогодні постають перед ним, а й ті, що можуть з'явитися в майбутньому [5]. Окреслене вимагає розвитку таких якостей особистості, які сприятимуть самоосвіті, професійному зростанню, конкурентоспроможності майбутнього вчителя.

Серед таких якостей особистості особливого значення набуває пізнавальна активність, від якої залежить ефективність професійної підготовки, розвиток критичного та творчого мислення, здатності орієнтуватися в нескінченних обсягах інформації, створювати власну систему дій для розв'язання того чи іншого завдання.

Важливою є думка С. Козачук, що «без пізнавальної активності неможливе розкриття індивідуальності та повноцінний розвиток особистості для формування висококваліфікованих, компетентних фахівців, професіоналів, здатних запозичувати прогресивний досвід, впроваджувати нові оригінальні ідеї, брати взаємовигідну участь у міжнародному співробітництві, формуванні нового ставлення до нашої держави в Європі та світі, що в умовах розбудови суверенної України, створення суспільства з новою політичною, соціальною й економічною структурою виступає надзвичайно гострою потребою» [6, с. 3].

Примітним є той факт, що питання актуальності розвитку пізнавальної активності розглядається стосовно фахівців різних професій. Наприклад, В. Рахманов відзначає, що пізнавальна активність є однією з головних якостей особистості майбутніх офіцерів у процесі вивчення загальновійськових дисциплін [7]. П. Лузан, досліджуючи теоретичні та методичні основи активізації навчання, запропонував принципово новий підхід до формування початково-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти, суть якого полягає в поетапному розвитку навчально-пізнавальної активності як багаторівневого утворення особистості на основі збудження пізнавальної потреби [8]. Дисертація Т. Темерівської містить результати теоретико-експериментального дослідження проблеми формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін [9]. Т. Хоменко визначила, обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: побудова особистісної професійної перспективи майбутніх економістів; педагогічна підтримка студентів у процесі організації особистісно-орієнтованого навчання; активізація процесу фахової підготовки студентів засобами інтерактивних технологій [10].

Не залишилися поза увагою науковців і питання розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів. О. Єгорова досліджувала педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи: стимулювання студентів до активної участі в різних видах науково-дослідної роботи; формування дослідницьких і рефлексивних умінь у студентів; урахування індивідуального досвіду студентів виконання науково-дослідної роботи [11]. А. Воевода визначила педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку їхньої пізнавальної активності: використання сучасних педагогічних технологій активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, активізація пізнавальної діяльності в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання як засобу розвитку пізнавальної активності майбутнього вчителя математики; науково обґрунтувала технологію активізації пізнавальної діяльності студентів напряду підготовки «Математика» ПВНЗ [12]. У дисертаційній роботі Д. Соменка розроблено й теоретично об-



ґрунтовано методичну систему розвитку пізнавальної активності студентів педагогічних університетів у процесі навчання фізики з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, яка ґрунтується на комплексному й систематичному використанні сучасних інформаційних технологій і комплектів комп'ютерно-орієнтованого обладнання з фізики під час вивчення студентами фахових фізичних дисциплін [13].

Проте процеси інформатизації та глобалізації всіх сфер людської діяльності висувають проблему розвитку пізнавальної активності на якісно новий рівень, що обумовлено постійним збільшенням обсягів інформації та недостатнім рівнем підготовленості особистості до опрацювання такої кількості інформації. Особливо актуальною постає ця проблема в контексті професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, які повинні не лише орієнтуватися у швидкоплинному інформаційному просторі, відслідковувати якісні та кількісні зміни в апаратному та програмному забезпеченні засобів роботи з інформацією, а й навчати цьому учнів, колег, забезпечувати ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, наукових досліджень у галузі професійної педагогіки й власний досвід педагогічної діяльності показав, що в сучасних умовах розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики не забезпечується повною мірою, що негативно відбивається на становленні студента як майбутнього професіонала. Зокрема, як зазначає О. Соменко, «неналежний рівень сформованості пізнавальної активності майбутнього фахівця робить неможливим формування у студента математичного, логічного, абстрактного мислення; здатності

до глибокого аналізу, математичного моделювання процесів і явищ; формулювання гіпотез, планування, проектування, проведення досліджень; уміння узагальнювати, робити висновки; самостійно та творчо розв'язувати складні задачі; на високому рівні володіти інформаційною, математичною грамотністю» [14, с. 82].

Низький рівень пізнавальної активності можна констатувати, проаналізувавши результати вступної кампанії останніх років, які оприлюднені на сайті <http://www.vstup.info>. Так, аналіз конкурсного бала абітурієнтів, що вступили до вищів на комп'ютерні спеціальності та спеціальність 014.09 Середня освіта (Інформатика) у 2015–2017 роках показав, що рівень підготовки майбутніх спеціалістів комп'ютерного профілю суттєво перевищує рівень підготовки майбутніх учителів інформатики (для аналізу ми обрали по 6 закладів вищої освіти з різних регіонів України, які готують бакалаврів із зазначених спеціальностей). Результати аналізу подано у вигляді діаграми (рисунок 1).

Наразі виникає питання, як в умовах збільшення обсягу самостійної роботи студентів, інформатизації суспільства й освіти здійснювати розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики на рівні, що забезпечить ефективну навчально-пізнавальну й подальшу професійну діяльність майбутніх фахівців.

Випускник педагогічного вишу має за своєю циклом навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, психолого-педагогічної, фундаментальної й природничо-наукової, професійної та практичної підготовки, оволодіти знаннями в галузі обраного фаху та вміннями їх застосування у професійно-практичній діяльності.

Важливою складовою підготовки виступає математична підготовка майбутніх учителів інформатики, яка сприяє підвищенню рівня їхньої загальнолюдської культури, інтелектуальному розвитку, зокрема розвитку логічного, алгоритмічного й абстрактного мислення, самостійності та творчої ініціативи, формуванню наукового світогляду й розвитку дослідницьких здібностей.

Можливості математичної підготовки можна використовувати для розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики; оскільки методи й засоби пізнання, які використовуються в математиці є універсальними, можуть бути використані студентами як під час вивчення інших предметів, так і в педагогічній діяльності.

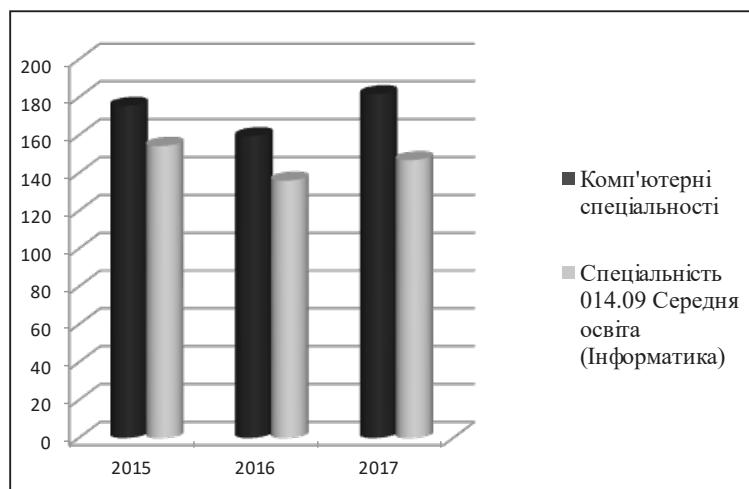


Рис. 1. Порівняння середнього показника конкурсного бала абітурієнтів



Зважаючи на вищезазначене, можемо констатувати, що актуальність вирішення проблеми розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки зумовлюється необхідністю подолання суперечностей між вимогами до якісної підготовки майбутнього вчителя інформатики й фактичним рівнем його професійної підготовки в умовах традиційного навчання в закладах вищої освіти; потребою розвитку пізнавальної активності майбутнього вчителя інформатики та недостатньою розробленістю сучасних педагогічних технологій, що забезпечують її розвиток; значним потенціалом математичної підготовки щодо розвитку пізнавальної активності в майбутніх учителів інформатики й обмеженим використанням її можливостей у процесі розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в закладах вищої освіти.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, в умовах реформування та інформатизації освіти існує нагальна потреба в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Особливу увагу треба приділити всебічному розвитку особистості майбутнього професіонала, розкриттю його індивідуальних особливостей і здібностей. Одним із пріоритетних напрямів повинен бути розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики, що сприятиме ефективній навчально-пізнавальній і подальшій професійній діяльності; швидкому реагуванню на зміни, що відбуваються в освіті під впливом інформаційних процесів; прагненню до саморозвитку й навчання впродовж життя. Для ефективного розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики доцільно використати потенціал математичної підготовки як складової професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень. Надалі наше дослідження буде спрямоване на визначення сутності та структури пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики на основі аналізу сучасних наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Морзе Н. Методика навчання інформатики: навч. посібник. У 3 ч. Ч. I. Загальна методика навчання інформатики. Київ: Навчальна книга, 2004. 256 с.

2. Інформатика: навчальна програма для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

3. Шовкун В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів у квазіпрофесійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2016. 247 с.

4. Овчаров С. Актуальні проблеми професійної підготовки учителів інформатики. Педагогічні науки: зб. наук. праць. Полтава, 2011. Вип.2. С. 73–77.

5. Харківська А. Управління якістю підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах модернізації освіти. Вісник Черкаського університету: наук. журнал. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2013. Вип. 36 (289). С. 135–139.

6. Козачук С. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2008. 21 с.

7. Рахманов В. Формування пізнавальної активності майбутніх офіцерів у процесі вивчення загальновійськових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2009. 20 с.

8. Лузан П. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2004. 42 с.

9. Темерівська Т. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2004. 20 с.

10. Хоменко Т. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2010. 20 с.

11. Єгорова О. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2009. 20 с.

12. Воєвода А. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2009. 20 с.

13. Соменко Д. Розвиток пізнавальної активності студентів педагогічних університетів у процесі навчання фізики з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2015. 20 с.

14. Соменко О. Психологічні передумови формування пізнавальної активності студентів з математики. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка: зб. наук. праць. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Вип. 7. Частина 2. Кіровоград, 2015. С. 82–89.



УДК 371.715

СОЦІОГУМАНІТАРНИЙ АСПЕКТ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Шайнер Г.І., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті розглядаються соціогуманітарні аспекти іноземної підготовки студентів ВНЗ у процесі викладання іноземних мов, описано їхні основні складові. Доведено, що соціогуманітарна сфера суспільства – складна багатоаспектна система, що охоплює всі сторони життєдіяльності людини, умови якої покликані, з одного боку, формувати, а з іншого – забезпечувати дедалі зростаючі потреби людини в саморозвитку та самореалізації. Відзначається науковий аналіз цієї проблеми.

Ключові слова: соціогуманітарний аспект, студенти, іноземна мова, викладання, вищий навчальний заклад.

В статье рассматриваются социогуманитарные аспекты иноязычной подготовки студентов вузов в процессе преподавания иностранных языков, описаны их основные составляющие. Доказано, что социогуманитарная сфера общества – сложная многоаспектная система, охватывающая все стороны жизнедеятельности человека, условия которой призваны, с одной стороны, формировать, а с другой – обеспечивать все возрастающие потребности человека в саморазвитии и самореализации. Отмечается научный анализ этой проблемы.

Ключевые слова: социогуманитарный аспект, студенты, иностранный язык, преподавание, высшее учебное заведение.

Shayner H.I. SOCIO-HUMANISTIC ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article deals with socio-humanitarian aspects of students' foreign language training at higher educational institutions in the process of foreign languages teaching and describes their main components. The socio-humanitarian sphere of society is stated to be a complex multidimensional system that covers all aspects of human life, the conditions of which are guaranteed, on the one hand, to form, and on the other hand, to provide ever-increasing needs of the person to self-development and self-realization. The scientific analysis of this problem is highlighted.

Key words: socio-humanitarian aspect, students, foreign language, teaching, higher educational institution.

Постановка проблеми. Знання про поняття та предмети, особливо в контексті того, що у значній частині світу вони входять до повсякденного вжитку, є не лише першим кроком до усвідомлення необхідності користуватися такими самими предметами чи здійснювати подібні дії, а й певним стимулом до їх використання. Мова є соціокультурним феноменом, тому під час викладання іноземної мови, наприклад англійської, необхідно враховувати риси відповідної лінгвокультурної спільноти (англійської), а саме: особливості повсякденного життя, умови/рівні життя, міжособистісні стосунки, цінності, ідеали, норми поведінки (пов'язані з такими чинниками, як соціальний клас, суспільно-професійні групи, регіональна культура, традиції та соціальні зміни, мистецтво тощо). На сучасному етапі державотворення особливого значення набувають завдання розвитку людини, суспільства, наближення рівня життя населення України до європейських стандартів. Вирішення цих завдань неможливе без ви-

сокопрофесійного підходу до формування та реалізації державної політики в соціогуманітарній сфері.

Спрямування освіти XXI століття має яскраво виражений міжнародний характер. Актуальність завдань соціогуманітарного розвитку суспільства зумовлюють необхідність всебічного розгляду сутності, змісту, проблем і перспектив соціогуманітарного розвитку українського суспільства.

Соціогуманітарна сфера суспільства – складна багатоаспектна система, що охоплює всі сторони життєдіяльності людини, сфера, умови якої покликані, з одного боку, формувати, а з іншого – забезпечувати дедалі зростаючі потреби людини в саморозвитку та самореалізації. Процес навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі має забезпечувати студентів не тільки відповідним рівнем знань мови, вміннями та навичками використовувати її в різноманітних ситуаціях, а й сприяти успішній реалізації потенціалу навчального предмета [2, с. 18].



Трансформаційні процеси, які відбуваються в суспільному житті України протягом останнього десятиліття, ігнорування органами державного управління духовної складової розвитку суспільства призвели до виникнення суперечностей не тільки в духовному житті, а й у соціально-економічному розвитку та політичній сфері, взаємовідносинах між етносами. Як зазначає І. Надольний, без досягнення певного рівня духовності важко сподіватися на прискорення процесів економічного реформування, а без сформованої україноцентристської свідомості з чітко визначеними параметрами духовної культури, мови, традицій, історичної пам'яті, базових національних цінностей складно змінити атмосферу на всіх рівнях суспільного життя [3, с. 6]. Найбільш «масовою» складовою глобалізації сучасної української науки є Інтернет, що одночасно стає її головним технічним засобом. Більша проблема з глобалізацією змістового аспекту сучасної української науки, що теж є важливою складовою її глобалізації. Зазначимо, що, попри постійно декларовану інтернаціональність науки, вона завжди мала національні особливості, що виявилися у специфіці її соціальної організації, у своєрідності знань, які віднаходили українські вчені. Нині українська наука за своїм змістом дедалі більше зближується із західною, причому зближення найпомітніше у сферах, раніше найбільш віддалених, – у соціогуманітарних дисциплінах. Дуже важливий і цікавий аспект глобалізації сучасної української науки – зміна соціально-психологічного вигляду українського вченого, його поступове наближення до міжнародних стандартів. У цьому контексті доцільно виокремити ще одну лінію глобалізації сучасної науки – її соціальну й психологічну глобалізацію.

Соціальна глобалізація досить тривіальна, її суть – у поступовому, хоча й повільному відмиранні радянських форм організації науки й дедалі активнішому поширенні західних форм. Набагато менш тривіальною є глобалізація психологічного контексту науки, специфіка якого значно впливала на її самобутність. Особливості цього контексту – взаємини між ученими, мотивація наукової праці, система цінностей, що зумовлювала «культ служіння суспільству» тощо. Ще один ракурс глобалізації сучасної науки – глобалізація системи її відносин із суспільством. Якщо раніше ці відносини були романтичними (на полюсі науки – «культ служіння суспільству», на полюсі суспільства – «романтичний сцієнтизм»), то нині вони теж прагматизуються. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти

визначають основні напрями підготовки студентів гуманітарного спрямування, що передбачає досягнення студентами достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції у сферах загальної та професійної комунікації [5, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція комунікативної стратегії навчання знайшла відображення в роботах багатьох науковців: Г. Бородіної, О. Коваленко, А. Леонтьєва, Ю. Пасова, Г. Рогової та інших. Питаннями теорії міжкультурної комунікації займалися Т. Астафурова, П. Донець, І. Зимня, І. Лейфа, Р. Портер, Л. Самовар, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахіна, І. Халеєва, І. Цатурова, концепції діалогу культур висвітлені М. Бахтінім, В. Біблером та іншими вченими, дослідження, що стосуються комунікативних ускладнень між представниками різних культур і стратегій їх подолання, переважно належать зарубіжним ученим, таким як А. Вежбицька, У. Гудікунст, С. Кім, Т. Ларіна, Г. Маркус, Г. Тріандіс, Е. Холл, Г. Хофстеде; проблему толерантності в межах міжкультурної комунікації розглядали У. Гюдікунст, П. Донець, Л. Знікіна, Т. Ларіна, В. Ніке, Т. Персікова, О. Садохін, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та інші; формування міжкультурної компетенції у ВНЗ розкрито в працях Р. Гришкової, Г. Копил та інших науковців.

Постановка завдання. У сучасному науковому світі спостерігається тенденція до розширення та поглиблення міжнародних контактів у різних сферах економічного, суспільно-політичного, соціального та культурного життя. Особливості політичного, економічного, соціального й культурного розвитку сучасного світу щораз виразніше демонструють зміцнення взаємозв'язків між різними країнами. Це виявляється не лише в розширенні практики культурного обміну, але й у зростанні кількості безпосередніх контактів між державними та соціальними інститутами, групами, громадськими рухами та людьми різних країн. У цьому контексті іноземна мова стає дієвим чинником соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу. Однак технологічної готовності людської цивілізації до міжкультурної комунікації недостатньо. Необхідно виховати молодь, здатну виступати в ролі суб'єктів діалогу культур у світі, обтяженому міжетнічними, міжкультурними, соціально-економічними конфліктами та глобальними кризами людської цивілізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Справді, сучасне життя переконливо доводить, що знання іноземних мов і вміння працювати за комп'ютером є од-



ними з важливих умінь, якими повинна володіти людина, вступаючи у XXI століття. Рівень володіння іноземною мовою є показником культури особистості та суспільства загалом. У Європі, згідно з інформацією німецького Інституту економічних досліджень, кожний п'ятий працівник використовує знання іноземної мови в професійній діяльності. За словами організатора міжнародної конференції з іноземних мов і ділового спілкування у міжнародній економіці, Workshops and Exhibitions (ICWE), яка проходила під гаслом «Мови та професія», «міжкультурні знання в економіці вже давно не є конкурентною перевагою, а перетворились на соціальну необхідність».

Важливим є той факт, що світова спільнота не лише усвідомила нагальну потребу гуманізації суспільних відносин, її неминучість як єдиної альтернативи суспільному колапсу, деструктивним процесам і занепаду в усіх сферах життєдіяльності людства, а й інтенсивно шукає шляхи практичної реалізації гуманістичної людиноцентристської ідеології. Кожен студент повинен якомога раніше зрозуміти, що без знання іноземної мови неможливо вважати себе освіченою людиною, інтелектуальною особистістю, професіоналом. Попит європейського ринку праці ставить нові вимоги до володіння іноземними мовами. Зміст навчання іноземної мови є також компонентом системи, що складається з певним чином організованого навчального матеріалу й формується та реалізується в процесі навчання з огляду на цілі та завдання освіти на певному етапі розвитку суспільства [1, с. 9].

Іноземна мова – є однією з найважливіших складових частин гуманітарної освіти кожної людини.

Міжкультурна комунікативна компетенція містить і такі компоненти, які не входять у структуру іншомовної комунікативної компетенції, і містить знання про психологічні феномени, пов'язані з культурою як явищем і з міжкультурною комунікацією як особливим видом міжособистісного спілкування, а також відношення як афективний компонент спілкування, тобто наявність психологічного та афективного компонентів відрізняє міжкультурну компетенцію від іншомовної комунікативної компетенції [4, с. 22].

Рада Європи висунула та активно підтримує концепцію європейської освіти, що заснована на ідеї «спільного європейського дому». Її ідеологи зважають на те, що Європа – це спільнота, що має спільні духовні витоки й цінності. І, відповідно, європейський світогляд має ґрунтуватися на знаннях європейської спадщини, спільного історичного шляху протягом двох тисячо-

літь. Пошук відповідного професійно орієнтованого матеріалу вимагає від викладача перебувати в постійному пошуку, професійному зрості та розширенні кордонів у тому технічному предметі, що є основним для студентів. Викладач стикається з великою кількістю ускладнень на своєму шляху до забезпечення всіх лінгвістичних потреб студентів як майбутніх спеціалістів у певній галузі. Розглянемо найпоширеніші з них: аналіз навчальної літератури з іноземної мови; для успішного формування мовленнєвої компетенції необхідним є виконання завдань на розвиток діалогічного мовлення, однак для реалізації подібних завдань викладач має надати студентам структуру діалогу, навчити їх використовувати відповідні мовні кліше. Тому важливим є постійне підвищення рівня володіння засобами спілкування (лексичними, фонетичними, граматичними); викладач повинен максимально ущільнювати навчальний матеріал, використовуючи компенсаторну стратегію, що полягає в розвитку уміння обминати мовні труднощі шляхом їхньої синонімічної заміни відомим, але спрощеним лексико-граматичним матеріалом; хоча необхідність володіння іноземною мовою не викликає сумнівів у студентів вищого навчального закладу, однак реальний стан речей демонструє, що відсоток умотивованих студентів не перевищує третину групи; викладач сприяє усвідомленню потреби опанування іноземною мовою на високому рівні; психологічні характеристики студентів нерідко стають на заваді вільного спілкування іноземною мовою; для викладача надзвичайно важливим є створення сприятливого емоційного клімату на заняттях; специфіка курсу іноземної мови вимагає від викладача перебувати в постійному дидактичному, лінгвістичному та методичному пошуку для створення ефективних умов формування професійної комунікативної компетенції студентів вищого навчального закладу.

Тому викладачі іноземних мов намагаються моделювати мовне середовище, насичуючи освітній простір одиницями матеріальної культури, іншомовного побуту, формуючи в такий спосіб соціокультурну компетенцію, яка є складовою міжкультурної комунікативної компетенції.

У сучасних дослідженнях іншомовну комунікативну компетентність тлумачать як необхідний людині рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з огляду на власні здібності й соціальний статус [2, с. 13].

Соціолінгвістична компетенція – це здатність здійснювати вибір мовних форм,



використовувати й перетворювати їх відповідно до контексту. Мова відбиває особливості життя людей. Вивчаючи багатоманітність планів вираження, можна багато що зрозуміти й дізнатися про культуру країни мови, що вивчається. А це доводить до необхідності формування соціокультурної компетенції. Набуття соціокультурної компетенції не зводиться лише до формування глобальних уявлень про світ. Вона пропонує весь процес навчання іноземної мови. Певні вміння й навички в організації мовлення, вміння вибудовувати його логічно, послідовно й переконливо, ставити завдання й досягати поставленої мети – це вже новий рівень комунікативної компетенції, що в матеріалах Ради Європи названий стратегічним чи дискурсивним. Ключовим поняттям концепції вивчення іноземних мов у європейських країнах є «поріг комунікації», а методичними орієнтирами – правильна вимова й сучасне розмовне мовлення. Тож вивчення іноземної мови виходить за рамки педагогіки та набуває важливого політичного значення. Йдеться про переорієнтацію з оволодіння граматичними структурами на оволодіння живою мовою. Останньою зі складових комунікативної компетенції, але аж ніяк не останньою за значущістю («The last but not least») є соціальна компетенція. Вона передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, а також уміння поставити себе на місце іншого та здатність поратися із ситуацією, що склалася.

Сфери мовного спілкування мають інформативну специфіку та являють собою сукупність складових предметів обговорення у відповідних сферах соціальної взаємодії. Це дає підставу визначити коло основних тем. На вибір тематики впливають комунікативні ситуації. Пропоновані тематика й комунікативні ситуації повинні відповідати реальним інтересам і можливостям студентів. У сучасній дидактиці акцентуються прагматична та соціокультурна складові комунікації, розширюються межі вивчення мови до навчання спілкуванню різними мовленнєвими засобами в певному ситуативному контексті. Цей підхід призводить до розширення викладання мови з вербальної сфери до охоплення й невербальної складової. Важливість невербального компоненту для успішного спілкування пояснюється, з одного боку, тим, що саме невербальне повідомлення є вирішальним у разі розбіжностей між змістом вербального та невербального сигналів [3, с. 14]. Здатність правильно декодувати невербальні елементи дає можливість усвідомити дійсні інтенції комуніканта й обрати правильний комунікативний крок. З іншого

боку, для побутового та щоденного спілкування характерним є скорочення мовленнєвого коду іноді лише до невербальної складової [6, с. 195].

Нерозуміння прийнятих у певному соціумі невербальних сигналів перешкоджає комунікації та, як наслідок, запобігає включенню до цього соціуму.

Висновки з проведеного дослідження. Проблема вивчення іноземної мови як одна з умов формування культури міжнародних взаємовідносин є актуальною для сьогодення, зважаючи на інтеграцію України до Європи та її стандартів. Вважається, що основним засобом спілкування є мова, а в багатогранному суспільстві – декілька мов. Ось чому вивчення іноземних мов набуває особливого статусу в нашій країні. І, безперечно, що ефективність комунікативно спрямованого навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах залежить від бажання та здатності студентів і викладачів навчатися та навчати. Зараз нормою вважається знання двох-трьох мов. А от у минулому, років сто тому, однією з ознак освіченості було знання кількох мов. Іноземної мови не можна навчити, її можна вчити тільки самому, а педагог повинен спрямовувати студента на його діяльність, активізувати його внутрішні якості, від рівня яких залежить успіх у навчанні, а надалі й майбутній професії. Інтеграція програмно-технічних засобів, засобів зв'язку, усіх інформаційних ресурсів і запасів знань у єдиний інформаційний простір стають основними чинниками трансформації сучасного світового простору.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех В., Лукашевич М., Туленков М. Соціальна робота і формування громадянського суспільства: монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 599 с.
2. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. Шлях освіти. 2001. № 3. С. 13–16.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. С. 24–73.
4. Персикова Т. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учеб. пособие для студентов вузов по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М.: Логос, 2006. С. 209.
5. Надольний І. Соціально-гуманістичний потенціал національної свідомості. Державне управління в Україні: реалії та перспективи: зб. наук. пр. / За заг. ред. В.І. Лугового, В.М. Князева. К.: Вид-во НАДУ, 2005. С. 32.
6. Елизарова Г. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания». СПб., 2001. 317 с.

СЕКЦІЯ 5
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42:159.922.27:781.62

РИТМІЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ ДЕВІАНТНОСТІБукач М.М., д. пед. н., професор,
професор кафедри соціальної роботи*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

Стаття присвячена гармонізації зовнішніх і внутрішніх ритмів людини. Наголошується, що ритми, закладені в музичних і образних творах, запобігають внутрішній дисгармонії людини. Рівномірні, чіткі, впевнені ритми пов'язані із задоволенням. Вони здатні позитивно впливати як на психологічні, так і на фізіологічні процеси. Ритм розглядається як засіб запобігання девіантності, який здатен дисциплінувати й сприяти активізації процесів адаптації.

Ключові слова: ритм, метр, дисципліна, девіантність, адаптація.

Статья посвящена гармонизации внешних и внутренних ритмов человека. Отмечается, что ритмы, заложенные в музыкальных и изобразительных произведениях, предотвращают внутреннюю дисгармонию человека. Равномерные, четкие, уверенные ритмы связаны с удовольствием. Они способны положительно влиять как на психологические, так и на физиологические процессы. Ритм рассматривается как средство предотвращения девиантности, которое способно дисциплинировать и способствовать активизации процессов адаптации.

Ключевые слова: ритм, метр, дисциплина, девиантность, адаптация.

Bukach N.N. RHYTHM AS A PREVENTIVE METHOD OF DEVIANCE

Article is describing harmonization of external and internal rhythm of personality. Main idea is based on statement that all rhythms that are built in music and graphic masterpieces prevent internal disharmony of personality. Steady, well defined, certain rhythms are related to pleasure. They have positive influence on both: psychological and physiological processes. Rhythm is being studied as means of prevention of deviance, that is able to discipline and activate adaptation processes.

Key words: rhythm, meter, discipline, deviance, adaptation.

Постановка проблеми. Дослідження проблеми впливу ритму на людину підтвердили думку, що ритму підпорядковані всі без винятку життєві функції людського організму, починаючи від скорочення клітин, від дихання та биття серця й закінчуючи найвищими нервовими процесами, які відбуваються в нашому мозку. Людський організм наповнений різноманітними біологічними ритмами, починаючи з високо-частотних ритмів, у яких функціонує нервова система й органи чуттів, через секундні ритми (серцебиття, дихання), хвилинні ритми (розподіл крові), годинні (робота органів травлення й обміну речовин), добові, так звані циркадіанні ритми (сну та неспанню) і далі – до тижневих, місячних, річних ритмів. Усе це вказує на те, що загальні процеси життя пов'язані з періодичним чергуванням періодів активності та спокою – слідом за напруженням обов'язково відбувається розслаблення. За таким принципом працює й організм людини, де все підпорядковано законам ритму. Але взаємодія цих ритмів відбувається в надскладному біоритмічно-

му механізмі, і чим менше сформований цей організм, тим більш руйнівні наслідки можуть мати збої в роботі «внутрішнього годинника». Чим молодша людина, тим більше ми, дорослі, маємо оберегати її від дисгармонії ритмів, адже саме збої на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях призводять до порушень функціонування організму, які проявляються в захворюваннях і поведінкових реакціях (таких, що відхиляються від суспільно прийнятих норм). Виходячи з вищевикладеного, виникає гостра потреба в знаходженні механізмів впливу на реабілітацію ритмічних порушень, особливо серед дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми ритмотерапії в роботі з клієнтами є новим напрямом не лише в соціальній роботі, але й у медицині, психології, педагогіці й ін., адже проблема виходить за межі однієї науки, тому виникає потреба розглянути її з різних аспектів. Виходячи із цієї позиції, ми у своїй роботі спиралися на дослідження представників медичного напрямку в науці: А. Аведисова



[1], С. Матрусова [2], С. Рапопорта [3], які, указуючи на те, що циклічність біологічних функцій на всіх рівнях є однією з умов існування живих організмів, акцентують увагу на немедикаментозних методах корекції виявлених у людини порушень ритмів.

Вважаємо також доцільним акцентувати увагу на науковому доробку психологів, зокрема Т. Адмакіної [4], В. Леві [5], В. Рибалки [6], О. Тиунової [7], які розглядають можливості корекції емоційних порушень засобами арт-терапії в контексті психологічної теорії часу.

Безумовно, для нас становлять інтерес думки науковців із музичної педагогіки – Е. Балчитис [8], Л. Баренбойма [9] та ін., які надають практичні рекомендації щодо запобігання ритмічним розладам за допомогою спеціально організованої системи виховання.

Постановка завдання. Мета статті – дослідити властивості ритму та з'ясувати його відмінності від метра, показати значення ритмічності для гармонійного розвитку особистості; розкрити методи та прийоми, за допомогою яких можна без застосування медикаментів усунути або нівелювати внутрішні ритмічні порушення, відхилення від соціальних і моральних норм.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розмаїття сфер, де ритм займає визначальне місце, призвело до неоднозначності висвітлення цього поняття та його розуміння. Дослідники наголошують на таких властивостях ритму, як налагоджене, рівномірне протікання будь-чого (роботи, життя та ін.). «**Ритм** – розміреність, злагодженість у протіканні чогось» [10, с. 689]. Якщо уважно придивитися, то виникає запитання, чи є ритмом рівномірне протікання будь-чого? Адже рівномірність пов'язана безпосередньо з метром.

Більш ґрунтовно поняття ритму опрацьоване в музиці: «Ритмом називається співвідношення тривалостей звуків у їх послідовності. У музиці відбувається чергування тривалостей звуків, унаслідок чого між ними створюються різні часові співвідношення. Об'єднавшись у певній послідовності, тривалості звуків утворюють ритмічні групи (фігури), з яких складається загальний ритмічний малюнок музичного твору» [11, с. 39]. Тобто, як бачимо, тут наголос робиться на «різних часових співвідношеннях».

Б. Теплов визначає **ритм як закономірне розчленування часової послідовності** подразнень на групи, що об'єднуються навколо тих подразнень, тобто акцентів, які виділяються в тому чи іншому відношенні [12, с.188]. Вивчення й аналіз поняття

«ритм» виявили непоодинокі випадки, коли його недостатньо чітко розмежовують із поняттям «метр». У мистецтві, як і в життєвих ситуаціях, найчастіше йдеться не про ритм як такий, а про метроритм, тому виникає потреба з'ясувати відмінності між поняттями «ритм» і «метр». Теорія музики дає таке визначення поняттю «метр»: «Рівномірне чергування сильних і слабких долей часу називається **метром**» [11, с. 44]. Отже, якщо музичний твір виконується чітко під роботу метронома, то тут ми маємо говорити про метричність, але якщо під час виконання твору використовуються вповільнення чи прискорення (а без цього музика втрачає найціннішу властивість – емоційність), то тут йдеться вже про метроритмічність.

Явище метроритму притаманне не лише музичному мистецтву, але й образотворчому, архітектурі, фотографії й ін., тому, щоб більш наочно побачити різницю між ритмом і метром, звернемося до образотворчого мистецтва. Ритм у зображенні присутній тоді, коли є декілька елементів, які повторюються в певному порядку. Найпростіший приклад – звичайні риси, намальовані через певний інтервал. Але якщо ці риси намальовані однаковими й через однаковий проміжок, то це прояв метричності (рис. 1).



Рис. 1. Метричність в образотворчому мистецтві

Ритмічність – це також повторення, але повторення, за якого відбуваються певні зміни, тому завдяки ритмічності ми маємо можливість досягти ефекту вповільнення чи прискорення руху, і на малюнку це буде зображено так (рис. 2).



Рис. 2. Ритмічність в образотворчому мистецтві

Використовуючи ритмічність, ми можемо також досягти ілюзії сходження чи падіння (рис. 3).

Цей прийом був вдало використаний художником П. Брейгелем у його відомій картині «Незрячі» (рис. 4).

Отже, ми бачимо, що в образотворчих композиціях, коли є рівномірне чергування елементів, то йдеться про метр (найпростіший метр – це коли розміри елементів

і проміжки між ними однакові (незмінні)). Ритм – це також повторення елементів, але повторення, яке не лише дозволяє, але й робить обов'язковим певні зміни в поданні тих чи інших елементів. Можливість різноманітних ритмічних варіантів чергування на основі метра надає художньому твору динамізму й підвищує його емоційність і сприйняття.

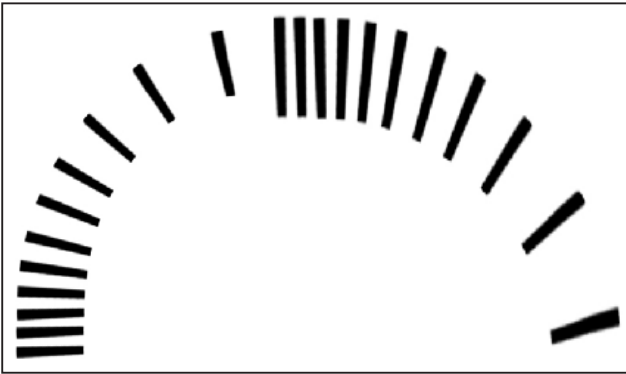


Рис. 3. Зображення сходження та падіння за допомогою використання ритмічності в образотворчому мистецтві



Рис. 4. Принцип ритмічності в картині П. Брейгеля «Незрячі»

Отже, ми бачимо, що в образотворчих композиціях, коли є рівномірне чергування елементів, то йдеться про метр (найпростіший метр – це коли розміри елементів і проміжки між ними однакові (незмінні)). Ритм – це також повторення елементів, але повторення, яке не лише дозволяє, але й робить обов'язковим певні зміни в поданні тих чи інших елементів. Можливість різноманітних ритмічних варіантів чергування на основі метра надає художньому твору динамізму й підвищує його емоційність і сприйняття.

Основне призначення мистецтва – це відображення різноманітних проявів життя, тому природно, що й у житті, як і в мистецтві, ми найчастіше стикаємося не з ритмом, а з метро-ритмом, хоча в буденній

розмові використовуємо термін «ритм». Наприклад, у розмові про пори року, зміни дня й ночі, пульс серця, частоту дихання ми все це називаємо ритмами. У дійсності це метроритмічні прояви життя, адже ми знаємо, що за напруженням має йти розслаблення, за днем іде ніч, за літом – осінь. Усе це є метричністю. Але також ми знаємо, що дихання й биття серця під час навантаження інші, ніж під час відпочинку, немає двох схожих днів, одне літо чи зима не можуть бути схожі з іншими. Саме ця неповторність характерна для ритму. Сутність ритму полягає в унікальності, а не в рівномірності чергування. Ритм наповнює наші життєві процеси повнокровністю, різноманітністю й емоційністю.

Зрозуміло, коли проблеми метричності й ритмічності піднімаються в дослідженнях, присвячених музиці, образотворчому, танцювальному мистецтву, але в контексті проблем соціальної роботи виникає запитання, чому ми приділяємо увагу цим поняттям, як вони стосуються клієнтів соціальної роботи?

По-перше, чітке розуміння можливостей ритму та метра в арт-терапевтичній роботі з клієнтами дозволить більш якісно підібрати арт-терапевтичні технології, присвячені гармонізації внутрішніх і зовнішніх ритмів, і спрямувати їх саме на ту категорію клієнтів, яка цього найбільш потребує; по-друге, нашими клієнтами є люди, які звільнені з місць позбавлення волі, алкоголіки та наркомані, гіпер- і гіпоактивні діти та ін., тобто люди, у яких є ознаки девіантності. Як наголошується в словнику-довіднику із соціальної роботи, «девіантність – показник відхилення від норми, невідповідність усталеним у конкретному суспільстві нормам і цінностям, поведінці, мисленню й діяльності людини» [13, с. 73]. У поведінкових реакціях означених категорій клієнтів чітко простежуються порушення внутрішніх, зовнішніх ритмів або дисгармонія біологічних і соціальних ритмів. Виходячи з вищевикладеного, одним із завдань соціальної роботи є знаходження інструментарію, за допомогою якого можна без застосування медикаментозних методів усунути чи нівелювати вказані ритмічні порушення.

Одним із фундаментальних реабілітаційних властивостей ритму є впорядкованість, яка в педагогіці визначається терміном «дисциплінованість». Саме цю впорядкованість ритм вносить в архітектурні, живописні та танцювальні композиції, надаючи стрункости поетичним рядкам і музичним фразам, розставляючи акценти й паузи відповідно до метроритму твору. Ритм полегшує координацію дій, сприяючи появи



колективної м'язової ритмічності. Завдяки тому, що людина зосереджується на певній діяльності, відволікаючись від сторонніх подразників, вона досягає більш високих результатів, іншими словами, ритм активізуючим чином впливає на клієнта, стимулюючи діяльність і випрацьовуючи автоматизм. Оскільки ритмічність властива основним функціям організму, то правильно підібраний ритм будь-якої діяльності позитивно впливатиме на роботу організму.

Ритм – це складний психофізіологічний подразник, який при вмілому використанні здатен мобілізувати внутрішні сили людини, активізуючи її під час проявів зневіри, невпевненості, або заспокоїти під час розпачу й агресивності. Ця зовнішня впорядкованість (ритмічність) здатна впливати на формування внутрішньої сутності людини, на її дисциплінованість і чіткість у діяльності. Іншими словами, у процесі залучення людини до творчого процесу, через перетворення внутрішньої енергії у творчу, здійснюється впорядкованість діяльності й посилюється дисципліна.

Суттєвою якістю, яка притаманна ритму, є сприяння адаптивним можливостям клієнта через узгодження дій в одному ритмі з оточуючими людьми. Нам приємно, коли поряд є людина, яка сприйняла наш ритм у будь-якій діяльності, яка не вибивається із загального ритму. І навпаки, ми не сприймаємо людину, яка не увійшла у звичний ритм і тим самим вносить розлад не лише в сам процес дійства, але й у кінцевий результат, тобто коли є відхилення від тих ритмів, які є нормою для соціуму. Отже, ритму властива здатність дисциплінувати й сприяти активізації процесів адаптації, пристосування до життя в новому соціальному середовищі. Іншими словами, ритм синхронізує фізіологічні й соціальні процеси, об'єднує людей у спільній діяльності, допомагає набути злагодженості в діях.

Із давніх часів відомі приклади використання ритму для того, щоб людина мала можливість зосередитися на чіткому виконанні певних дій. Ритм сприяв якісному виконанню трудових процесів; так, гребці на галерах під барабанний бій мали можливість узгоджувати час для застосування спільних зусиль, щоб досягти кращого коефіцієнта корисної дії, сучасні спортсмени на байдарках також використовують ритм для узгоджених дій, адже саме ритм сприяє зосередженню на виконанні певних процесів, доведенню їх до автоматизму та досягненню найвищої ефективності. Наявним прикладом впливу ритму на спільну діяльність людей є військові марші, які поділяються на ті, що супроводжують вій-

ськові загони в тривалих походах, і урочисті військові марші. Якщо розглянути ці марші з погляду ритму, то виявиться, що перші з них мають ритм, який трохи повільніший за ритм спокійної роботи людського серця, що сприяє тривалій ході й підтримці працездатності організму. Натомість урочисті військові марші, які звучать під час військових парадів, використовують ритм, який перевищує ритм серця в стані спокою, тому війська використовують їх не на марші, а під час урочистостей, де є потреба прояву енергійності й емоційного сприйняття.

Якщо проаналізувати виразні характеристики маршових ритмів, то ми можемо простежити усвідомлення вражень і переживань від різних ритмів, а отже, з'ясувати через мовні характеристики можливість впливу ритмів на наші почуття та на нашу поведінку. Проаналізуємо деякі з епітетів, які характеризують позитивний емоційний стан: рівномірний, чіткий, упевнений, настійливий, урівноважений, витончений, а також протилежні характеристики, які більш притаманні негативному емоційному сприйняттю: *нерівномірний, монотонний, вкрадливий, млявий, нерішучий, незграбний, розслаблений, важкий*. Уже з наведених характеристик ми бачимо, що ритм залежно від характеристик може впливати на нашу поведінку, формуючи впевненість і спрямованість або нерішучість і млявість, а це впливає як на психічне, так і на фізичне самопочуття людини, на її здоров'я. Через мову людина висловлює власне ставлення до ритмічної та неритмічної музики, і тут ми бачимо, що ритмічність підкреслюється епітетами, які надихають на позитивний лад, налаштовують на продовження дії й пов'язані із задоволенням; натомість аритмічність виражена епітетами, які більш наближені до дискомфорту стану, а тому вони спрямовані на припинення монотонної, нерішучої, нерівномірної діяльності. Іншими словами, «системи задоволення» викликають діяльність, спрямовану на підтримання, продовження їх роботи, «системи незадоволення» – діяльність, що завершують їх власну роботу [5, с. 40]. Виходячи з наведеного, можемо констатувати, що ритмічність приємна нашій сутності, а тому ми прагнемо до повторень цих відчуттів, отже, використовуючи рівномірні, чіткі, упевнені ритми, ми здатні позитивно впливати як на психологічні, так і на фізіологічні процеси, які відбуваються з клієнтом. Крім того, така арт-терапевтична діяльність формує на підсвідомому рівні негативне ставлення людини до таких ритмів, які порушують ритмічність життєвих процесів.

Ще в давній Спарті використовували дисциплінуючі можливості ритмічної музи-



ки, тому для виховання майбутніх воїнів активно використовували маршову музику з чітким, упевненим, підкресленим характером ритму, адже це допомагало виховувати впевнених у собі, рішучих спартанців. На жаль, ми можемо констатувати, що сучасна українська школа недостатньо ефективно використовує виховні можливості музичного, образотворчого, спортивного та інших ритмів. Як результат, сьогодні і вчителі, і батьки звертають увагу на зниження загального рівня дисциплінованості в школах, на збільшення кількості дітей із девіантною поведінкою, що є безпосереднім показником розбалансованості внутрішніх ритмів дитини. У світовій практиці є приклади успішної організації навчально-виховного процесу, побудованого на базі широкого застосування новітніх технологій, в основу яких покладено різноманітні ритми. Однією з найуспішніших є вальдорфська система, яка спрямована на те, щоб кожна дитина відчула власний ритм життя, а отже, мала можливість активно включитися в діяльний процес.

Незважаючи на позитивні висновки науковців і практиків щодо доцільності впровадження в навчальний і терапевтичний процеси технологій із розвитку почуття ритму, ми маємо констатувати, що розвиток внутрішніх ритмів, формування дисциплінованості – це не лише тривалий, але й трудомісткий процес, який потрібно розпочинати в дошкільній період. Спостереження музикантів-педагогів, а також психолого-педагогічні дослідження переконують у тому, що почуття ритму набагато гірше піддається педагогічному впливу, ніж музичний слух. Ця думка підтверджена Л. Борембоймом [9], який стверджував, що в той час, як розвиток почуття музичного ритму надзвичайно обмежений, музичний слух піддається вдосконаленню майже безмежно.

Чому почуття ритму складніше виховувати, ніж звуковисотність, динаміку й ін.? На нашу думку, це відбувається тому, що в організмі людини присутня багатогранність ритмів (кожний орган має власний ритм), і їхню діяльність непросто гармонізувати, узгодити із зовнішніми ритмами, які все активніше впливають на життя людини. А якщо зважати на те, що в дитини система ритмів знаходиться у стані формування, то стає зрозуміло, чому ми отримуємо безліч випадків збоїв цих систем, які проявляються в неадекватній поведінці, психічних розладах і підвищеній захворюваності.

Вимога часу щодо розвитку почуття ритму та гармонізації його з оточуючим середовищем, а також складнощі у впровадженні й недостатня розробленість технологій рит-

мотерапії, ставлять перед арт-терапевтами практичне питання – яким чином можна досягти підвищення ефективності впливу на розвиток почуття ритму?

На нашу думку, насамперед слід зважати на емоційність сприйняття дитиною занять із розвитку почуття ритму, а цього можна досягти тоді, коли дитина не пасивно сприймає ритмічні вправи, а бере безпосередню участь у творенні ритму, робить певні рухи під риму вірша чи ритм музичного твору. Виходячи з висловленого, нашим основним завданням під час розроблення методів арт-терапевтичного впливу на дитину має стати її залучення до активної моторної діяльності. Ритм виник і розвивався в процесі певної людської діяльності, допомагаючи підвищити ефективність цієї діяльності, тому не можна виховувати почуття ритму відірвано від життєвих функцій, які він виконує. А це ставить перед арт-терапевтами завдання заздалегідь передбачити й спланувати певні рухи (коливання під вальс, крокування під марш, плескання й притопа під танок та ін.), щоб не лише виховувати почуття ритму, але й надавати дитині можливість отримувати радість, естетичне задоволення від спільного виконання ритмічних вправ, позитивні емоційні враження від творчої діяльності. Б. Теплов, пояснюючи сутність психологічних переживань ритму в музиці, наголошує, що основу ритму складає моторика, а тому й сприйняття його має бути не тільки слуховим, а й слухоруховим. «Слухач лише тоді переживає ритм, коли він його відтворює, створює» [12, с. 192]. У створенні та розвитку почуття ритму бере участь усе наше тіло, тобто людина не просто слухає, але й активно реагує на музику рухами свого тіла. Звичайно, сама людина не усвідомлює ці рухи, вони з'являються нібито інстинктивно (постукування ногою, пальцями, покачування головою, усім тілом та ін.). «Спроби придушити моторні реакції або призводять до виникнення таких самих реакцій в інших органах, або тягнуть за собою припинення ритмічного переживання» [12, с. 192]. Отже, відновлення чи реабілітація втрачених ритмів найбільш ефективно можуть бути здійснені через організацію такої діяльності, яка б дозволяла в ненав'язливій формі (а для дітей – краще в ігровій) відтворювати в руках певні ритми. Але тут слід наголосити, що в художніх творах ритм за своєю будовою може бути простим, коли змінам піддається один елемент (форма, колір, простір та ін.), або складним, коли одразу змінюється декілька елементів. Слід зазначити, що в одній композиції може бути декілька композиційних елементів, які можуть рухатися паралельно чи в протилежних напрямках, а



то й протидіяти. Теж саме й у музиці, прості ритми можуть змінюватися складними, синкопованими й ін., тому арт-терапевти мають звернути увагу на підбір творів саме з простими ритмами, адже в більшості наших клієнтів немає достатнього художнього досвіду, а отже, відволікання на додаткові складнощі не сприятиме стабілізуючому впливу ритму художнього твору.

Метроритм, у якому акценти (сильні частки) повторюються рівномірно через одну частку, називається дводольним. Метр, у якому акценти повторюються рівномірно через дві частки, називається тридольним. Дводольні та тридольні метри мають один акцент і називаються простими. Наведемо схеми диригування дводольних і тридольних розмірів (рис. 4 та рис. 5).

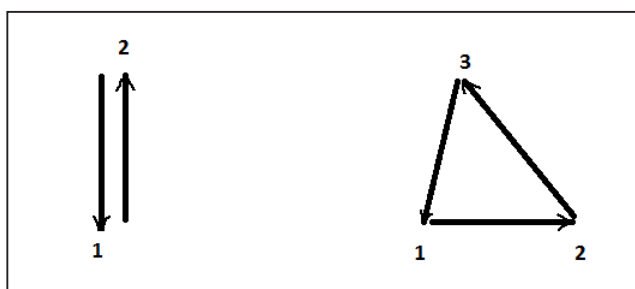


Рис. 4.

Дводольний розмір

Рис. 5.

Тридольний розмір

Дводольний розмір диригується двома помахами – донизу й догори. Тридольний розмір диригується трьома помахами – вниз, вправо й догори. Для того, щоб клієнту було цікаво виконувати ритмічні вправи, слід підібрати цікаві й зрозумілі для нього ритмічні твори й під їх звучання дати можливість продиригувати й відчути акценти різноманітних ритмів. Диригування – це управління виконанням музичного твору хоровим колективом чи оркестром. Отже, ми запрошуємо клієнта пограти в диригента, даючи можливість не лише керувати уявним музичним колективом, але й відчути сильні частки (акценти) музичного твору.

Для того, щоб ця робота мала позитивне емоційне тло, доцільно попередньо підібрати ритмічні музичні твори або відомі народні пісні в аудіозаписі, написані в розмірах 2/4 або 3/4. До речі, в українському народному фольклорі є достатньо великий вибір таких відомих народних пісень, на яких діти й дорослі із задоволенням будуть вправлятися в розвитку відчуття ритму:

– на 2/4 – «Дощик, дощик», «За городом качки плинуть», «Їхали козаки із Дону додому», «Ой, за гаєм, гаєм» та ін.;

– на 3/4 – «В кінці греблі шумлять верби», «За річкою, за Дунаєм», «Казав мені батько» та ін.

Підібравши записи подібних пісень чи музичних творів, можна завдяки диригентському жесту організувати роботу не лише з розвитку почуття ритму, але й відновлення втрачених внутрішніх ритмів, адже вже те, що людина знаходиться під впливом музичного ритму, намагається диригувати твір, прагнучи за допомогою диригентського жесту відчути й усвідомити більш тривалі й об'ємні метроритмічні побудови, вона на підсвідомому рівні настроює розбалансований організм. Але тут слід звернути увагу на те, що застосовуючи диригентський жест, доцільно використовувати прості ритми, на чому ми наголошували, адже складні ритмічні побудови будуть відволікати увагу своєю складністю, що не дозволить клієнту вільно виражати свої емоції, оскільки він змушений буде концентрувати увагу на складному метроритмічному малюнку.

Говорячи про можливості арт-терапевтичного впливу на клієнтів соціальної роботи, маємо звернути особливу увагу на роботу з дітьми, адже дитина знаходиться в стані розвитку та формування, а отже, внутрішні ритми в її організмі ще не мають сталого характеру, а тому з більшою вірогідністю можуть опинитися під негативним впливом зовнішніх дисгармонійних факторів. Арт-терапія володіє різноманітним арсеналом методів і технік, які надають можливість не лише зміцнювати ритмічну систему дитини, але й надавати додаткову допомогу в лікуванні та корекції біоритмічної системи. Одним із ефективних прийомів є технологія, яка спирається на **взаємодію музики з пластичною діяльністю**, що дозволяє (окрім стабілізації внутрішніх ритмів) ще й відновлювати емоційну стабільність, а отже, досягати відчуття комфортності, що сприяє поліпшенню психологічного стану дитини та її здоров'я в цілому. За допомогою музичних і пластичних ритмів, які підпорядковані організованим рухам, арт-терапевт отримує можливість впливати на емоційну сферу дитини, змінюючи її в бік стенічних переживань, тобто тих, які підвищують активність і енергійність, надаючи сил для життєстверджуючих учинків. Використання цієї технології вже саме по собі виконує цілощу функцію для організму, адже вона протидіє таким проявам, як слабкість і безсилля, які придушують життєдіяльність.

Таким чином, музично-пластичні заняття несуть полегшення й покращують самопочуття дитини, тому їх доцільно використовувати в реабілітаційній арт-терапевтичній роботі з гіперактивними та гіпоактивними дітьми, а також із дітьми, у яких є порушення координації рухів чи наявна асиме-



трія рухів правої й лівої сторони тіла. Дослідження науковців указують, що в таких дітей на початкових стадіях занять переважають слабкі, стереотипні рухи, а з частин тіла вони «найчастіше використовують руки, меншою мірою – ноги, голова й корпус не брали участі в танці взагалі. Рухи переважно виконувалися стоячи на одному місці, був задіяний в основному середній рівень простору» [14, с. 47]. У процесі експериментальної роботи вдалося суттєво покращити не лише загальний стан дітей, але й координацію рухів, які стали більш активними, розкутими, закінченими. «Руки клієнтів стали більш ритмічними, координованими й стійкими. З'явилися можливість і інтерес до імітування простих і складних танцювальних рухів. Змінилося й ставлення до партнерів у танцях – клієнти стали більш доброзичливими й уважними один до одного» [14, с. 47].

Запропоновані технології ритмотерапії можна використовувати як в індивідуальній роботі з клієнтом, так і в процесі групової роботи. Щодо роботи з групою, то слід зазначити, що використання прийомів диригування й танцювальних рухів сприяє розкутості дітей і посиленню групової взаємодії. Особливо слід наголосити на переборенні внутрішнього й зовнішнього спротиву, який пов'язаний із тим, що дитина не знає, як поставляється до її поведінки оточуючі. Саме в процесі занять із ритмотерапії дитина може поступово позбутися комплексу страхів, вивчити та визначити свій персональний простір у колективній діяльності, знайти міжособистісну дистанцію й через спільну творчу діяльність вийти на емпатійне ставлення до оточуючих.

Висновки з проведеного дослідження. Ритмічність ґрунтується на повторенні, але повторенні, яке не лише дозволяє, а й робить обов'язковим певні зміни темпу в поданні тих чи інших елементів. Сутність ритму полягає в унікальності, а не в рівномірності чергування.

Девіантність – показник відхилення від норми, від дисциплінованості, від нормального ритму життя. Це свого роду аритмічність, а отже, одним із засобів протидії цьому явищу є налагодження нормального ритму життя, якого можна досягти через педагогічні й арт-терапевтичні технології, спрямовані на розвиток ритмічності.

Усвідомлення клієнтом того, що його організм на підсвідомому рівні реагує руховими реакціями на зовнішні ритми, підвищує ефективність гармонізації внутрішніх і зовнішніх ритмів, надає можливість свідомо покращувати власне самопочуття й отри-

мувати позитивні емоції через підбір зовнішніх, сприятливих для конкретної людини ритмів.

Створення власного «банку технологій із ритмотерапії» (лічилки, вірші, народні пісні, побудовані на простих ритмах) дозволить урізноманітнити заняття за складністю ритмічних вправ, підвищити емоційність, а отже, позитивно впливатиме на фізіологічні та психічні процеси.

Ритмічність позитивно впливає на працездатність і прояв творчої активності, тому через схвалення такої діяльності найближчим оточенням сприяє підвищенню ефективності адаптації клієнтів до соціального середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аведисов А. Атипичная депрессия как модель для изучения ритмологических процессов. Журнал неврологии и психиатрии им.С.С. Корсакова. 2009. Т. 109. № 12. С. 93–99.
2. Матрусов С., Федотчев А. Коррекция психогенных функциональных расстройств музыкальными воздействиями, управляемыми ЭЭГ-осцилляторами пациента. Вестник психотерапии. 2013. № 47 (52). С. 15–22.
3. Рапорт С. Хрономедицина, циркадианные ритмы. Кому это нужно? Клиническая медицина. 2012. № 8. С. 73–75.
4. Адмакина Т. Психологические референты эмоциональной отзывчивости на музыку. Вестник психотерапии. 2009. № 31(36). С. 84–90.
5. Леви В. Вопросы психологии музыки. Советская музыка, 1966, № 8. С. 38–44.
6. Рибалка В. Индивид та особистість у психологічній теорії часу Б.Й. Цуканова. Практична психологія та соціальна робота. 2008. № 2. С. 1–18.
7. Тіунова О. Корекція порушення емоційної прихильності засобами арт-терапії. Практична психологія та соціальна робота. 2013. № 10. С. 19–31.
8. Балчитис Э. О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательных школ Литвы. Музыкальное воспитание в СССР. М.: Советский композитор, 1978. С. 248–257.
9. Баренбойм Л. Фортепианная педагогика. М., 1937. Ч. 1. С. 13.
10. Тлумачний словник української мови / За редакцією В. Калашника. Харків: «Простор», 2004. 991 с.
11. Вахромеев В. Элементарная теория музыки. М.: Музыкальное издательство, 1961. 244 с.
12. Теплов Б. Избранные труды. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. 329 с.
13. Словник-довідник із соціальної роботи: Упор. М. Букач, Н. Клименюк, В. Горлайчук. Миколаїв: ФОП Швець, 2015. 384 с.
14. Бабаева Е., Оганесян Н. Танцевально-двигательная психотерапия невротических расстройств в условиях дневного стационара. Вестник психотерапии. 2016. № 59 (64). С. 39–50.



УДК 37.048.4 [37.035.7:37.035.6]

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сергієнко Т.М., викладач кафедри
іноземних мов та військового перекладу
*Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного*

Медвідь М.М., д. екон. н.,
старший науковий співробітник,
заступник начальника навчально-методичного центру,
начальник відділу методичного забезпечення навчального процесу
Національна академія Національної гвардії України

Черкашин О.Д., к. пед. н.,
старший науковий співробітник, учений секретар вченої ради
Національна академія Національної гвардії України

У цій статті акцентовано на понятійному апараті проблеми, пов'язаної з профілактикою дезадаптації курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів. На основі теоретичного аналізу педагогічних досліджень нами запропоновано визначення понять «адаптація», «дезадаптація» та «соціально-педагогічна профілактика дезадаптації» курсантів молодших курсів ВВНЗ.

Ключові слова: *адаптація, дезадаптація, соціально-педагогічна профілактика дезадаптації, адаптація до освітньої діяльності, службово-бойова діяльність.*

В этой статье акцентировано внимание на понятийном аппарате проблемы профилактики дезадаптации курсантов младших курсов высших военных учебных заведений. На основе теоретического анализа педагогических исследований нами предложено определение понятий «адаптация», «дезадаптация» и «социально-педагогическая профилактика дезадаптации» курсантов младших курсов ВВУЗ.

Ключевые слова: *адаптация, дезадаптация, социально-педагогическая профилактика дезадаптации, адаптация к образовательной деятельности, служебно-боевая деятельность.*

Serhiienko T.M., Medvid M.M., Cherkashyn O.D. THEORETICAL BASES OF SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF DISADAPTATION OF THE JUNIOR CADETS OF THE HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This article focuses on the conceptual apparatus of the problem which is related to the prevention of disadaptation of junior cadets of Higher Military Educational Institutions. Having analyzed the scientific works connected with the problem of socially-pedagogical prevention of disadaptation we propose the definition of the following concepts that are closely related to the process of socially-pedagogical prevention of disadaptation of junior cadets of the Higher Military Educational Institutions.

Key words: *adaptation, disadaptation, socio-pedagogical prevention of disadaptation, adaptation for the educational activity, service and fighting activity.*

Постановка проблеми. Соціально-педагогічна профілактика дезадаптації курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) є важливим процесом, особливо в державі, збройним силам та іншим силовим структурам якої доводиться зі зброєю в руках відстоювати незалежність та суверенітет своєї батьківщини. Робіт, присвячених такій актуальній проблемі, небагато, і, відповідно, понятійний апарат у цій галузі розвинено та систематизовано мало. Тому для досконалого проведення нашого дослідження нам необхідно визначитись із трактуван-

ням основних понять, які будуть у ньому використовуватися. Особливістю процесів адаптації курсантів молодших курсів ВВНЗ порівняно з подібними процесами в інших вишах є одночасність адаптації як до освітньої, так і до службово-бойової діяльності, а також мінливий (суперечливий) вплив військового та цивільного середовищ. У цьому і полягає складність їх перебігу.

Якщо розглядати процеси адаптації курсантів протягом їхнього навчання, то можна чітко виділити два основних процеси за періодами навчання:



на першому році навчання (на першому курсі) – адаптація до освітньої та до службово-бойової діяльності;

на останніх роках навчання (на четвертому, п'ятому курсі) – адаптація випускників до нових соціальних умов та майбутньої професійної діяльності.

Відсутність належних умов адаптації до згаданих процесів може призвести до дезадаптації та її наслідків, які негативно впливають на результати службово-бойової діяльності військовослужбовця, підрозділу, військової частини. Дезадаптація може проявлятися у комп'ютерній адикції, девіантній поведінці, низькій успішності в навчанні, насильстві, вживанні психоактивних речовин тощо.

Із деадаптованими курсантами, як правило, проводиться психологічна та педагогічна робота, проте військове середовище є доволі імперативним і у разі грубого порушення військової дисципліни військовослужбовець може бути звільнений із військової служби. Тому на запобігання подібним наслідкам спрямована соціально-педагогічна профілактика дезадаптації курсантів.

У дослідженні ми обмежуємося лише процесами, пов'язаними з адаптацією курсантів до освітньої та до службово-бойової діяльності, розширенням соціально-педагогічного середовища курсантів молодших курсів ВВНЗ.

Постановка завдання. Метою статі є визначення трактувань основних понять соціально-педагогічної профілактики дезадаптації курсантів молодших курсів ВВНЗ.

Для досягнення мети дослідження нами було здійснено аналіз положень наукової новизни дисертацій та монографій (табл. 1).

За результатами аналізу виявлено відсутність наукових праць, присвячених вирішенню практичної проблеми соціально-педагогічної профілактики дезадаптації курсантів молодших курсів ВВНЗ. Комплексні дослідження проблем адаптації до освітньої діяльності здійснили такі учені: І.І. Бойко [1], О.М. Галус [6], Л.І. Дябел [4], Ю.В. Клочан [5], О.М. Кокун [3], В.Ю. Лесовий [8], О.В. Литовченко [2], Н.Ю. Максимова [7], В.А. Петрук [8] тощо. Аналізуючи вищезазначені наукові праці, зустрічаємо низку трактувань поняття «адаптація до освітньої діяльності» (табл. 2).

Таблиця 1

Аналіз положень наукової новизни дисертацій та монографій за напрямком дослідження

Учений, наукова праця	Положення наукової новизни	Поняттєво-категоріальний апарат	Принципи, форми та методи	Педагогічні умови	Критерії, показники та рівні адаптації/дезадаптації
<i>Дослідження проблем адаптації до освітньої діяльності</i>					
І.І. Бойко, 2002 [1]		+	+		+
О.В. Литовченко, 2004 [2]		+	+	+	
О.М. Кокун, 2004 [3]		+	+		+
Л.І. Дябел, 2008 [4]		+		+	+
Ю.В. Клочан, 2009 [5]		+	+	+	+
О.М. Галус, 2009 [6]		+	+		
Н.Ю. Максимова та ін., 2015 [7]		+	+		
В.Ю. Лесовий, В.А. Петрук, 2017 [8]		+	+	+	+
<i>Дослідження проблем реабілітаційної роботи з деадаптованими особами</i>					
С.В. Коношенко, 2010 [9]		+	+	+	+
Н.В. Глушко, 2017 [10]		+	+	+	+
<i>Дослідження проблем соціально-педагогічної профілактики дезадаптації осіб</i>					
І.Д. Зверева, 1999 [11]		+	+	+	
В.І. Ролінський, 2005 [12]		+		+	+
Г.Д. Золотова, 2006 [13]			+		
Н.В. Сергеева, 2010 [14]		+	+	+	+
В.В. Афанасьєва, 2011 [15]			+		
Т.А. Мартинюк, 2011 [16]		+	+		



За результатами таблиці 1 можна дійти висновку, що на цей час у науково-педагогічній літературі простежується єдиний погляд щодо визначення адаптації до освітньої діяльності. Найбільш повне та вдале, на наш погляд, системне визначення адаптації запропонувала О.В. Литовченко [2, с. 17]: *адаптація до освітньої діяльності* – «процес специфічної адаптивної діяльності і спрямований на оптимізацію взаємодії особистості з оточуючим соціальним середовищем у відповідь на появу у ньому чинників, які відсутні у індивідуальному досвіді суб'єкта».

Перш ніж розглянути визначення «адаптація до службово-бойової діяльності», розглянемо визначення «службово-бойової діяльності». На нашу думку, під службово-бойовою діяльністю варто розуміти

«діяльність людини, підрозділу, військового формування (правоохоронного органу спеціального призначення), яка охоплює підготовку до ведення бойових дій, безпосереднє ведення бойових дій в особливий (воєнний) період та дій щодо знищення незаконного збройного формування у мирний період, а також інших дій, що відповідають завданням, визначеним нормативно-правовими актами» [18, с. 22, 23].

Дослідженнями проблем адаптації до службово-бойової діяльності займалися такі учені: В.А. Бараннік [20], Б.А. Рудов [23], М.Г. Горліченко [22], О.Г. Марченко [24], В.М. Невмержицький [19], О.В. Щербрук [21] тощо. Аналізуючи наукові праці, зустрічаємо трактування поняття «адаптація до службово-бойової діяльності». Наприклад, В.А. Бараннік вважає, що це «пристосування набутого професійного досвіду

Таблиця 2

Трактування поняття «адаптація до освітньої діяльності»

№	Автор та посилання на джерело	Визначення «адаптація до освітньої діяльності»
1	І.І. Бойко [1, с. 22]	«своєрідна інтегральна форма суб'єктної активності, яка є результатом виходу суб'єкта за межі об'єктивних вимог діяльності»
2	О.В. Литовченко [2, с. 17]	«процес специфічної адаптивної діяльності, зумовлений змінами соціальної дійсності і спрямований на оптимізацію взаємодії особистості з оточуючим соціальним середовищем у відповідь на появу у ньому факторів, які відсутні в індивідуальному досвіді суб'єкта. Структура цієї діяльності включає в себе оцінку характеру та значущості змін, а також здійснення на цій основі необхідної корекції поведінки особистості та перетворення навколишнього середовища. Як результат цього процесу, соціальна адаптація є збереженням стану фізичного, психічного і соціального благополуччя особистості»
3	М.С. Корольчук [17, с. 209], О.М. Кохун [3, с. 47]	«активна системна відповідь функцій організму, яка спрямована на підтримку гомеостазу та створення адекватної врегульованої програми, відповіді з мінімальними реакціями на умови, що постійно змінюються, умови діяльності, в основі якої лежать 5 основних компонентів – енергетичний, сенсорний, операційний, ефекторний і активаційний»
4	Л.І. Дябел [4, с. 20]	«процес активного пристосування студента-першокурсника до нових умов соціуму, результатом якого є гармонійне задоволення його потреб у здоровій життєдіяльності, позитивне ставлення до нового статусу та повноцінне включення в нову систему міжособистісних стосунків у студентському та загальноуніверситетському колективах»
5	Ю.В. Клочан [5, с. 15]	«процес та результат пристосування всіх соціальних суб'єктів до умов нового соціального середовища, який може здійснюватися пасивно чи активно, у формі акомодатії, конформізму чи асиміляції»
6	О.М. Галус [6, с. 37]	«складна інтегративна професійно значуща підсистема підготовки фахівців, яка пришвидшує і підвищує рівень їхнього професійного розвитку та професіоналізму»
7	Н.Ю. Максимова [7, с. 8]	«оптимальна рівновага між цінностями, особливостями індивіда й правилами, вимогами оточуючого його соціального середовища»
8	В.Ю. Лесовий, В.А. Петрук [8, с. 13]	«динамічний процес фізіологічних та психологічних перетворень особистості та оптимізації навчального середовища, викликаний організованою взаємодією викладача і студента, результатом якого є вироблення стратегії, яка дозволить ефективно задовольняти власні потреби, що виникають у процесі навчання у стінах ВНЗ»



та стилю поведінки і діяльності до вимог конкретної військової посади (ситуації), уміння швидко звикнути до незвичних чинників зовнішнього середовища, засвоєння військовослужбовцем нових для нього професійних функцій та обов'язків, включення в професійне співробітництво та партнерство, поступовий розвиток конкурентоздатності» [20].

На думку О.В. Щербрук, поняття «адаптація курсантів» «має конкретний характер і означає, насамперед, саме пристосування особистості до конкретних умов вищого навчального закладу» [21, с. 162]. Учений М.Г. Горліченко вважає: «Адаптація курсантів до навчання у ВВНЗ – це складний, багатофакторний, взаємопов'язаний, поетапний педагогічний процес долання адаптаційних труднощів та входження їх до сфери виконання професійних обов'язків в умовах специфіки військового вищого навчального закладу, що знаходиться в постійному розвитку» [22, с. 16]. На думку Б.А. Рудова, адаптація курсантів – це «не лише звикання до особистісного середовища і до колективу вищого навчального закладу, яке включає ознайомлення з ідейними настановами, нормами, цінностями цього колективу, але й формування військово-службових (статутних) стосунків і вироблення власної позиції щодо зазначених вимог, цінностей та норм входження в систему службово-відповідальних відносин цього колективу» [23, с. 24].

Спостереження О.Г. Марченка за курсантами підтверджують, що первинна адаптація проходить легше в курсантів, які мають належну фізичну підготовку, комунікаційні навички, добре розвинені вміння вольової регуляції та емоційну стійкість

[24, с. 361]. Як правило, це – курсанти, які мають військовий досвід, проходили строкову військову службу, військову службу за контрактом. Разом із цим певні переваги в навчально-пізнавальній сфері мають курсанти – випускники загальноосвітніх шкіл.

Враховуючи вище зазначені трактування понять, запропонуємо таке: *адаптація курсантів молодших курсів ВВНЗ – це процес адаптації до освітньої та службово-бойової діяльності, зумовлений змінами соціальної дійсності і спрямований на оптимізацію взаємодії курсантів з оточуючим соціальним середовищем ВВНЗ у відповідь на появу у ньому нових референтних чинників, які були відсутні в їх індивідуальному досвіді, формування статутних стосунків і вироблення ними власної позиції щодо вимог, цінностей та норм входження у соціальне середовище, засвоєння нових професійних функцій та обов'язків.*

Проблему соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими особами досліджували Н.В. Глушко [10], І.Д. Зверева [25], С.В. Коношенко [9], Н.Ю. Максимова [7] та інші вчені. Аналізуючи наукові праці, зустрічаємо низку трактувань поняття «дезадаптація» (табл. 3).

Враховуючи вищезазначені трактування понять, запропонуємо таке: *дезадаптація курсантів молодших курсів ВВНЗ – це процес дезадаптації до освітньої та службово-бойової діяльності, зумовлений змінами соціальної дійсності та небажанням визнавати або невмінням виконувати курсантами вимоги соціального середовища ВВНЗ, а також реалізовувати свою індивідуальність у конкретних соціальних умовах, як наслідок – курсанти порушують встановлені норми та правила поведінки і задовольняють свої*

Таблиця 3

Трактування поняття «дезадаптація»

№	Автор та посилання на джерело	Визначення «дезадаптація»
1	Н.В. Глушко [10, с. 19]	«порушена взаємодія особистості із середовищем, що характеризується неможливістю здійснення нею у конкретних мікро-соціальних умовах своєї позитивної соціальної ролі і проявляється у несформованості у неї комунікативної культури, адекватної самооцінки, позитивної емоційно-мотиваційної спрямованості»
2	І.Д. Зверева [25, с. 331]	«стан індивіда, в якому він виявляється неспроможним задовольнити власні потреби, самоствердитись і самоактуалізуватись прийнятним для цього середовища засобом і тому або зазнає страждань, або порушує встановлені норми та правила поведінки та задовольняє свої потреби в такий спосіб, що завдає шкоди йому, природному середовищу або суспільству»
3	Н.Ю. Максимова та ін. [7, с. 14]	«небажання визнавати або невміння виконувати вимоги соціального середовища, а також реалізовувати свою індивідуальність у конкретних соціальних умовах»



потреби такими способом, які завдають шкоди їм та соціальному середовищу.

Як нами зазначено, з деадаптованими курсантами молодших курсів ВВНЗ проводиться соціально-педагогічна профілактика для запобігання негативним наслідкам останньої. Дослідження проблем соціально-педагогічної профілактики дезадаптації осіб займалися такі учені: В.В. Афанасьєва [15], І.Д. Зверева [11; 25], Г.Д. Золотова [13], Т.А. Мартинюк [16], В.І. Ролінський [12], Н.В. Сергєєва [14] та інші. Аналізуючи наукові праці, зустрічаємо низку трактувань поняття «соціально-педагогічної профілактики дезадаптації осіб» (табл. 4).

Найбільш повне та вдале, на наш погляд, системне визначення соціально-педагогічної профілактики дезадаптації осіб запропонувала Н.В. Сергєєва [14, с. 7]. Враховуючи вищезазначені трактування понять, запропонуємо таке: *соціально-педагогічна профілактика дезадаптації курсантів молодших курсів ВВНЗ – це науково обґрунтована та своєчасна соціально-педагогічна діяльність, спрямована на мінімізацію чинників соціального ризику, створення оптимальних педагогічних умов розвитку курсантів, різних видів їх активності, розкриття внутрішнього потенціалу, пов'язана з виявленням та виправленням негативних інформаційних, педагогічних, психологічних чинників військового та цивільного середовищ, що зумовлюють їхнє відхилення в психічному і соціальному розвитку.*

Висновки з проведеного дослідження. На підставі проведеного аналізу наукових праць запропоновано визначення понять «адаптація», «дезадаптація» та «соціально-педагогічна профілактика дезадаптації» курсантів молодших курсів ВВНЗ:

адаптація курсантів молодших курсів ВВНЗ – це процес адаптації до освітньої та службово-бойової діяльності, зумовлений змінами соціальної дійсності і спрямований на оптимізацію взаємодії курсантів з оточуючим соціальним середовищем ВВНЗ у відповідь на появу у ньому нових референтних чинників, які були відсутні в їх індивідуальному досвіді, формування статутних стосунків і вироблення ними власної позиції щодо вимог, цінностей та норм входження в соціальне середовище, засвоєння нових професійних функцій та обов'язків;

дезадаптація курсантів молодших курсів ВВНЗ – це процес дезадаптації до освітньої та службово-бойової діяльності, зумовлений змінами соціальної дійсності та небажанням визнавати або невмінням виконувати курсантами вимоги соціального середовища ВВНЗ, а також реалізовувати свою індивідуальність у конкретних соціальних умовах, як наслідок – курсанти порушують встановлені норми та правила поведінки і задовольняють свої потреби такими способом, які завдають шкоди їм та соціальному середовищу;

соціально-педагогічна профілактика дезадаптації курсантів молодших курсів ВВНЗ –

Таблиця 4

Трактування поняття «соціально-педагогічна профілактика дезадаптації осіб»

№	Автор та посилання на джерело	Визначення «соціально-педагогічна профілактика дезадаптації осіб»
1	Г.Д. Золотова [13, с. 11]	«гуманістично формуюча, науково обґрунтована та своєчасна діяльність, спрямована на мінімізацію чинників соціального ризику, створення оптимальної соціальної ситуації розвитку особистостей, прояв різних видів їх активності, розкриття їх внутрішнього потенціалу, пов'язана з усуненням негативних чинників та умов»
2	Н.В. Сергєєва [14, с. 7]	«науково обґрунтована діяльність, спрямована на мінімізацію чинників соціального ризику, створення оптимальної соціальної ситуації розвитку особистостей, різних видів їх активності, розкриття внутрішнього потенціалу, пов'язана з виявленням та виправленням негативних інформаційних, педагогічних, психологічних чинників, що зумовлюють їх відхилення в психічному і соціальному розвитку»
3	В.В. Афанасьєва [15, с. 10]	«комплекс соціальних, педагогічних (навчально-виховних), медико-психологічних і правових заходів, спрямованих на виявлення та усунення причин (умов), які сприяють поширенню негативної поведінки в соціальному середовищі»
4	І.Д. Зверева [25, с. 166, 167]	«один із напрямів реалізації соціальної політики, який здійснюють шляхом прийняття відповідного законодавства, економічними заходами, діяльністю установ освіти, охорони здоров'я, соціальної роботи, культури, правоохоронних органів, засобів масової інформації тощо»



це науково обґрунтована та своєчасна соціально-педагогічна діяльність, спрямована на мінімізацію чинників соціального ризику, створення оптимальних педагогічних умов розвитку курсантів, різних видів їх активності, розкриття внутрішнього потенціалу, пов'язана з виявленням та виправленням негативних інформаційних, педагогічних, психологічних чинників військового та цивільного середовищ, що зумовлюють їх відхилення в психічному і соціальному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко І.І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2002. 26 с.
2. Литовченко О.В. Організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації учнів 5–9 класів у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. К., 2004. 23 с.
3. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія. К.: Міленіум, 2004. 265 с.
4. Дябел Л.І. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. К., 2008. 25 с.
5. Ключан Ю.В. Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 22 с.
6. Галус О.М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.06 / Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» АПН України. К., 2009. 50 с.
7. Психологічні механізми адаптації девіантів до сучасного соціокультурного середовища: монографія / Максимова Н.Ю., Грись А.М., Манілов І.Ф. [та ін.]; за ред. Н.Ю. Максимової. К.: Педагогічна думка, 2015. 254 с.
8. Лесовий В.Ю. Адаптація першокурсників до навчання у вищих технічних закладах освіти: монографія / В.Ю. Лесовий, В.А. Петрук. Вінниця: ВНТУ, 2017. 144 с.
9. Коношенко С.В. Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2010. 46 с.
10. Глушко Н.В. Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання НАПН України. К., 2017. 23 с.
11. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.05 / Інститут педагогіки АПН України, Київ, 1999. 32 с.
12. Ролінський В.І. Соціально-педагогічні умови профілактики насильства щодо підлітків: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України, Київ, 2005. 19 с.
13. Золотова Г.Д. Соціально-педагогічна профілактика адиктивної поведінки студентів (на прикладі навчальних закладів І-ІІ рівня акредитації): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2006. 22 с.
14. Сергєєва Н.В. Соціально-педагогічні умови профілактики комп'ютерної адикції підлітків: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання Національної Академії педагогічних наук України, Київ, 2010. 16 с.
15. Афанасьєва В.В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у діяльності загальноосвітньої школи: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 22 с.
16. Мартинюк Т.А. Соціально-педагогічна профілактика вживання психоактивних речовин підлітками: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. К., 2011. 22 с.
17. Корольчук М.С. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності. Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки. К.: Правові джерела, 2002. Вип. 2. С. 191–211.
18. Медвідь М.М. Методологія формування і розвитку людських ресурсів для використання у службово-бойовій діяльності: дис. ...докт. екон. наук: 08.00.07 / Національна академія Національної гвардії України. Харків, 2015. 577 с.
19. Невмержицький В.М. Психологічні детермінанти адаптації військовослужбовців строкової служби до особливих умов діяльності: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2002. 19 с.
20. Бараннік В.А. Сутність та завдання психологічного супроводу на стадії психологічної адаптації військовослужбовців служби за контрактом. Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. 2007. Вип. 3. Ч. 1. URL: http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol3_1/05.pdf.
21. Шибрук О.В. Психологічні особливості соціальної адаптації курсантів-першокурсників. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 27. С. 162–165.
22. Горліченко М.Г. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. Одеса, 2004. 22 с.
23. Рудов Б.А. Адаптація курсантів молодших курсів до навчання у вищому військовому навчальному закладі: дис. ...канд. пед. наук: 20.02.02 / Національна академія прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2002. 202 с.
24. Марченко О.Г. Адаптація курсантів до умов освітнього середовища вищого військового навчального закладу. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. Вип. 48. С. 357–364.
25. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. Київ, Симферополь: Універсум, 2013. 536 с.



УДК 37.018.3:36.62]:305:37.011.3-055.52:005.336.2

ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Шевченко Т.Ю., директор
Сумський обласний центр для сім'ї, дітей та молоді

У статті проаналізовані особливості гендерної компетентності як складової гендерної культури батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. Теоретично обґрунтована необхідність формування гендерної культури батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу, заснованої на ідеї гендерної рівності.

Ключові слова: гендер, культура, гендерна культура, компетентність, гендерна компетентність, дитячий будинок сімейного типу, батьки-вихователі, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування.

В статье проанализированы особенности гендерной компетентности как составляющей гендерной культуры родителей-воспитателей детских домов семейного типа. Теоретически обоснована необходимость формирования гендерной культуры родителей-воспитателей детских домов семейного типа, основанной на идее гендерного равенства.

Ключевые слова: гендер, культура, гендерная культура, компетентность, гендерная компетентность, детский дом семейного типа, родители-воспитатели, дети-сироты и дети, лишённые родительской опеки.

Shevchenko T.Yu. GENDER COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE GENDER CULTURE OF PARENTS-CAREGIVERS OF FAMILY-TYPE ORPHANAGES

The article analyzes the features of gender competence as a component of the gender culture of parent-educators of family-type children's homes. The necessity of forming a gender culture of parent-educators of family-type children's homes based on the idea of gender equality.

Key words: gender, culture, gender culture, competence, gender competence, children deprived of parental care, family forms of care, child-orphan and children without parents care.

Постановка проблеми. В Україні останнім часом набуває особливої актуальності проблема створення суспільства гендерної рівності, оскільки в умовах глобалізації процеси рівноправності між чоловіком і жінкою дедалі більше зазнають європейських і світових впливів. У сучасному українському суспільстві спостерігається становлення нової соціокультурної реальності, виявами якої є зміна характеру відносин між людьми та стилю їхніх взаємин, зміна соціальної орієнтації та ідеалів, переоцінка цінностей і формування їхньої нової ієрархії, формування нових соціально-культурних потреб, поява нових способів життя. Трансформація соціальних і культурних моделей поведінки жінок і чоловіків призвела до виокремлення дослідниками гендерної культури з властивими їй цінностями, нормами, знаннями.

Державне забезпечення гендерної політики передбачає інтегрування гендерного підходу в усі сфери суспільного життя – освіту, культуру, законодавство, соціальну політику тощо. Відповідно до визначеного стратегічного курсу важливими складовими державної соціальної політики стає створення умов для реалізації права кожної дитини, зокрема дітей-сиріт і дітей, позбавле-

них батьківського піклування, на виховання в сім'ї; виховання та утримання дітей відповідно до принципу родинності. У цьому процесі особливе місце посідають дитячі будинки сімейного типу (далі – ДБСТ) загалом і батьки-вихователі ДБСТ зокрема. Перебування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у ДБСТ як альтернативній формі сімейного виховання, на відміну від умов інтернатного перебування, соціально-педагогічне середовище якого зазвичай є гендерно незбалансованим, надає більш сприятливі умови для гендерного виховання. До того ж сімейне оточення має більш потужний виховний потенціал, ніж інтернатний заклад, оскільки поряд із зовнішнім впливом на розвиток особистості відбувається процес стихійного засвоєння дитиною суспільно значущих ролей та установок. Однак у свідомості батьків-вихователів ДБСТ на сучасному етапі недостатньо сформованого почуття особистої відповідальності за формування їхньої гендерної компетентності. Відсутність повноцінного гендерного виховання та гендерної культури призводить до відхилень у формуванні особистості, гендерної неадекватності, нещасних шлюбів, а іноді й до серйозних психічних дисфункцій. Розширення науко-



вих знань батьків-вихователів, підвищення рівня їхньої гендерної культури, формування гендерної компетентності – необхідна умова зрушень у розвитку гендерної свідомості батьків-вихователів. Тому питання ефективності процесу формування гендерної компетентності як складової гендерної культури батьків-вихователів ДБСТ є дуже актуальним у процесі виконання соціального замовлення щодо формування гендерної культури молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження теоретичних і методологічних аспектів проблеми формування гендерної компетентності та гендерної культури батьків-вихователів ДБСТ є досить специфічними, тому що тісно пов'язані із соціально-психологічними, культурологічними, правовими та педагогічними науковими напрямками. Аналіз наукової літератури, дотичної до проблеми гендеру, свідчить, що поняття «гендер» розглядало багато зарубіжних і вітчизняних науковців, а саме: С. Бем, О. Вороніна, Г. Гарфінкель, Е. Гіденс, Т. Говорун, Дж. Скотт, Е. Каменська, Т. Мельник, Н. Приходькіна. Поняття «компетентність», «гендерна компетентність» у різних контекстах вивчали такі науковці, як: М. Бирки, Ю. Варданян, Н. Єфремова, І. Загайнов, І. Зимня, О. Кікінеджи, І. Кльоцина О. Кучай, Н. Ничкало, О. Пометун, Л. Тархан, А. Хом'як, А. Чемерис, А. Шишко, Л. Штильова та інші. Питання гендерної культури розглядали Р. Айвазова, Т. Вороніна, О. Кікінеджи, І. Клименкова, Т. Мельник, С. Оксамитна, Л. Посадська, П. Терзі, О. Цокур.

Аналіз робіт зазначених науковців свідчить про значний об'єм теоретичного та емпіричного матеріалу, що становить концептуальну базу нашого дослідження з вищезазначеної проблеми. Однак залишається актуальною проблема формування гендерної компетентності як складової гендерної культури батьків-вихователів ДБСТ.

Постановка завдання. Завданням дослідження є актуалізувати питання формування гендерної компетентності як складової гендерної культури батьків-вихователів ДБСТ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час розгляду феномена гендерної компетентності як складової гендерної культури батьків-вихователів ДБСТ необхідно розглянути такі його складові: «гендер», «культура», «гендерна культура», «компетентність», «гендерна компетентність». Саме ідея гендерної рівності, на думку науковців, стала поштовхом для розроблення гендерної культури. Поняття «гендерна культура» поєднує два поняття:

«гендер» і «культура», у якому, на наш погляд, ключовим є «гендер».

Гендерні дослідження та термін «гендер» у суспільних науках введені для окреслення нових стратегій світового регулювання соціо-статевих відносин між жінкою та чоловіком і розмежування біологічного та соціального тлумачення їхніх рольових взаємин у суспільстві. Дослідники наголошують, що «гендер» – складне поняття, яке розкриває широкий зміст цього суспільного явища. Вивченням змісту поняття «гендер» займалося багато зарубіжних і вітчизняних науковців, а саме: Дж. Скотт, Е. Гіденс, Т. Говорун, Е. Каменська, Т. Мельник, Н. Приходькіна. Попри певні змістові розбіжності, дефініції категорії гендеру доводять, що розходження особистісних і поведінкових характеристик жінок і чоловіків не пов'язані прямо з дією біологічних факторів, а визначаються специфікою соціальної взаємодії. Інакше кажучи, «гендер» – це змодельована суспільством і підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та стосунків жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їхньої статі [7, с. 11].

Гендерні дослідження в соціальному та гуманітарному знаннях надали можливість для переосмислення культури, розуміння необхідності зміни традиційних цінностей на цінності, які проголошують, що чоловік і жінка різні, але рівні.

Поняття «культура» має багато визначень, тому зупинимося на принципово важливих для нашого наукового пошуку. «Словник іншомовних слів» визначає поняття «культура» як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; освіченість, вихованість; рівень, ступінь досконалості певної галузі господарської чи розумової діяльності, праці і фахової підготовки суспільної поведінки [11]. «Тлумачний словник української мови» зазначає, що культура – все, що створено людським суспільством та існує завдяки фізичній і розумовій праці людей, на відміну від явищ природи [4, с. 202]. Тож вплив культури на становище людини у світі та її ставлення до світу, без сумніву, є значним і відіграє велику роль у формуванні та зміцненні суспільства. Культура впливає на всі сфери суспільної та індивідуальної життєдіяльності, зокрема й на характер поведінки, форми та стиль спілкування людей.



Питання гендерної культури розглядали Р. Айвазова, Т. Вороніна, О. Кікінеджи, І. Клименкова, Т. Мельник, С. Оксамитна, Л. Посадська, П. Терзі, О. Цокур. Дослідник С. Оксамитна розглядає гендерну культуру як невіддільний складник демократичного світогляду, дотримання принципу рівної та рівноцінної громадянської гідності кожної людини незалежно від статі, забезпечення рівних можливостей для самореалізації та розвитку особистості чоловіків і жінок, визнання необхідності соціального партнерства жінок і чоловіків, консенсусного характеру досягнення рівності між ними [9, с. 174]. Український гендерний дослідник Т. Мельник зазначає, що гендерна культура передбачає сформованість у людини правильного розуміння щодо призначення чоловіка та жінки, їхнього статусу та взаємовідносин у різних сферах суспільства [8, с. 59]. На думку О. Кікінеджи та О. Кізь, гендерна культура розглядається як система соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, що сприяє становленню чоловіка та жінки як рівних соціальних істот [5, с. 65]. Сучасний український науковець П. Терзі стверджує, що гендерна культура як особливе соціальне явище виникає у вигляді сукупності матеріальних і духовних багатств, цінностей та ідей, норм і традицій, знакових систем, яка використовується суспільством для закріплення, збереження й передачі надбань накопиченого соціального досвіду, забезпечення комунікації та регуляції статево-рольової поведінки його членів як представників певної соціальної статі – жіночої та чоловічої [12]. Без сумніву, гендерна культура як складова загальної культури використовується в суспільстві для збереження та передачі надбань накопиченого соціального, зокрема гендерного, досвіду та впливає на особистість конкретних людей, які займаються професійно проблемами міжособистісних відносин. Ми згодні з думкою сучасних дослідників, які стверджують, що саме під впливом культури зберігаються та поширюються норми, цінності, уявлення, традиції, стереотипи щодо поведінки чоловіків і жінок у різних сферах життєдіяльності суспільства та відбувається становлення особистості.

У рамках компетентнісного підходу визначальним стає з'ясування ключових термінів «компетентність» і «гендерна компетентність». Аналіз наукових досліджень М. Бирки, Ю. Варданян, Н. Єфремової, І. Зимньої, О. Кучай, Н. Ничкало, О. Пометун, Л. Тархан, А. Хом'як, А. Чемерис, А. Шишко та інших учених щодо змісту поняття «компетентність» свідчить, що в педагогічній на-

уці відсутня єдина точка зору щодо сутності наукової категорії поняття «компетентність». Попри певні відмінності в трактуванні змісту поняття «компетентність», І. Зимня, Н. Єфремова, В. Олійник, А. Шишко та інші дослідники вважають, що ядром структури компетентності виступають, передусім, сукупність знань, умінь і навичок, вживаних у конкретній сфері діяльності людини. У сучасній вітчизняній освітній політиці дефініція «компетентність» трактується як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [1].

Гендерна компетентність трактується науковцями крізь призму професійної діяльності. Окремі аспекти гендерної компетентності як складової професійної компетентності досліджували О. Болотська, Т. Голованова, І. Зимня, І. Загайнов, О. Каменська, І. Кльоціна, І. Мунтян, М. Раздвілова та інші вчені. Гендерна компетентність визначається особливою системою гендерних знань і практик, що відповідають принципам паритетності статі. На думку О. Нежинської, «під гендерною компетентністю особистості треба розуміти знання, уміння, навички, що зумовлюють взаємодію з особами різної статі на засадах гендерної рівності, опосередковані їхніми індивідуально-психологічними гендерними характеристиками (маскулінність/фемінність, гендерна ідентичність, гендерні установки та стереотипи), які проявляються в повсякденній життєдіяльності, спілкуванні та поведінці з особами різної статі» [2, с. 19]. Т. Грабовська окреслює гендерну компетентність «як процес спрямованих і спонтанних впливів на особистість, що допомагає засвоїти знання про гендер, норми, правила поведінки та установки відповідно до культурних уявлень про роль, становище та призначення представників різних статей у суспільстві, сприяє становленню повноцінних членів суспільного життя та залучає їх до усталеної системи гендерних ролей» [3 с. 5]. І. Кльоціна гендерну компетентність розглядає як «характеристику, яка дає змогу особистості не бути суб'єктом або об'єктом ситуацій гендерної нерівності, а дає можливість помічати ці ситуації у своєму житті; протистояти сексизмові, дискримінаційним впливам; самим не створювати ситуації гендерної нерівності» [6, с. 60–65].

Специфіку функціонування ДБСТ як сімейної форми виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, вивчали Т. Бондаренко, Л. Волинець, І. Доля, Ю. Ілляшенко, Н. Комарова, Г. Лактіонова, В. Москалюк, І. Ченбай, Ж. Петрошко,



І. Пеша, Л. Пономаренко, Ю. Черновалюк та інші науковці. Аналізуючи життєдіяльність дитячого будинку сімейного типу, І. Пеша визначає його особливості як соціально-педагогічного середовища, що виконує функції як соціального й соціалізуючого інституту. Дитячий будинок сімейного типу, як стверджує І. Пеша, є соціальним інститутом становлення особистості дитини, позбавленої батьківського піклування, який виконує такі соціальні функції, притаманні кожній сім'ї, як: економічна, виховна, рекреативна, комунікативна, регулятивна, феліцитологічна [10, с. 67].

ДБСТ як соціальний інститут формує знання, досягнення, зберігає традиції та моделі поведінки, модифікує форми й типи взаємовідносин між людьми. Становленню вихованців ДБСТ як соціальній особистості сприяють механізми педагогічного впливу, поширення цінностей культури, оволодіння духовними цінностями, а також рівень гендерної культури та гендерних знань батьків-вихователів.

Висновки з проведеного дослідження. Незважаючи на те, що питання сімейного виховання, педагогічної освіти висвітлюються в багатьох педагогічних, психологічних, соціологічних працях, сьогодні не визначені зміст і шляхи формування гендерної компетентності як складової гендерної культури батьків-вихователів ДБСТ, критеріїв і параметрів оцінки їхнього визначення.

Аналіз соціально-педагогічних умов виховання дітей у ДБСТ доводить, що така форма опіки потребує відповідної підготовки батьків-вихователів. Отже, питання щодо розширення гендерних знань, формування гендерної культури батьків-вихователів, на нашу думку, потребує включення до програм підготовки кандидатів у батьки-вихователі. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні методики формування гендерної компетентності як складової гендерної культури батьків-вихователів, у розповсюдженні знань щодо гендерної культури серед батьків-вихова-

телів дитячих будинків сімейного типу для засвоєння моделей їхньої поведінки у спілкуванні з вихованцями та конструктивного вирішення проблем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». Офіційний сайт Верховної Ради України «Законодавство України». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
2. Бондарчук О.І., Ващенко І.М., Нежинська О.О. Гендерна освіта в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: програма спецкурсу для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. К., 2010. 21 с.
3. Грабовська Т.О. Шляхи гуманізації відносин педагогів з учнями. Навчально-методичні проблеми формування оптимального педагогічного клімату в шкільному колективі. К.: МАУП, 1999. 134 с.
4. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2006. 540 с.
5. Кікінеджи О.М., Кізь О.Б. Формування гендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми. Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 8. С.64–68.
6. Клецина И.С. Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования. «Женщина в российском обществе». Российский научный журнал. № 3 (44). 2007. С. 60–65.
7. Мельник Т.М. Гендер як наука та навчальна дисципліна. Основи теорії гендеру: навч. посібник. К.: «К.І.С.», 2004. С. 10–29.
8. Мельник Т.М., Кобилянська Л.С. 50/50: Сучасне гендерне мислення: словник. К.: «К.І.С.», 2005. 280 с.
9. Основи теорії гендеру: навч. посібник. К.: «К.І.С.», 2004. 536 с.
10. Пеша І.В. Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: (проблеми реформування). К.: Логос, 2000. 86 с.
11. Словник іншомовних слів. URL: <http://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F3%EB%FC%F2%F3%F0%E0>
12. Терзі П.П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Кіровоград, 2007. 22 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/1627669/>



СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 796.015:796.922.093.642

ТЕХНОЛОГІЯ МОДЕЛЮВАННЯ ТЕРМІНОВИХ І КУМУЛЯТИВНИХ АДАПТИВНИХ ЕФЕКТІВ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ЛИЖНИКІВ-ГОНЩИКІВ І БІАТЛОНІСТІВ

Власенко С.О., к. пед. н., професор,
заслужений працівник фізичної культури і спорту України,
заслужений тренер України, завідувач кафедри спорту
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Пеньковець В.І., доцент кафедри спорту
заслужений тренер України,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті актуалізуються проблеми оптимізації тренувального процесу лижників-гонщиків і біатлоністів, питання пошуку шляхів моделювання термінових і кумулятивних ефектів, визначення їх функціонального стану готовності під час тренувальних занять.

Ключові слова: термінова інформація, моделювання, кумулятивні й адаптивні ефекти, інтегральний показник, вибірковий вплив, науково-педагогічний контроль.

В статье актуализируются проблемы оптимизации тренировочного процесса лыжников-гонщиков и биатлонистов, вопрос поиска путей моделирования срочных и кумулятивных эффектов, определение их функционального состояния готовности во время тренировочных занятий.

Ключевые слова: срочная информация, моделирование, кумулятивные и адаптивные эффекты, интегральный показатель, избирательное воздействие, научно-педагогический контроль.

Vlasenko S.O., Penkovets V.I. TECHNOLOGY OF URGENT AND CUMULATIVE ADAPTIVE EFFECTS MODELLING OF RACING SKIERS AND BIATHLONISTS' READINESS

In the article the problems of racing skiers and biathlonists' training process optimization, ways search question of urgent and cumulative effects modelling and defining their functional readiness state during the trainings are updated.

Key words: urgent information, modelling, cumulative and adaptive effects, integrated indicator, selective influence, scientific and pedagogical control.

Постановка проблеми. Сучасне уявлення про управління спортивним тренуванням передбачає кількісне вираження системоутворюючого фактору, до якого входять мета і модель заданого стану спеціальної працездатності організму спортсмена, що забезпечують досягнення високих результатів у лижних гонках і біатлоні.

Успіх спортсменів у відповідальних змаганнях визначає не тільки високий рівень спеціальної працездатності, але і вміння тренера та спортсмена формувати та реалізувати в експериментальних тренувальних умовах функціональну техніко-тактичну модель поведінки.

Шлях до успіху спортсмена може бути реалізований через підвищення ефективності управління адаптивним функціонуванням організму людини в різних умовах діяльності. Для цього доцільно рекоменду-

вати застосування моделювання умов діяльності на основі принципу вибірково-варіативного впливу, отримання своєчасної зворотної інформації з визначенням функціонального стану готовності, підвищення якості інтегральної й інтелектуальної сторін спортивного тренування, розробки раціональних корегуючих програм та оцінки ефективності їх впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У практиці спортивного тренування мають місце недоліки, які знижують ефективність підготовки спортсменів, наприклад, часті помилки з досягненням високого спортивного результату в точно визначений момент зумовлені відсутністю логічного управлінського підходу; невисокий рівень науково-методичної підготовки як спортсменів, так і тренерів; обмеженість зворотної інформації біомеханічного,



психологічного та фізіологічного змісту, її неточність або несвоєчасність; відсутність можливостей здійснювати індивідуальний підхід у виборі тренувальних програм; недостатні можливості для вибору найбільш ефективних моделей тренувальних уроків чи мікроциклів; відсів здібних спортсменів, недовготривалість перебування спортсменів у спорті вищих досягнень. Викладене повною мірою стосується і самого процесу управління особистим спортивним тренуванням, у якому прорахунки тренера, адміністратора і спортсмена зумовлюють високу оцінку адаптації, зниження ефективності тренувального процесу, надійності у змаганнях.

Водночас гарантом успіху спортсменів у змаганнях не можуть бути навіть найдосконаліші рекомендації, тренувальні і фармакологічні засоби чи фактори відновлення та підвищення працездатності. Головним фактором залишається майстерність тренера з управління адаптацією організму спортсмена, ефективність впроваджень у практику науково-методичних рекомендацій, вміння з забезпечення найвищої готовності спортсмена в певний проміжок часу.

Під моделюванням змагальних умов у лижних гонках і біатлоні мається на увазі: відповідність рельєфу місцевості та профілю трас; стан лижні; структура та динаміка навантаження, що передбачено майбутніми змаганнями. Основою моделювання змагального режиму є проходження на стандартних трасах окремих ділянок або дистанції в цілому з близькою до змагальної (90%) або змагальною (100%) швидкістю. Проведення навчально-тренувального процесу з урахуванням змагальних умов або режиму рухової діяльності дозволить більш повно відображати взаємозв'язок тренувального і змагального процесів, що особливо важливо під час безпосередньої підготовки до відповідальних змагань. Все це дозволяє успішно вирішувати головні завдання навчально-тренувального процесу як у плані функціональної, фізичної, тактичної підготовки лижників-гонщиків і біатлоністів, так і в удосконаленні умовно-рефлекторних зв'язків рухових навичок відповідно до умов, у яких моделюється змагальна діяльність.

Значна частина спеціальних публікацій, дисертаційних робіт присвячена вирішенню різних актуальних питань підведення спортсменів до основних змагань та комплексного контролю в процесі підготовки спортсменів до відповідальних змагань [1; 3; 4; 5; 6]. Загальна думка провідних вчених і практиків, які вивчали цю проблему, зведена до того, що система комплексного контролю повинна включати в себе всі основні підсистеми контролю, в т. ч. педагогічного, біохімічного, медико-біологічного і психологічного [5].

Всі ці підсистеми забезпечують контроль основних компонентів навчально-тренувального процесу, які включають характеристики тренувальної діяльності, стан здоров'я, рівень функціональної, спеціально-фізичної; техніко-тактичної і психологічної підготовленості. За допомогою системи комплексного контролю перевіряється й аналізується виконання тренувальних програм підготовки спортсменів на різних її етапах.

У попередніх роботах (В.В. Петровський, М.М. Огієнко, О.С. Чалий, С.О. Власенко, В.І. Пеньковець) було показано вплив тренувальних уроків різної спрямованості на досягнення потрібних термінових і кумулятивних ефектів у розвитку спеціальної працездатності, а також роль науково-педагогічного контролю (М.М. Огієнко, С.О. Власенко, П.М. Огієнко, 2006–2007 рр.) як найбільш дієвого й інформативного засобу комплексної оцінки функціонального стану систем організму, рівня тренуваності спортсменів [1; 2; 4; 6; 8].

Виклад основного матеріалу дослідження. У спеціальній літературі розглянуто вплив режимів в управлінні співвідношення рівнів активності окремих систем організму, що виявляється в різних якісних показниках розвитку м'язової працездатності, змінах функціональних можливостей систем організму в цілому (В.В. Петровський, М.М. Огієнко, О.С. Чалий, С.О. Власенко, 1978–1981 рр.).

Залежно від того, на якій стадії відпочинку повторюється кожна наступна вправа, в уроці виділяють три основні режими: «А», «В», «Д», кожен із яких характеризується особливими змінами працездатності. Так, повторення вправ у фазі надвідновлення працездатності сприяє максимальному підвищенню швидкості рухів і дещо менше витривалості. Виконання вправ у фазі повторного зниження працездатності призводить до незначного росту швидкості, а витривалість коливається навколо висхідного рівня. Різні варіанти поєднання режимів можуть призводити до одночасного розвитку якісних показників швидкості і витривалості.

Повторне виконання тренувальних уроків може здійснюватися і на стадії надвисхідної роботи. Необхідно враховувати, що виконання одного і того ж уроку в різних стадіях відпочинку викликає в організмі спортсменів різні за глибиною зрушення якісних показників м'язової працездатності та стану серцево-судинної системи [7].



Таким чином, режими є засобами вибіркового впливу на показники загальної та спеціальної структури рухів, реакції задіяних систем організму.

Моделювання тренувальних занять із використанням різних режимів «А», «В», «Д» дозволить впливати на різні системи організму спортсмена, підвищуючи тим самим ефективність тренувального процесу.

З метою підвищення точності управління підготовкою спортсменів до змагань постає необхідність визначення їх функціонального стану готовності та подальшої розробки педагогічних коректив. Для цього слід вибрати такі показники та методики дослідження, які у системі достовірно й об'єктивно оцінювали б спектр підготовленості спортсменів. Результати науково-педагогічного контролю дають можливість точніше будувати моделі програм тренувань для підвищення спеціальної працездатності з урахуванням індивідуальних можливостей.

Мета дослідження – вивчення й оптимізація управління спортивним тренуванням і науково-педагогічного контролю підготовленості спортсменів у лижних перегонках і біатлоні.

Завдання дослідження:

1. Узагальнити результати попередніх досліджень із проблеми моделювання термінових і кумулятивних програм адаптивних ефектів підготовленості лижників-гонщиків і біатлоністів високої кваліфікації.

2. Обґрунтувати науково-педагогічний контроль за функціональними системами, пов'язаними з інтегральною готовністю лижників-гонщиків і біатлоністів.

3. Розробити технологію моделювання термінових і кумулятивних адаптивних ефектів у розвитку готовності лижників-гонщиків і біатлоністів до основних змагань сезону.

Багаторічні дослідження вказаної проблеми проводилися в таких напрямках: вивчення даних літератури з питань побудови й управління тренувальним процесом, науково-педагогічного контролю підготовленості спортсменів у лижних гонках і біатлоні, перевірка ефективності їх в експериментальних дослідженнях та в практиці спортивного тренування; дослідження процесу адаптації організму спортсмена до різних моделей тренувальних впливів; оцінка ефективності навчально-тренувальних зборів; визначення впливу індивідуальних типологічних особливостей вищої нервової діяльності й окремих емоційних станів на ефективність змагальної діяльності лижників-гонщиків та біатлоністів.

У дослідженнях брали участь лижники-гонщики та біатлоністи в кількості 110 чо-

ловік, кваліфікації ЗМСУ, МСУМК, МС, КМС, 1 спортивного розряду, члени збірної команди України і Чернігівської області, а також спортсмени збірної Олімпійської команди.

Застосовувалися такі методи дослідження: пульсометрія, хронометрія, кінематометрія, динамометрія, спірометрія, анамнез, теплінг-тест, педагогічні експерименти з використанням повторних функціональних навантажень, аналіз протоколів змагань, щоденників спортсменів, статистичні методи обробки даних тощо.

Методика досліджень полягає у використанні повторних функціональних навантажень (М.І. Виноградов, 1935 р.). У процесі побудови тренувальних уроків із різними режимами чергування праці з відпочинком ми орієнтувалися на величини ЧСС відповідно до кожного з режимів. Під час проведення уроку основним критерієм побудови режиму були фази реституції ЧСС. Середня величина ЧСС для моделювання режиму «А» 120 130 ск. хв, «В» 105 110 ск. хв. Тенденції змін інтегрального показника працездатності (час проходження дистанції) показали, що модельовані нами уроки відповідають урокам із режимом «А», «В» за В.В. Петровським, тому ми вважали за можливе вивчити вплив режимів «А» і «В» на зміну окремих показників спеціальної працездатності лижників-гонщиків і біатлоністів [7].

Ефективність процесу підготовки спортсмена в сучасних умовах зумовлена використанням засобів і методів спортивного тренування як інструменту управління, які дозволяють мати об'єктивні, достовірні зворотні зв'язки між тренером і спортсменом і на цій основі підвищувати рівень тренуваності спортсмена.

Метою контролю є оптимізація процесу підготовки і змагальної діяльності спортсменів на основі об'єктивної оцінки різних сторін їх підготовленості і функціональних можливостей відповідних систем організму. Ця мета реалізується шляхом вирішення часткових завдань, пов'язаних з оцінкою стану спортсменів, їх підготовленості, виконанням планів підготовки, ефективної змагальної діяльності тощо.

У науково-методичній літературі визначено багато показників, які можуть використовуватися у педагогічному контролі [5]. У наших дослідженнях основним фактором управляючого впливу тренувальних програм були моделі тренувальних уроків із різними режимами чергування праці з відпочинком.

Багаторічна перевірка цих моделей у різних видах спорту дозволила установити їх кількісні параметри і досягнути макси-



мальної, заздалегідь відомої дії на організм спортсмена.

Модель системи науково-педагогічного контролю підготовки лижників-гонщиків і біатлоністів включала:

1. Аналіз даних вихідного стану окремих систем організму. Для цього використовувалася інформація про стан серцево-судинної, дихальної, центральної нервової системи, психологічної готовності, спеціальної фізичної підготовленості й інтегрального показника спеціальної працездатності.

2. Аналіз рівня і динаміки спеціальної працездатності на кожному тренувальному занятті, згідно з програмою тренувань у різних моделях педагогічного впливу. Для цього розглядався процес термінової адаптації показників спеціальної працездатності упродовж діяльності (урок, цикл).

3. Аналіз стану організму спортсмена в близький і віддалений відновлювальний періоди із застосуванням обов'язкового самоаналізу і ведення щоденника спортсмена, об'єктивних методів дослідження (функціональні проби, тести, аналізи тощо).

4. Аналіз функціонального стану організму в середині навчально-тренувального збору. Порівнювалися показники програми висхідного стану, визначалася різниця, розроблялися і вносилися корективи.

5. Аналіз кумулятивної підготовленості спортсменів наприкінці тренувального збору передбачав порівняння даних психофізіологічного портрета спортсмена, об'єму і якості виконаної роботи за час навчально-тренувального збору та результатів інтегральної підготовки в одній із моделей.

Режими наших досліджень будувалися відповідно до рекомендації літератури (В.В. Петровський, 1973 р.; Б.М. Юшко, 1975 р. та ін.) [7].

На уроках у режимах «А» та «В» спостерігалися різні тенденції до зміни інтегрального показника спеціальної працездатності: швидкість проходження дистанції з режимом «А» зменшувалася на 5,8% ($P < 0,05$), а з режимом «В» спостерігалася тенденція до підвищення на 1,5% ($P < 0,05$). З цього витікає, що режим «В» сприяє підтримці більш високої швидкості у процесі уроку, ніж режим «А».

Виявилася різна напруженість у діяльності ССС – характер її зміни в процесі уроку. За інших різних умов час відновлення пульсу після режиму «А» був більш тривалим (збільшення на 39,8% ($P < 0,05$), ніж за умов режиму «В» (зменшення на 27,6% на уроці ($P < 0,05$)). Відразу після проходження дистанції 1 500 м в режимі «А» частота пульсу складала в середньому 183 ± 5 ск. хв, а в режимі «В» 175 ± 5 ск. хв.

Виконувана робота в режимі «В» проходила з меншим напруженням серцево-судинної системи, що дозволяє використовувати режим як засіб вибіркового впливу на розвиток спеціальної працездатності.

Проаналізувавши отримані дані, можна визначити загальний терміновий і кумулятивний ефект:

1. Інтегральний показник спеціальної працездатності швидкість подолання від-різку дистанції 1 500 м підвищилася за час навчально-тренувального збору на 9,19%.

2. Час відновлення ЧСС у тренувальному уроці зменшився на 5,8%.

3. Час затримки дихання на вдиху збільшився на 12,1%.

4. Різниця пульсового тиску АТ (до) 41,7; 48,2; 46,9; (після) 107,9; 121,9; 113,2 свідчить про зростання функціонального забезпечення серцево-судинної системи роботи м'язів.

5. ЧСС до навантаження має загальну тенденцію до зменшення на 4%, проте у деяких спортсменів спостерігається несуттєве збільшення й утримування на вихідному рівні.

6. Точність репродукції: показник рухової координації за Т, S і F має значну тенденцію до покращення рухової координації в цілому.

7. Час рухової реакції не збільшився упродовж навчально-тренувального збору.

8. Функціональний стан нервово-м'язової системи до тесту на швидкісну витривалість (Fmax зменшилася, T не змінився); можливо, це характеризується наявністю стомлення центральної нервово-м'язової системи у зв'язку з новизною тренувальної програми для деяких спортсменів. Після тесту Fmax зменшилася на 6,0%, а T залишився на вихідному рівні.

9. ЧСС після стандартного навантаження у більшості спортсменів зменшилася на 9,3%

10. Рівень швидкісної витривалості збільшився на 10,5% за кількість циклів-рухів бігу на місці 1 хв.

Аналіз результатів досліджень із цих методик вказує, що група спортсменів має індивідуальні особливості з різних сторін підготовленості, що вказує на необхідність індивідуального підходу до організації спортивного тренування. Можна вважати, що високі спортивні досягнення та їх точність і надійність потребують розробки індивідуальних методик тренувань на основі отримання терміново-вірогідної зворотної інформації шляхом науково-педагогічного контролю, інакше не може бути і мови про управління спортивним тренуванням. Для управління спортивним тренуванням



з метою досягнення високих спортивних результатів необхідно використовувати здобутки наукових досліджень і спеціальних тестів у процесі вирішування завдань. Педагогічні тести, які характеризують рівень фізичного розвитку і підготовленості, координації рухів, оперативної пам'яті, спеціальної витривалості, повинні відповідати специфіці виду спорту з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей спортсмена.

Для прогресування спортсмена необхідний систематичний педагогічний контроль із оцінкою різних показників функціональних систем, які забезпечують достовірну і термінову інформацію про адаптацію стану організму та перебудову структури рухових дій під впливом тренувальних уроків.

Аналіз власних досліджень (С.О. Власенко, М.М. Огієнко, В.І. Пеньковець) показує, що систематизація навчально-тренувальної роботи дозволяє забезпечити більш адаптивний ефект в організації поведінки спортсмена, у цьому разі лижника-гонщика і біатлоніста [1; 2; 4; 6].

Досвід впровадження в практику управлінського підходу з застосуванням моделей тренувальних впливів із заздальгідь відомою дією дає підстави для узагальнення технології моделювання як термінових, так і кумулятивних ефектів інтегральної підготовленості лижників-гонщиків і біатлоністів.

Висновки з проведеного дослідження:

1. Технологія моделей адаптивного ефекту полягає в педагогічному, психологофізіологічному обґрунтуванні побудови функціональних систем управляючих впливів та використання моделей тренувальних уроків із заздальгідь відомою дією.

2. Застосування в практиці вказаних технологій педагогічного контролю та адаптивної науково-обґрунтованої корекції дозволить значно поліпшити рівень розвитку спеціальної працездатності та точність управління спортивною формою лижників-гонщиків і біатлоністів.

3. Науково-педагогічний контроль є не тільки більш дієвим і інформативним показником комплексності оцінки функціонального стану організму, рівня тренуваності спортсменів, але і дає можливість для побудови моделей програм тренувань з урахуванням індивідуальних можливостей для підвищення спеціальної працездатності з визначенням мети, задач, змісту, структури роботи, періоду етапу спортивного тренування.

4. Для забезпечення необхідної ефективності навчально-тренувального процесу потрібно здійснювати регулярний науково-педагогічний контроль за зміною показ-

ників стану тренуваності терміновим і кумулятивним ефектом педагогічних впливів.

5. Науково-педагогічний контроль є засобом науково-методичного забезпечення побудови та реалізації процесу спортивного тренування й одним із вирішальних факторів підвищення результативності виступів у змаганнях спортсменів високої кваліфікації та забезпечення прогресування молодих здібних спортсменів високої кваліфікації.

6. У процесі реалізації науково-педагогічного контролю можуть застосовуватися різноманітні показники та методи дослідження, які в цілому зводяться до інтегральної оцінки адаптивних ефектів і врахування впливу на спортсмена різного виду інформації та збиваючих факторів.

7. Функціональна система показників оцінки психофізіологічного портрета спортсмена, ефективності управління тренувальним процесом, біомеханічної оцінки технічної майстерності чи в цілому інтегральної підготовленості будується залежно від змісту, завдань тренера.

8. Спираючись на результати експериментальних досліджень, досвід та результати проведення науково-педагогічного контролю підготовленості спортсменів високого класу, актуально рекомендувати тренерам дотримуватися в практиці підготовки спортсменів спрямованості тренувальної роботи на розвиток спеціальної працездатності за допомогою використання моделей тренувальних уроків із заздальгідь відомою дією.

9. Регуляція величин термінових або кумулятивних ефектів досягається за рахунок кількості повторень певних відрізків дистанцій чи змагальної дистанції в цілому, режиму чергування роботи з відпочинком і завдань дії, спрямованих на корегування змісту показників біомеханічної структури конкретних рухів.

Ми вважаємо, що під час побудови тренувальних уроків урахування впливу режимів чергування навантажень і відпочинку на спеціальну працездатність лижників-гонщиків і біатлоністів дозволить: моделювати умови діяльності, близькі до змагальних; точніше керувати адаптивними реакціями організму; досягти високих спортивних результатів у змаганнях на основі принципу вибірково-варіативної дії.

Отримані дані педагогічного експерименту показали, що у спортсменів покращилося раціональне використання техніки лижних ходів, техніки ведення стрільби на вогневому рубежі, якості самоуправління під час вирішення тактичних завдань, а рівень розвитку спеціальної працездатності підвищується від 16 до 20%. Слід відзна-



чити адаптацію серцево-судинної системи, напруженість у діяльності якої зменшилася на 33,2% за визначений час.

Такий підхід дозволяє формувати і тренувати функціональну техніко-тактичну модель поведінки спортсмена, контролювати процес досягнення високого рівня спортивної форми, корегувати його і досягати високих спортивних результатів у визначенні терміни.

Впровадження вибірково-варіативного розвитку спеціальної працездатності на основі моделювання різних умов діяльності з метою більш точного управління адаптацією спортсмена дозволяє розробляти управлінські програми усіх складових частин структури періодизації тренувального процесу.

Межі нашого наукового пошуку не дозволили розв'язати ще ряд проблем, які б могли поглибити вивчення ряду інших особливостей системи побудови моделей підготовки лижників-гонщиків і біатлоністів. Перспективи подальших розвідок спрямовані на створення окремих елементів кібернетичної системи управління спортивним тренуванням на різних етапах багаторічного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Власенко С.О., Огієнко М.М., Огієнко П.М. Система оцінки тренуваності лижників-гонщиків. Вісник

Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. 2007. № 44. С. 121–123.

2. Власенко С.А., Огієнко Н.Н. Формирование функциональной технико-тактической модели подготовленности лыжников-гонщиков. Научно-педагогические проблемы физической культуры и спорта в свете основных направлений перестройки высшего и среднего образования в республике. Ивано-Франковск, 1988. С. 51–52.

3. Власенко С.А. Эффективность влияния режимов чередования нагрузки с отдыхом и задач действия в тренировочном уроке на развитие специальной работоспособности лыжников-гонщиков на предсоревновательном этапе спортивной тренировки: дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1993. 144 с.

4. Власенко С.О., Рябченко В.Г. Управление развитием специальной працездатності лижників-гонщиків. Збірник наукових праць Педагогічні науки. Херсон, 2017. Вип. LXXVIII. Т. 1. С. 205–208.

5. Запорожанов В.А. Контроль в спортивной тренировке. К.: Здоров'я, 1988. 144 с.

6. Пеньковець В.І. Ефективність впливу режимів чергування праці з відпочинком і завдань дії в тренувальному уроці на результативність стрільби і розвиток спеціальної працездатності біатлоністів на дозмагальному етапі спортивного тренування. Физическое воспитание студентов творческих специальностей / под ред. С.С. Ермакова. Харьков, 1999. Вып. 10. С. 26–29.

7. Петровский В.В. Чередование работы и отдыха в спортивной тренировке. К.: Госмедиздат УССР, 1959. 58 с.

8. Петровский В.В. Педагогическое управление в спортивной тренировке. Сб. науч. тр. К.: КГИФК, 1990. С. 44–50.



УДК 371.24

НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ: ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА

Проць М.З., викладач
кафедри іноземних мов

*Інститут гуманітарних та соціальних наук
Національного університету «Львівська політехніка»*

У статті розглядаються функції інтерактивної дошки як нового технологічного засобу у навчальному процесі. Досліджуються особливості використання інтерактивної дошки з навчальною метою. З'ясовуються методи кращого засвоєння студентами інформації, представлені з допомогою інтерактивної дошки. Виокремлюються та аналізуються переваги та недоліки її використання.

Ключові слова: *інтерактивна дошка, технологічні засоби у навчанні, ефективне засвоєння матеріалу, ефективні методи навчання, вища освіта.*

В статье рассматриваются функции интерактивной доски как нового технологического средства в учебном процессе. Исследуются особенности использования интерактивной доски в учебных целях. Описываются методы лучшего усвоения студентами информации, представленной с помощью интерактивной доски. Выделяются и анализируются преимущества и недостатки ее использования.

Ключевые слова: *интерактивная доска, технологические средства в обучении, эффективное усвоение материала, методы обучения, высшее образование.*

Prots M.Z. NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS: INTERACTIVE WHITEBOARD

The article examines the functions of an interactive whiteboard as a new technological means in the learning process. The peculiarities of the use of an interactive whiteboard for educational purpose are explored. The methods of effective student retention of the information presented using interactive whiteboard are overviewed. The advantages and disadvantages of the interactive whiteboard usage are highlighted and analyzed.

Key words: *interactive whiteboard, technological means in teaching, effective student retention, effective teaching methods, higher education.*

Постановка проблеми. Навчальне середовище переживає час швидких змін. Ще донедавна студенти приходили на навчання лише з підручниками, зошитами та пеналами. Нині учні чи студенти приносять свої технологічні засоби – смартфони, планшети, ноутбуки. Сьогодні студенти очікують, що й навчальне середовище буде наповнюватись новітніми технологічними засобами навчання. Адже вони розуміють, що ці технології дозволяють безперешкодний і швидкий доступ до інформації та навчальних ресурсів у будь-який час.

Технології не тільки кардинально змінюють процес навчання, але й те, як працюють студенти. Новітні технології створюють сприятливі можливості для об'єднаної співпраці між собою, вчителем та технологічними засобами. Така співпраця допомагає робити навчальний процес більш цікавим, динамічним та ефективним. Українська педагогічна спільнота не може залишатися осторонь прогресу в освіті і нехтувати перевагами використання інтерактивних дошок у навчальному середовищі, а тому має бути добре ознайомлена з їх функціями, особливостями використання та певними недоліками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання інтерактив-

них дошок у навчальному процесі знайшло відображення в наукових дослідженнях Д. Гловера (D. Glover), Д. Міллера (D. Miller), Дж. Чепелл (J. Chapelle), Р. Зевенбергена (R. Zevenbergen), Е. Найт (E. Knight), С. Лермана (C. Lerman), Р. Шрьодера (R. Schroeder) та ін.

Постановка завдання. Метою статті є охарактеризувати функції інтерактивної дошки як нової технології у педагогіці, дослідити особливості її використання, виокремити та проаналізувати переваги та недоліки її застосування з навчальною метою, а також методи, що сприяють ефективному засвоєнню інформації, що представляється за допомогою інтерактивної дошки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Хоча такий технологічний винахід, як інтерактивна дошка, існує вже понад 20 років і поширився по усьому світі, в Україні він ще не набув масового використання і небагато навчальних закладів мають змогу застосовувати його на практиці.

Інтерактивна дошка була створена на початку 1990-х рр. у Корпорації Хегох і тоді мала назву Liveboard («жива дошка»). Спершу така дошка використовувалась виключно для бізнесу [3]. Коли інтерактивні дошки перейшли в навчальне середовище, вони найчастіше



використовувалися як замітники традиційної шкільної дошки, тобто як інструмент для вчителя та ресурс для навчання [5, с. 9]. У такий спосіб ці дошки часто використовуються і нині. Проте, якщо змістити фокус від навчання до вивчення, повний потенціал інтерактивної дошки використовується у класі з метою проведення більш інноваційних та активних уроків [8, с. 65].

У 2003 р. Британське агентство з освітніх комунікацій і технологій (British Educational Communications and Technology Agency) опублікувало короткий звіт під назвою «Що кажуть дослідження про інтерактивні дошки». Звіт містить огляд переваг інтерактивних дошок для вчителів та учнів, а також аспекти їх ефективного використання. Автори звіту представили ключові переваги їх застосування, підсумувавши, що вони сприяють більш різноманітному, креативному та плавному застосуванню навчальних матеріалів; заохочують учнів більшою мірою, ніж традиційні навчальні дошки, підвищуючи задоволення і мотивацію, зміцнюють залучення учнів через їх здатність взаємодіяти з матеріалами на дошці [8, с. 66].

Як функціонує інтерактивна дошка?

Інтерактивна дошка має вигляд звичайної маркерної дошки, але підключається до комп'ютера за допомогою проводів або через безпроводний зв'язок на частоті 2,4 ГГц, або за допомогою Bluetooth. З метою забезпечення скоординованої роботи на комп'ютер встановлюється спеціальне програмне забезпечення, завдяки якому інтерактивна дошка перетворюється на повноцінний пристрій вводу даних. Таким чином, все, що буде написано, намальовано чи іншим чином зображено на комп'ютері, за допомогою під'єданого проектора буде відобразитись на поверхні інтерактивної дошки. І, відповідно, всі написи, підкреслення, обведення тощо, зроблені на поверхні інтерактивної дошки, відобразяться на екрані комп'ютера. Інтерактивна система відкриває перед користувачами необмежені можливості для демонстрування презентацій, проведення уроків, тренінгів чи семінарів.

Чи легка інтерактивна дошка у використанні? Елізабет Найт зазначає: «Інтерактивну дошку легко використовувати, як тільки користувач навчиться бути вільним від користування комп'ютером під час проведення заняття». Програми, які використовуються в інтерактивній дошці, схожі на добре відому програму PowerPoint. Наприклад, ви можете зберегти окремі сторінки, посувати і переставляти їх у необхідному порядку чи представляти як презентацію. На відміну від програми PowerPoint, у про-

цесі обговорень під час заняття чи іншого виду представлення матеріалу ви можете додати написані коментарі чи зробити інші позначки до слайдів. Адже ручкою (маркером), що додається до комплекту, можна писати прямо на дошці. Слайди з доданими коментарями пізніше можна видрукувати і роздати студентам чи іншим зацікавленим особам. Окрім того, програмне забезпечення дає змогу зберегти написані коментарі і перетворити їх на текстовий формат, ніби цей текст існував в оригінальному документі. Програмне забезпечення інтерактивних дошок також має функції, схожі до тих, що є у програмі Corel Draw, даючи користувачеві змогу писати, малювати, підкреслювати, виділяти матеріал, а також створювати кола, квадрати, прямокутники тощо і за бажання використовувати цілий спектр кольорів. Відмінністю є те, що на інтерактивній дошці програма може використовуватися перед класом чи аудиторією слухачів без використання комп'ютера. Тобто ви можете писати чи малювати на дошці, підкреслювати важливу інформацію, робити зображення чи створювати геометричні фігури, таблиці або робити обчислення – все це, стоячи перед класом і користуючись екраном на дошці [6, с. 4–5].

Здавалось би, що заміником інтерактивної дошки може служити звичайна дошка з додатковим використанням проектора, який демонструватиме на ній заготовлені слайди з інформацією. Проте, у разі проектору, вчителеві треба залишатися при комп'ютері, щоб висвітлювати нову інформацію на екрані, і увага вчителя теж зосереджена на використанні комп'ютера. Інтерактивна дошка дає вчителеві змогу залишатися вільним від використання клавіатури чи мишки комп'ютера і зосередити увагу на аудиторії. А учні, своєю чергою, отримують динамічне і плавне подання навчального матеріалу за умови належної уваги з боку вчителя [6, с. 6].

Таким чином, щоб контролювати дії на комп'ютері, у користувача є спеціальна ручка. Перевага такої системи в тому, що вчитель залишається при дошці в передній частині класу і має змогу контролювати комп'ютер через екран, тим самим зберігаючи традиційний контроль за класом чи навчальною групою [4, с. 6].

Якими ж є переваги інтерактивних дошок? Варто зазначити, що інтерактивна дошка є потужним і ефективним навчальним інструментом. Викладачі можуть легко інтегрувати цю нову технологію у навчальний процес, таким чином відкриваючи для студентів цікаві і мотиваційні можливості у вивченні дисципліни.



Інтерактивна дошка дає викладачам змогу самостійно створювати цифровий навчальний матеріал. Наприклад, використовуючи інтерактивну дошку, викладачі можуть застосовувати форми, фігури і кольори у креативний спосіб, змінювати колір фону, щоб приховати або показати текст чи його частину. Викладачі також можуть розміщувати аудіо-матеріал та посилання на веб-сторінки в інтернеті.

Іншими перевагами використання інтерактивної дошки є те, що вона сприяє створенню умов для групового навчання, застосуванню різних стилів навчання. За допомогою інтерактивної дошки створюються також умови для персоналізованого навчання. Перевагою для викладача є також те, що робота з інтерактивною дошкою дає змогу скоротити час підготовки до занять і мати доступ до широкого спектру медіа-засобів. Інтерактивна дошка виступає одним із найкращих інструментів для презентацій у навчальному приміщенні і дозволяє розвивати більш студентоцентрикований підхід до навчання.

Інтерактивна дошка впливає на процес навчання кількома шляхами, включаючи підвищення рівня залучення студента у класі, мотивуючи студента та підвищуючи ентузіазм до навчання. Інтерактивні дошки підтримують багато різних навчальних стилів і використовуються у різноманітних навчальних середовищах [2].

У чому вбачаються недоліки інтерактивних дошок? Серед недоліків використання інтерактивних дошок виділяють (зокрема Р. Шрьодер) часові обмеження та контроль над аудиторією. Цей спосіб активного навчання, що включає групові заняття, обмін інформацією, а також технологічне дослідження, займає більше часу, ніж пряме подання лекції. Тому з метою досягнення ефективних результатів варто використовувати інтерактивну дошку обґрунтовано, змінюючи темп і види діяльності під час заняття, намагаючись застосовувати різні навчальні стилі. Часто під час проведення заняття з використанням інтерактивної дошки в навчальній кімнаті створюється шумна та активна атмосфера, можливий також загальний гамір під час етапу інформування. Проте в цьому разі вчителів варто розуміти, що процес навчання все одно відбувається. Самому вчителю варто навчитися певною мірою «відпускати» здійснення контролю над аудиторією, адже це один зі способів ефективного використання інтерактивної дошки [8, с. 69].

Окрім того, як зазначає О.П. Буйницька, використовуючи інтерактивну дошку, варто враховувати такі фактори: педагогічну і

наукову якість інтерактивних елементів, інтереси та вік слухачів, зміст матеріалу, що подається тощо. Здатність до відтворення матеріалу через певний період часу залежить від методу подачі цього матеріалу. Тому варто знати, що у звуковому вигляді слухачам запам'ятовується чверть інформації, якщо інформація подавалась за допомогою візуальних зображень – третина, а у разі комбінованої подачі слухач здатен засвоїти половину інформації [1].

Що сприяє ефективнішому засвоєнню матеріалу? На здатність студентів запам'ятати і відновити інформацію, представлену у класі, впливає ряд умов. Деякі з цих умов мають відношення до залучення та мотивації студента під час самого заняття. На успішність студента також має вплив наявність детальних записів для повторення після проведеного заняття. Проте досягти певної ефективності засвоєння студентом матеріалу можна такими способами:

- заняття краще засвоюються, чим більше студенти є залученими у навчальний процес і їхньою мотивацією. Студенти мають змогу більше зосередитися на сприйманні подаваної інформації, аніж намагатися якомога більше записати у свої зошити;
- кілька різних навчальних стилів застосовуються під час заняття з використанням інтерактивної дошки, тим самим підвищуючи шанси студентів краще засвоїти матеріал;
- нотатки, доповнення, коментарі тощо, зроблені на інтерактивній дошці під час заняття, можуть бути роздруковані або надіслані через електронну пошту для поширення між студентами після заняття. Це має на меті забезпечити те, що студент володіє хорошим матеріалом для підготовки на додаток до засвоєної інформації під час заняття [9, с. 10].

За допомогою інтерактивної дошки та у разі використання спеціалізованих програм можна розширити географічне коло аудиторії і проводити презентації чи семінари одночасно в різних містах держави, використовуючи передачу даних онлайн. Такий метод використання інтерактивної дошки може бути ефективний, зокрема, при проведенні заняття для студентів заочної чи дистанційної форми навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Цифровий світ все більше проникає в реальне життя і особливо у світ підростаючого покоління. У сучасному суспільстві викладач не може послуговуватися лише дошкою та крейдою як допоміжними засобами при викладанні, а повинен іти в ногу з часом та використовувати новітні технології, що робить



процес навчання більш ефективним, динамічним та цікавим для студента. Окрім того, використовуючи технологічні засоби, викладачі підвищують свій професійний розвиток і налагоджують позитивний контакт зі студентами. Можливості інтерактивних дошок часто залежать від програмного забезпечення, яке на них встановлене. Програмне забезпечення може розпізнавати рукописний текст. Записана інформація зберігається в електронному вигляді і за потреби може бути роздрукована на звичайному принтері, а потім роздана студентам для кращого засвоєння матеріалу. Написи і зображення на інтерактивній дошці можуть бути зроблені за допомогою маркера, що дає змогу виділяти інформацію і тим самим підвищити рівень її сприйняття. Окрім того, інтерактивна дошка зберігає функції звичайної дошки, на якій можна щось підкреслити, виділити, домалювати, надписати, прокоментувати тощо. Все це можна зробити поверх зображень із комп'ютера, що дає змогу краще пояснити матеріал, доповнити, свого роду «оживити». Серед переваг використання інтерактивних дошок виділяють те, що вона сприяє проведенню більш динамічного і цікавого заняття із залученням різних стилів подачі матеріалу, що служить кращому засвоєнню інформації та ефективнішим результатам навчання. Певні недоліки використання інтерактивних дошок вбачаються у часових обмеженнях, особливо на перших заняттях, коли студенти ще тільки звикають до застосування інтерактивних дошок, а також у певній втраті контролю та дисципліни у класі у зв'язку з більш активною і гамірливою діяльністю з боку студентів. Перспективи подальших досліджень можуть включати ефективність застосування інтерактивних дошок у навчальному процесі в навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буйницька О.П. Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі. Вісник психології і соціальної педагогіки. Збірник наук. праць. Випуск 2. URL: www.psych.kiev.ua.
2. Chapelle, J. (2003). How Is the Interactive Whiteboard Being Used in Primary School. Becta Research Bursary. URL: www.virtuallearning.org.uk/whiteboards/IFS_interactivewhiteboards_in_theprimary_school.pdf.
3. Elrod, S., Bruce, R., Gold, R., Goldberg, D., Halasz, F. Janssen, W. et al (1992) Liveboard: A large interactive display supporting group meetings, presentations and remote collaboration. In Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Monterey, California, May 3–7, 1992), 599–607. New York: ACM Press.
4. Glover, D. and Miller D. (2002). The Interactive Whiteboard as a Force for Pedagogic Change: The Experience of Five Elementary Schools in an English Education Authority. Information Technology in Childhood Education Annual. p. 5–19.
5. Greiffenhagen, C. (2000). Out of the office into the schools: Electronic whiteboards for education. (Technical Report TR-16-00). Centre for Requirements and Foundations, Oxford University Computing Laboratory. URL: <http://ftp.comlab.ox.ac.uk/pub/Documents/techreports/TR-16-00.pdf>.
6. Knight, E. (2003). How smart is a Smart Board for an academic library? Using an electronic whiteboard for research instruction. Kentucky Libraries 67(3), 4–7.
7. NetApp, Inc. (September 2013). Smart Classroom + Smart Technology = Smart Students: Adopting BYOD and VDI Programs. Chantilly, USA: Market Connections Inc. p. 1–9.
8. Schroeder, R. (Fall 2007). Active Learning with Interactive Whiteboards. Communications in Information Literacy. Vol. 1, Issue 2. p. 64–73.
9. SMART Technologies Inc. (April 2004). Interactive Whiteboards and Learning: A Review of Classroom Case Studies and Research Literature. Calgary, Canada: SMART Technologies Inc. p. 1–18.
10. SMART Technologies Inc. (June 2006). The truth about interactive whiteboard resolution: Why bigger isn't always better. Calgary, Canada: SMART Technologies Inc. p. 1–3.



УДК 371.4

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Фефілова Т.В., старший викладач
кафедри початкової освіти

Мелітопольський державний університет імені Богдана Хмельницького

Саєнко Ю.О., асистент
кафедри початкової освіти

Мелітопольський державний університет імені Богдана Хмельницького

Стаття присвячена технології розвитку критичного мислення. Критичне мислення – нині один із модних трендів в освіті. Про те, що його розвиток є одним із наскрізних завдань навчально-виховного процесу, йдеться й у Концепції нової української школи. Мета цієї технології – навчити такого сприйняття навчального матеріалу, у процесі якого інформацію, що отримує учень, можна розуміти, сприймати, порівняти з особистим досвідом і на її ґрунті формувати своє аналітичне судження. У статті розкриваються шляхи розвитку, переваги ТРКМ, її ознаки та технологія проведення уроку з використанням критичного мислення.

Ключові слова: критичне мислення, технологія, прийоми, математика, початкова школа.

Статья посвящена технологии развития критического мышления. Критическое мышление – сейчас один из модных трендов в образовании. О том, что его развитие является одной из важных задач учебно-воспитательного процесса, говорится и в Концепции новой украинской школы. Цель этой технологии – научить такому восприятию учебного материала, в процессе которого информация, которую получает ученик, можно понимать, воспринимать, сравнить с личным опытом и на ее почве формировать свое аналитическое суждение. В статье раскрываются пути развития, преимущества ТРКМ, ее признаки и технология проведения урока с использованием критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, технология, приемы, математика, начальная школа.

Fefilova T.V., Saienko Yu.O. USE OF THE ACCEPTANCE OF THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITICAL INTELLIGENCE IN MATERNAL MATERIALS IN THE INITIAL SCHOOL

The article is devoted to the technology of critical thinking development. Critical thinking is now one of the fashion trends in education. The fact that its development is one of the most advanced tasks of the educational process is also stated in the Concept of the new Ukrainian school. The purpose of this technology is to teach such a perception of the educational material in which the information received by the student can be understood, perceived, compared with personal experience and on its basis form its own analytical judgment. The article reveals the ways of development, the advantages of critical thinking, its features and the technology of conducting a lesson with the use of critical thinking.

Key words: critical thinking, technology, techniques, mathematics, elementary school.

Сучасна система освіти має бути побудована на наданні учням змоги міркувати, зіставляти різні точки зору, різні позиції, формулювати і аргументувати власну точку зору, спираючись на знання фактів, законів, закономірностей науки, на власні спостереження, свій або чужий досвід. Все це сприяє інтелектуальному і моральному розвитку особистості, вмінню працювати з інформацією.

Саме тому Міністерство освіти і науки України проводить ключову реформу – створення Нової української школи. Головна мета реформи – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті. НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої

думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння [7].

Метою статті є визначення основних шляхів та етапів формування критичного мислення учнів загальноосвітніх шкіл під час вивчення математики в початковій школі.

Тому основне завдання вчителя початкових класів на усіх уроках – формувати ці універсальні навички. Формувати їх, на думку розробників стандарту, можна лише в результаті самостійної діяльності учня, супроводжуваної вчителем, в умовах вибору та за допомогою засобів індивідуально-орієнтованих технологій. Тому засвоєння і



впровадження сучасних технологій навчання є актуальним. До числа сучасних освітніх технологій належать технологія дистанційного навчання, технологія продуктивного навчання, здоров'язберігаючі технології, інформаційно-комунікаційні технології, навчання у співпраці (командна, групова робота), технологія використання в навчанні ігрових методів, розвивальне навчання, проблемне навчання, колективну систему навчання, технологія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ), проектні технології навчання, технологія «дебати», технологія модульного і блочно-модульного навчання, технологія розвитку критичного мислення. Останнім часом стала популярною саме методика розвитку критичного мислення.

Поняття критичного мислення досліджується у роботах Дж. Андерсон, К. Баханова, Дж. Браус, М. Векслер, Д. Вуда, Р. Джонсона, С. Заір-Бека, Р. Енніса, Д. Клустера, В. Мисан, О. Пометун, Н. Поспелова, Р. Стернберга, Л. Терлецької, С. Терно, О. Тягло, Д. Халперн та ін.

Питанням технології розвитку критичного мислення учнів займаються в Україні такі діячі науки: К. Баханов, Т. Воропай, С. Мирошник, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та інші.

Критичне мислення (дав.-гр. *κριτική τέχνη* – «мистецтво аналізувати, судження») – це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень. Головним чином йому притаманні такі властивості, як усвідомленість та самовдосконалення.

Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США, сягає своїм корінням у праці відомих американських психологів ХХ ст. У. Джемса та Дж. Д'юї [8].

Ця технологія заснована на творчій співпраці учня і вчителя, на розвитку у школярів аналітичного підходу до будь-якого матеріалу. Вона розрахована не на запам'ятовування матеріалу, а на постановку проблеми і пошук її вирішення.

Думати критично – це: проявляти допитливість; використовувати дослідницькі методи; ставити перед собою питання; здійснювати планомірний пошук відповідей; розкривати причини і наслідки фактів; сумнів в загальноприйнятих істинах; вироблення точки зору і здатність відстояти її логічними доводами; увага до аргументів опонента і їх логічне осмислення.

Мета цієї технології – розвиток розумових навичок учнів, необхідних не тільки в навчанні, але і в звичайному житті (вміння приймати зважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні сторони явищ і т.п.). Роль вчителя в ТРКМ така: він спря-

мовує зусилля учнів в певне русло; зіштовхує різні судження; створює умови, які спонукають до прийняття самостійних рішень; дає учням змогу самостійно робити висновки; готує нові пізнавальні ситуації всередині вже наявних.

Перевага технології критичного мислення дає учневі: підвищення ефективності сприйняття інформації; підвищення інтересу як до досліджуваного матеріалу, так і до самого процесу навчання; вміння критично мислити; вміння відповідально ставитися до власної освіти; вміння діяти у співпраці з іншими; підвищення якості освіти учнів; бажання і вміння стати людиною, яка вчиться протягом всього життя.

Критичне мислення – це здатність аналізувати інформацію за допомогою логіки і особистісно-психологічного підходу з тим, щоб застосовувати отримані результати як до стандартних, так і нестандартних ситуацій, питань і проблем. Цьому процесу властива відкритість новим ідеям. Д. Клустер, професор, викладач літератури Хоул-коледжу (Холланд, штат Мічиган, США), визначає такі ознаки критичного мислення:

1. Критичне мислення – мислення самостійне. Кожен формує свої ідеї, оцінки і переконання незалежно від інших. Щоб сформулювати власну думку, знання необхідно черпати не з підручників, що містять готову оцінку, а отримувати в результаті самостійного пошуку і аналізу. При цьому варто зауважити, що критичне мислення не обов'язково має бути абсолютно оригінальним: ми маємо право прийняти ідеї і переконання іншої людини як свої власні.

2. Інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення. Знання створюють мотивацію, без якої людина не може мислити критично. Щоб сформулювати власну оцінку, треба переробити величезну кількість інформації: факти, ідеї, тексти, концепції. Завдяки критичному мисленню процес пізнання знаходить індивідуальність і стає осмисленим, безперервним і продуктивним.

3. Критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які треба вирішити. Прихильники критичного мислення вважають, що варто замінити традиційну освіту на «проблемну», коли учні працюють над вирішенням реальних, взятих з життя проблем. Вчення піде набагато успішніше, якщо учні будуть формулювати проблеми на основі власного життєвого досвіду, а потім вирішувати їх, використовуючи при цьому всі можливості, які надала їм школа.

4. Критичне мислення засноване на переконливій аргументації. Критично мисляча



людина знаходить власне розв'язання проблеми і підкріплює його розумними, обґрунтованими доказами. Аргументація буде більш переконлива, якщо враховується існування можливих контраргументів, які або оскаржуються, або визнаються допустимими. При цьому критично мисляча людина намагається довести, що вибране нею рішення логічніше і раціональніше від тих, що обрали інші. Людина, озброєна сильними аргументами, здатна протистояти навіть таким визнанням авторитетам, як друковане слово, сила традиції і думка більшості. Розумово розвинутою людиною практично неможливо маніпулювати.

5. Критичне мислення – мислення соціальне. Будь-яка думка перевіряється і відточується, коли нею діляться з іншими. В результаті обговорення, суперечки, обміну думками уточнюється і поглиблюється індивідуальна позиція. Немає ніякого протиріччя в тому, що, з одного боку, йдеться про незалежність мислення, з іншого – підкреслюються соціальні параметри критичного мислення.

Працюючи в групах, учень вирішує більш складні завдання, ніж тільки конструювання власної особистості. Під час продуктивного обміну думками виробляються такі якості, як уміння слухати інших, толерантність, відповідальність за власну точку зору. Таким чином, вдається значно наблизити навчальний процес до реального життя.

Ця характеристика критичного мислення дає змогу зробити висновок про те, що критично мисляча людина готова жити в сучасному світі, неоднозначному і мінливому. Технологія РКМ дозволяє вирішувати такі завдання: мотиваційне навчання, а саме підвищення інтересу до процесу навчання і активного сприйняття навчального матеріалу; інформаційна грамотність, тобто розвиток здатності до самостійної аналітичної та оцінної роботи з інформацією будь-якої складності; соціальна компетентність – це формування комунікативних навичок і відповідальності за знання.

ТРКМ сприяє не тільки засвоєнню конкретних знань, а й соціалізації дитини, вихованню доброзичливого ставлення до людей. Під час навчання за цією технологією знання засвоюються значно краще через те, що вона розрахована не на запам'ятовування, а на вдумливий творчий процес пізнання світу, постановку проблеми, пошук її вирішення.

Методичні прийоми для розвитку критичного мислення, які включають в себе групову роботу, моделювання навчального матеріалу, рольові ігри, дискусії, індивідуальні та групові проекти, сприяють набуттю

знань, забезпечують більш глибоке засвоєння змісту, підвищують інтерес учнів до предмета, розвивають соціальні та індивідуальні навички.

Педагог має знати етапи критичного мислення і вміти передбачати дії учнів на кожному із цих етапів, а саме:

№	Етапи критичного мислення	Дії учнів
1.	Ознайомлення з новою інформацією	Дослідження предмета, розуміння його суті
2.	Вивчення різних точок зору на неї	Ознайомся з кількома точками зору. Порівняй їх
3.	Визначення власної думки, позиції	Зроби свій висновок стосовно цієї інформації
4.	Добір доказів на підтвердження власної думки	Запиши докази на користь свого висновку
5.	Прийняття рішення з опорою на докази	Чітко та ясно поясни свою думку

Працюючи за технологією розвитку критичного мислення, варто усвідомлювати, що навчити учнів мислити критично з першого уроку фактично неможливо. Критичне мислення формується поступово, воно є результатом щоденної кропіткої роботи вчителя й учня, з уроку в урок, з року в рік. Не можна виділити чіткий алгоритм дій учителя з формування критичного мислення в учнів. Але можна виділити певні умови, створення яких здатне спонукати і стимулювати учнів до критичного мислення.

Головними умовами, створення яких здатне спонукати і стимулювати учнів до критичного мислення, є:

1) час. Учні повинні мати достатньо часу для збирання інформації за певною проблемою, її оброблення, обиравання раціонального способу презентації свого рішення;

2) очікування ідей. Учні усвідомлюють, що від них очікують висловлення своїх думок та ідей у будь-якій формі. Їх діапазон може бути необмеженим;

3) спілкування. Учні повинні мати змогу обмінюватись думками. Внаслідок цього вони бачать свій внесок у розв'язок проблеми;

4) цінування думок інших. Учні мають вміти слухати і цінувати думки інших;

5) віра в сили учнів. Учні мають знати, що їм можна висловлювати будь-які думки, мислити поза шаблоном. Учитель має створювати середовище, вільне від жартів, глузувань;

6) активна позиція. Учні мають займати активну позицію у навчанні, отримувати



ти справжнє задоволення від здобування знань [3].

Структуру уроку, на якому використовуються елементи технології розвитку критичного мислення, має три етапи: актуалізація (виклик), усвідомлення (осмислення), рефлексія. Деякі вчителі-практики додають ще два етапи: розминка (створення сприятливого психологічного клімату на уроці) та обґрунтування навчання (постановка мети уроку). На етапі актуалізації вчитель розвиває когнітивні уміння учнів (мислення, пам'ять, увагу, уяву, комунікативні вміння), визначає проблемне питання, організовує висування учнями пропозицій, обговорення мети уроку. На етапі усвідомлення учні вступають у безпосередній контакт з інформацією (читають, слухають, проводять досліди). На етапі рефлексії учні переказують, висловлюють свої думки, доводять їх, обмінюються своїми ідеями, переробляють нові знання на власні; запам'ятовують матеріал так, як розуміють його; активно обмінюються думками; удосконалюють і поповнюють словниковий запас; складається різноманітність міркувань; вибір правильного варіанту.

На уроці необхідно дотримуватися всіх трьох етапів, тому що вони відображають складний розумовий процес. Ця особливість названої технології істотно розширює межі її застосування. Технологія РКМ найбільш ефективно реалізується в проектної учнівської діяльності. Безсумнівно, розв'язання поставленої проблеми і її реалізація у вигляді проекту дає більш високий результат якості навчання. При використанні методу проектів вчитель разом з учнями проходить весь тернистий шлях пізнання. При цьому вчитель не декларує знання і не вимагає їх відтворення на репродуктивному рівні. Він може підказати джерела інформації, а може направити думку учнів у потрібному напрямку для самостійного пошуку. В результаті учні самостійно вирішують проблему, застосовуючи знання, здобуті з додаткових джерел, і отримують цілком реальний і відчутний результат – внутрішній і зовнішній. Зовнішній результат можна буде побачити, осмислити, застосувати на практиці; внутрішній – це досвід діяльності (надбання учня), який поєднає знання і вміння.

Наводимо приклади використання критичного мислення на уроках математики.

«Критичний аналіз факту»

Учням пропонується приклад помилково-го висновку з певного факту (відповідно до змісту навчального матеріалу). Їх завдання – встановити чи вірний цей висновок, та пояснити свою думку, причини сумнівів. При вивченні правила «множення –

це сума однакових доданків» пропонуємо ряд виразів: $4+4+4+4+4$; $3+3+4+3$

Твердження: ці вирази можна замінити дією множення. Доведи.

«Розвиваємо логіку»

Наприклад, дітям пропонується встановити:

1) Якщо буде «А», то яким буде наслідок.

2) Якщо буде «Б» – яким буде наслідок.

Який наслідок краще, отже, за якої умови доцільне «А» чи «Б».

Знайди узагальнююче слово

Учням пропонується перелік певних предметів (фруктів, птахів, кольорів тощо), в якому є узагальнююче слово. Завдання учнів – виділити це слово.

Наприклад,

зелений чотири орли трикутники

жовтий вісім горобці чотирикутники

оранжевий п'ять синиці шестикутники

кольори числа птахи многокутники

червоний десять журавлі п'ятикутники

Школярам пропонується перелік слів, для яких необхідно визначити одне узагальнююче слово. Наприклад,

плюс, дорівнює, мінус, більше –? конус, циліндр, куб, піраміда –?

Такі вправи вчать виділяти головне, що об'єднує ці предмети.

Дослідження та інтерпретація факту

«Знайди помилку у товариша»

Це завдання може ставитися як для оцінки усних відповідей, так і для оцінки письмових робіт одного. Цей прийом дає змогу навчити школярів аргументовано піддавати сумнівам твердження, вислови своїх товаришів, помічати помилки у виконанні завдань.

«Пастка»

Для цього можна використати текстову задачу з неправильним розв'язком та відповіддю. Або ж можна використати розв'язання задачі за діями з неправильним пояснення дій.

«Задачі на увагу»

Всі учні 3-А класу вміють плавати. Таня Григорун вчиться у цьому класі. Чи вміє Таня плавати?

Маємо перехрестя трьох шляхів. Один з них веде до річки, другий – до міста, третій – у село. Шлях, який іде прямо, не веде до річки. Щоб потрапити до міста, не треба йти прямо і не варто звертати праворуч. Куди ведуть шляхи? Село / місто / річка.

«Задачі на розвиток пам'яті»

За 7 секунд запам'ятати ряд чисел, дати відповідь на питання.

5, 6, 19, 3, 1, 4, 12, 8.

Назвати перше і останнє числа.

Назвати третє число.

Назвати двозначні числа.



Чи правда, що п'ятим було число 1?

«Вправи на розвиток швидкості мислення»

1. Знайти приклади, які розв'язані неправильно.

$$14:2=8 \quad 21:3=7 \quad 15-4=9 \quad 54:6=9 \quad 7 \times 7=47$$

$$8+3=11 \quad 15+15=20 \quad 6 \times 4=24 \quad 22-7=25 \quad 28:4=7$$

2. Знайти числа, які одночасно діляться і на 2, і на 3.

18, 14, 21, 12, 8, 6, 9, 15, 3.

«Вправи на розвиток логічного мислення»

На столі стояло 5 склянок з полуницями. Юрко з'їв одну склянку полуниць. Порожню склянку він поставив на стіл. Скільки склянок лишилося? (5)

«Вправи на розвиток образного мислення»

1. Поділити фігуру на 2 рівні частини прямою або ламаною лінією.

2. З трьох однакових квадратів утворити 7.

3. До кількості голосних звуків у слові ЗЕМЛЯ додати найбільше однозначне число. $2+9=11$

4. Від кількості сторін у трикутнику відняти кількість десятків у числі 34: $3-3=0$

Конспект уроку математики в 1 класі за технологією розвитку критичного мислення (Ткачук Ганна Василівна, вчитель початкових класів. Навчально-виховний комплекс № 9 м. Хмельницького).

Тема. Лічба предметів у межах 20. Десятковий склад чисел другого десятка. Утворення чисел 11–20. Порівняння чисел. Вправи на знаходження невідомого доданка. Задачі на визначення віку дітей. Побудова відрізків.

Мета: продовжувати роботу над формуванням навичок лічби в межах 20, удосконалювати вміння складати й розв'язувати задачі; закріплювати знання учнів про сантиметр; вчити вимірювати відрізки за допомогою сантиметра; розвивати творче мислення, увагу; виховувати самостійність.

№	Етапи уроку	Хід уроку
1	Розминка	1. Організаційний момент. – Сьогодні на уроці діють правила: • Хочу все знати. • Буду уважним, старанним. • Буду активним. • Знаю сам, навчу того, хто не знає, допоможу. – Чого очікуєте від сьогоднішнього уроку? (Відповіді дітей).
2	Обґрунтування	1. Повідомлення теми і мети уроку 2. Розвиток мотивації до вивчення теми уроку а) Усна лічба. Математична лічилка. У живім куточку в школі Є три рибки у воді, Ще сім рибок дасть Микола. Скільки буде риб тоді? (10)
3	Актуалізація	1. Усна лічба за картками або таблицями 2. Склад чисел 11–20 а) Стратегія «Продовжити речення» 17 – це 10 і... (18, 13, 15, 19) 3. Гра «Вгадай число» (з м'ячем). Учитель розповідає про склад задуманого числа, а діти називають це число. – У цього числа: 1 дес. і 3 од.; 1 дес. і 8 од.; 2 дес.; 1 дес. і 7 од. 4. Робота біля дошки окремих учнів $6 + 4 - 2 = 8 - 5 + 4 = 1 + 7 - 3 = 5 + 4 - 8 =$ 5. Хвилинка каліграфії.
4	Усвідомлення змісту	I. Вивчення нового матеріалу 1. Робота з підручником. а) Завдання 2 – с. 86 б) Завдання 2 – с. 87 в) Виконання завдань на побудову відрізків – завдання 5, 6 – с. 86, 87. II. Повторення вивченого матеріалу. 1. Складання й розв'язання задач за таблицями У хлопчика було 3 червоних кульки й 2 синіх. Поставити питання до задачі. У Марини було 7 цукерок. 3 цукерки вона подарувала подрузі. Поставити питання до задачі. 2. Робота з геометричним матеріалом. а) Виконання завдання 6 – с. 87 – Знайдіть 5 чотирикутників на малюнку. – Скільки трикутників на малюнку?
5	Рефлексія	1. Підсумок уроку а) Метод «Мікрофон» Чи здійснилися ваші очікування? Що нового дізналися? б) Стратегія «Втрачена послідовність» 10, 12, 15, 16, 18, 20 11, 13, 15, 17, 18, 19



Отже, кричне мислення дає змогу учням виробляти власну думку, відстоювати свої позиції при вирішенні тієї чи іншої проблеми. Реформування вітчизняної освіти через орієнтацію на технологію розвитку критичного мислення є одним із шляхів входження України до світового освітнього простору.

Ця технологія дає змогу одночасно і більш ефективно формувати в учнів низку ключових компетентностей. Перш за все, «уміння вчитись», тобто вміння самостійно здобувати знання у будь-якому вимірі «простору навчання». Вони вчаться організувати свою роботу з розв'язання актуальних проблем і досягнення потрібного результату, набувають навичок самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення. Співпраця учнів між собою та з учителем сприяє формуванню соціальної компетентності демократичної природи. Учні навчаються спільно визначати проблеми і мету діяльності, ефективно співпрацювати, бути ініціативними і відповідальними за прийняття рішень, обґрунтовано долати суперечки.

Застосування технології розвитку критичного мислення – один із шляхів вихо-

вання активної особистості, що може взяти на себе ініціативу і діяти відповідно до чинного законодавства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Браус Дж.А., Вуд. Инвайронментальное образование в школах [Текст] / Дж.А. Браус, Д. Вуд / Пер. с англ. NAAEE. М., 1994.
2. Козак Т.П. Урок математики з використанням інноваційних технологій. Початкове навчання та виховання. 2006. № 6. С. 12–14.
3. Сенів О.Я. Використання методичних прийомів технології розвитку критичного мислення. Початкове навчання та виховання. 2011. № 32–33. С. 28–29.
4. Темпл Ч. Критическое мышление – углубленная методика. Пос. 4. [Текст] / Ч. Темпл, Дж.Л. Стил, К.С. Мередит. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998.
5. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії: [посібник для вчителя]. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. 70 с.
6. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб: Питер, 2000. 51-2 с.
7. <https://mon.gov.ua/ua>.
8. https://uk.wikipedia.org/wiki/Критичне_мислення.



УДК 378:005

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ» В УМОВАХ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Яковишина Т.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

Сарнавська О.В., к. філос. н., доцент,
доцент кафедри філософії

Національний університет водного господарства та природокористування

У статті актуалізується проблема пошуку нових технологій навчання, що сприятимуть розвитку творчого потенціалу учасників освітнього процесу, сформулюють здатність самостійно планувати, раціоналізувати й удосконалювати свою виробничу діяльність. Доведено, що технологія «тайм-менеджмент» є педагогічною. Досліджено та визначено зміст і принципи педагогічної технології «тайм-менеджменту» як технології управління часом або організації часу. Окреслено педагогічні умови застосовування креативної технології «тайм-менеджмент» в умовах сучасного закладу вищої освіти, яка може привести до зміни змісту, методів й організаційних форм навчання, появи мультимедійних матеріалів, відео-матеріалів та інших засобів навчання й самонавчання.

Ключові слова: наукова організація діяльності вчителя, педагогічна технологія, професійна підготовка, технологія «тайм-менеджмент».

В статье актуализируется проблема поиска новых технологий обучения, которые способствуют развитию творческого потенциала участников образовательного процесса, формируют способность самостоятельно планировать, рационализировать и совершенствовать свою производственную деятельность. Доказано, что технология «тайм-менеджмент» является педагогической. Исследованы и определены содержание и принципы педагогической технологии «тайм-менеджмента» как технологии управления временем или организации времени. Определены педагогические условия применения креативной технологии «тайм-менеджмент» в условиях современного учреждения высшего образования, которая может привести к изменению содержания, методов и организационных форм обучения, появлению мультимедийных материалов, видеоматериалов и других средств обучения и самообучения.

Ключевые слова: научная организация деятельности учителя, педагогическая технология, профессиональная подготовка, технология «тайм-менеджмент».

Yakovyshyna T.V., Sarnavska O.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF APPLICATION OF CREATIVE TECHNOLOGY "TIME-MANAGEMENT" IN THE CONDITIONS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article addresses the problem of finding new teaching technologies that will promote the development of the creative potential of participants in the educational process, and form the ability to independently plan, rationalize and improve their production activities. It is proved that the technology of "time management" is pedagogical. The content and principles of the teaching technology of "time management" as time management technology or organization of time are investigated and defined. The pedagogical conditions of the use of creative technology "time management" in the conditions of a modern institution of higher education, which may lead to changes in the content, methods and organizational forms of student education, the appearance of multimedia materials, video materials and other means of training and self-education, are outlined.

Key words: scientific organization of the teacher's activity, pedagogical technology, vocational training, technology "time management".

Постановка проблеми. На початку XXI століття в умовах прискорення науково-технічного прогресу, розвитку ринкових відносин, ускладнення соціально-економічного життя, інтегрування України в європейський економічний і освітній простір до однієї з найвагоміших проблем належить пошук засобів удосконалення підготовки сучасного конкурентоздатного фахівця. За таких обставин зростає значущість вимог до професійної освіти, яка наприкінці XX –

на початку XXI століття перетворилася у важливий соціальний інститут, що забезпечує формування фахової компетентності й особистісний розвиток молодої людини, активізує її життєву позицію, стимулює особистісне самовиявлення, прагнення до самореалізації, самовдосконалення.

Важливим компонентом системи вищої освіти є культура праці та формування компетентності в часі або темпоральної компетентності фахівців, що інтегрує комплекс



знань, умінь, навичок та особистісних якостей кваліфікованого спеціаліста із широким національним світоглядом і технологічним кругозором, спроможним швидко й адекватно реагувати на технологічні виклики, готовим до продуктивної колективної та індивідуальної праці на користь суспільства, держави, родини, здатним самостійно планувати, раціоналізувати й удосконалювати свою виробничу діяльність.

На розв'язання окреслених завдань зорієнтовано низку державних актів: Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», Закон «Про вищу освіту», Державний стандарт початкової загальної освіти та інші. Вони визначають чинники й цілі розвитку освіти України та її пріоритетні напрями, зміст, методи, форми, засоби діяльності закладів вищої освіти з їхньої реалізації. Визначальним чином на це впливає організація навчально-виробничого процесу, що започатковує та спрямовує свідому трудову діяльність кожного його учасника внаслідок опанування ним загальноосвітніми й фаховими дисциплінами в навчанні й виробничій практиці, а також під час позакласної виховної роботи тощо. Так, головну увагу вищих закладів освіти зосереджено на вимогах Державного стандарту початкової загальної освіти, у яких наголошується на необхідності фундаменталізації професійної підготовки педагога, її неперервності, гуманістичної й творчої спрямованості, демократизації загалом і всебічності та варіативності зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У спадщині класиків української та зарубіжної педагогічної думки закладено підґрунтя для осмислення проблеми важливості формування якісних змін у взаємодії викладача та студента, розвитку вміння самоорганізації, підготовки майбутніх фахівців, які здатні адаптуватися до змінних умов сьогодення, самостійно здобувати знання та критично мислити, застосовувати їх на практиці. Так, наукові пошуки сучасних учених О. Гомонюк, О. Дубасенюк, І. Зязюна, І. Радченка, С. Литвиненко, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Майбороди, М. Марусинець та інших дослідників вважаємо важливими в організації процесів якісного професійного становлення майбутніх учителів.

Багатогранністю й широким спектром вивчення досвіду практичної роботи щодо розв'язання проблеми часу та встановлення пріоритетів у його використанні вирізняються дослідження російських науковців. Аналіз психолого-педагогічних досліджень із проблеми пошуку ефективної організації навчальної діяльності дає змогу виокре-

мити кілька основних наукових напрямів: організація самостійної роботи учнів (В. Кузовлев, Ю. Бабанський, І. Ільєсов, В. Ляудіс), формування раціональної навчальної діяльності (Г. Домбровецька, В. Донцов, Н. Рибаківа, Н. Титаренко, Н. Тутишкін), взаємозв'язок самоорганізації та мотивації навчальної діяльності (В. Риндак, Г. Коган, А. Осін, А. Цветкова), взаємозв'язок самоорганізації та самоконтролю (Я. Устинова).

В Україні зміст і принципи педагогічної технології «тайм-менеджменту» як управління часом або організації часу наразі є новою та малодослідженою науковою проблемою. Феномен наукової організації праці вчителя без фокусування уваги на тайм-менеджменті на макрорівні проаналізовано в дослідженнях А. Воловиченко, Т. Дудки, В. Мадзігона, В. Струманського та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак науково-методичне забезпечення ефективної реалізації педагогічної технології «тайм-менеджменту» досі не розроблено та не імplementовано в навчально-виховний процес закладів вищої освіти України. Звернення до проблеми ефективної організації часу та встановлення пріоритетів у його використанні, опрацювання особистої стратегії саморозвитку та керування особистими ресурсами актуалізує низка суперечностей:

– між вимогами сучасного суспільства й ринку праці щодо підготовки кваліфікованого конкурентоспроможного фахівця та реальними можливостями забезпечення формування його культури професійної діяльності як однієї з передумов розв'язання означеного завдання;

– між об'єктивною потребою управління часом майбутніх учителів і фактичним станом розв'язання цієї проблеми в практиці організації навчально-виробничого процесу в закладах вищої освіти;

– між вагомим поступом сучасної педагогіки в напрямі розроблення й упровадження інтерактивних технологій навчання й виховання та їхнім використанням у практиці формування культури праці.

Постановка завдання. Тож метою нашої публікації є обґрунтування сутності та принципів педагогічної технології «тайм-менеджменту», визначення педагогічних умов її застосування в умовах вищого закладу освіти. Відповідно до мети визначаємо такі завдання: проаналізувати стан проблеми, яка вивчається, визначити сутність і принципи педагогічної технології «тайм-менеджменту», окреслити педагогічні умови застосування креативної технології.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній технології



«тайм-менеджмент» зосереджено великий доробок і значний потенціал, який може привести до зміни змісту, методів та організаційних форм навчання студентів, появи мультимедійних матеріалів, відеоматеріалів та інших засобів навчання й самонавчання.

Питання оптимальної організації діяльності ставало предметом вивчення на різних етапах розвитку вітчизняної науки та освіти, зокрема, актуалізувалися такі дослідження у 60-ті роки ХХ століття. Згодом термін набув узагальненого змісту, виражаючи процес навчання, здійснюваний учителем та учнями, що ефективний лише за умови їхнього активного взаєморозуміння й колективної діяльності учнів. У цьому контексті сутність організації навчальної діяльності полягала в умінні вчителя забезпечити творчу активність і самостійність учнів.

У цей період науково-організованою працю називали лише за умови, якщо вона заснована на сучасних досягненнях науки та практики, на всебічному методологічному аналізі процесів праці, комплексному використанні факторів, що дають змогу досягнути максимального результату. Тобто вчитель повинен добре (досконало) знати свій предмет, перш за все його основи, вміти передавати іншим свої знання, виділяти найістотніше, важливе, роз'яснювати й допомагати учням засвоювати, запам'ятовувати та застосовувати отримані знання на практиці [4].

Необхідність урахування принципів науки була обґрунтована в праці І. Радченка, який, на відміну від наукової організації праці в галузі матеріального виробництва, наукову організацію педагогічної праці трактував як двобічну організацію праці: з одного боку – вчителя, а з іншого – учнів. Автор переконував, що основною метою наукової організації праці педагога (НОПП) є забезпечення максимальної ефективності навчання та виховання за умов найоптимальнішого використання часу й сил усіх учасників трудового процесу. Зокрема, науковець наголошує, що виконання основного завдання НОПП можливе лише за умови діалектичного поєднання інтенсифікації та гуманізації їхньої праці [4, с. 10–13].

Дослідницька увага О. Аніщенко у трактуванні поняття «наукова організація діяльності вчителя» ґрунтується на тому, що наукова організація будь-якої праці являє собою «цілеспрямовану діяльність, яка якнайкраще відповідає певним умовам і потребує фізичної, розумової енергії, ґрунтується на принципах науки відповідно до її вимог, а також вимог розуму, логіки й характеризується організованістю, планомірним упорядкуванням, внутрішньою дис-

ципліною, ощадливим використанням людських і матеріальних ресурсів» [1, с. 33].

Тож теоретичний аналіз наукових пошуків у напрямі вивчення проблем і методів оптимізації часових затрат у педагогічній діяльності дає змогу стверджувати, що і НОП, і технологію «тайм-менеджмент» поєднують спільні закони, які своєрідно проявляються в навчальному процесі. А саме – це максимальна економія та ефективне використання часу, створення й ефективне використання найбільш сприятливих умов праці та відпочинку, всебічна турбота про здоров'я й різнобічний розвиток усіх учасників педагогічного процесу.

Якість і доступність освіти виступають сьогодні на перший план, тому спостерігається необмежений доступ до інформації, що приводить до зміни змісту, методів й організаційних форм навчання школярів, появи мультимедійних матеріалів, відеоматеріалів та інших засобів навчання й самонавчання, актуалізується питання про ефективний менеджмент праці вчителя. Успішно здійснювати методичне розроблення курсів нового покоління, змінювати навчальні програми, брати участь у професійному співтоваристві педагогів, обмінюючись методичними знахідками, реалізовувати персоналізацію навчання тощо можливо тільки на основі сучасних досягнень науки й техніки, фізіології та гігієни праці. На нашу думку, технологія «тайм-менеджмент», основними підходами якої є постановка пріоритетів, розбиття великих завдань і проєктів на окремі дії та частини, покликана на здійснення часової навігації самостійної роботи та вмінь самоорганізації учасників освітнього процесу, сприяючи в такий спосіб їхньому особистісному самозростанню.

Зауважимо, що сам термін «time management» з'явився в 70-х роках ХХ століття. Його «батьком» став Клаус Міллер, який створив компанію Time Management International (TMI) і винайшов блокнот Time Manager, який став прототипом органайзера, а також К. Міллер придумав та організував тренінги з планування та управління часом [2].

Під управлінням часом, організацією часу, тайм-менеджментом (від англ. time-management) розуміють технологію організації часу та підвищення ефективності його використання. Управління часом – це дія або процес тренування свідомого контролю над кількістю часу, витраченого на конкретні види діяльності, за якого спеціально збільшуються ефективність і продуктивність діяльності [6].

«Тайм-менеджмент» можна назвати технологією, оскільки він має специфічні сут-



нісні ознаки, які виокремлюють його як самодостатній феномен, а саме:

- алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість (передбачає легке відтворення технології будь-яким педагогом у будь-якому освітньому закладі);

- коригованість (можливість постійного оперативного зворотного зв'язку, послідовно орієнтованого на чітко визначені цілі). У цьому плані ознаки коригованості, діагностичного визначення мети й результативності тісно взаємопов'язані та доповнюють одна одну;

- система контролю та оцінювання розвитку має забезпечувати щоденну фіксацію динаміки зміни стану навичок, знань, тобто кожна дія педагога повинна обумовлюватися точною діагностикою стану об'єкта;

- декомпозиція педагогічного процесу на взаємопов'язані етапи (чим відповіднішим є опис етапу педагогічної технології реальному стану певного процесу, тим вища ймовірність досягнення успіху під час її розроблення й реалізації);

- координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення запланованого результату (послідовність і порядок виконання дій повинні базуватися на внутрішній логіці процесу);

- візуалізація (характерна для окремих технологій, передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників);

- унікальність особистісного стилю студента, залученого в процес самоорганізації навчальної діяльності [5].

Отже «тайм-менеджмент» передбачає алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту організації індивідуальної роботи відповідно до вимог професійної компетенції. Дуже важливою є орієнтація студентів на час як на значущу цінність (категорії, поняття та закономірності тайм-менеджменту застосовуються на основі аксіологічного підходу: цілепокладання за методикою А. Лакейна, використання деревовидних карт, пірамід планування Франкліна, принцип Парето, матриця Ейзенхауера тощо).

Технологія «тайм-менеджмент» здійснюється на практиці шляхом технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів. Необхідним є моделювання системи персональних технологій тайм-менеджменту (використання щоденника, електронного органайзера, інтернет-технологій, складання портфоліо, індивідуального освітнього маршруту тощо). Власне, на нашу думку, «тайм-ме-

неджмент» – це саме та педагогічна технологія, що дасть можливість раціоналізувати час життя і викладача, і студента відповідно до особистісних і навчальних цілей учасників педагогічного процесу та їхньої системи цінностей [5].

Отже, маємо підстави для висновку про те, що технологію «тайм-менеджмент» можна сміливо відносити до педагогічної, оскільки вона:

- охоплює творчу взаємодію викладача та студента;

- адекватна компонентам педагогічного процесу (меті, завданням, змісту, методам, засобам, формам і результатам взаємодії);

- формує ціннісний підхід до часу, феномена самоорганізації, процесу навчання;

- сприяє особистісному зростанню студента, здійснюючи часову навігацію самостійної роботи та конкретних умінь самоорганізації.

Теоретичний аналіз дає змогу виокремити основні принципи педагогічної технології «тайм-менеджмент»:

- орієнтація на час як цінність;

- гуманістичність технології – спрямованість освітнього процесу на людину;

- педагогічна доцільність застосування нових інформаційних технологій – на перший план необхідно ставити не впровадження техніки, а відповідне змістовне наповнення навчальних курсів та освітніх послуг;

- поєднання науки й практики в навчальному процесі;

- безперервність;

- самостійна робота й індивідуальність рішень;

- необхідність моніторингу власної ефективності мислення;

- спрямованість на ефективність, досягнення та невичерпність резервів ефективності.

З'ясування сутності поняття «тайм-менеджмент» дає можливість системно дослідити його в контексті сучасного освітнього простору і, насамперед, звернутися до тлумачення дефініцій «педагогічний» та «умова». У «Великому тлумачному словнику української мови» дається таке трактування означених слів: «педагогічний – такий, що відповідає правилам, установленим поняттям, вимогам педагогіки» [3, с. 713]. Стосовно іншого поняття, яке є загальноживим не лише в педагогіці, а й у психології, філософії, соціології, то маємо таке визначення: «умова – це необхідна обставина, яка уможливіє здійснення, створення, накопичення чого-небудь або сприяє чомусь» [3, с. 1295]. Отже можна зробити висновок, що педагогічні умови –



це сукупність заходів, які мають забезпечити ефективний процес навчання та успішне досягнення майбутніми вчителями необхідних рівнів компетентностей.

Відштовхуючись від вищезазначеного тлумачення, педагогічними умовами, що сприяють оволодінню креативною технологією «тайм-менеджмент», вважаємо:

1) психолого-педагогічний супровід освітнього процесу, тобто забезпечення сприятливих умов для повноцінного професійного та особистісного розвитку студента;

2) створення психологічно безпечного та комфортного середовища в освітньому просторі вишу, оскільки ефективність освітнього процесу залежить від показників психологічної безпеки освітнього середовища. Безпека освітнього простору забезпечується єдністю дій усіх суб'єктів освіти та пов'язаних із ним сфер. Психологічно безпечно й комфортно середовище – результат системного та тривалого спеціально створеного психолого-педагогічного процесу, в результаті якого відзначається наявність гуманістичного освітнього середовища вишу;

3) формування та розвиток у студентів усвідомленої, стійкої потреби в здатності до ефективного управління власним часом через консультації, бесіди та тренінги з провідними викладачами, представниками психолого-педагогічної служби, куратором та іншими суб'єктами освітнього процесу;

4) навчання методикам планування власної діяльності – самоменеджменту. Самоменеджмент – це впорядковане й цілеспрямоване застосування результативних методів роботи в повсякденному житті з оптимальним застосуванням власних ресурсів для досягнення поставлених цілей. За реалізації означеної умови відбувається навчання основам короткострокового й довгострокового планування, розглядаються принципи підвищення мотивації та самовдосконалення завдяки використанню хронометражу та інших технік.

Організований «тайм-менеджмент» дасть можливість студенту оптимізувати тимчасові витрати на навчання та знизити ризик прояву негативних явищ від підвищеного навчального навантаження.

Висновки з проведеного дослідження. Педагогічну технологію «тайм-менеджмент» відносять до технологій творчо-розвиваль-

ного навчання, оскільки особистісно-розвивальні технології втілюють зміст навчання у вигляді системи завдань, різним чином пов'язаних з особистісно-смыслову сферою учнів і реалізованих у часі. Власне, технологія «тайм-менеджмент» покликана розвивати вміння управляти собою із застосуванням відповідних методик і механізмів організації часу, які сприяють об'єктивному аналізу тимчасових проблем у використанні часового ресурсу та формуванню індивідуальної технології, яка найбільше відповідає характеру, темпераменту, біологічним ритмам і роду занять. Вимога формувати й розвивати творчі здібності молодших школярів спонукає переосмислити проблему пошуку технологій формування творчої особистості вчителя як носія культурної та життєтворчої місії. Відтак технологія «тайм-менеджмент» покликана допомогти майбутньому фахівцю адаптуватися в змінних умовах сьогодення та розвивати критичність мислення, адже в ній зосереджено великий педагогічний потенціал, що допоможе якісно вирішити окреслену проблему.

Подальшого наукового пошуку потребує багатопланове вдосконалення та розроблення теоретико-методичного забезпечення застосування технології «тайм-менеджмент» у системі післядипломної педагогічної освіти, а також моделювання технології як засобу самоорганізації студента в освітньому просторі закладів вищої освіти різних типів тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщенко О. Проблема наукової організації праці в історії розвитку педагогічної науки і практики в Україні (кінець XIX – XX століття): монографія / наук. ред. Н. Ничкало. Ніжин: ПП Лисенко М., 2008. 355 с.
2. Архангельский Г. Тайм-драйв. Как успевать жить и работать. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 272 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Бусел. К., Ірпінь: Перун, 2005. 1440 с.
4. Радченко И. НОТ учителя. М.: Просвещение, 1989. 238 с.
5. Реунова М. Тайм-менеджмент как педагогическая технология. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1947.htm>
6. Управління часом. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%BC

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXXI
Том 2**

Коректура · *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 28,6. Замов. № 0618/62. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.

Телефон +38 (0552) 39-95-80

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 4392 від 20.08.2012 р.